

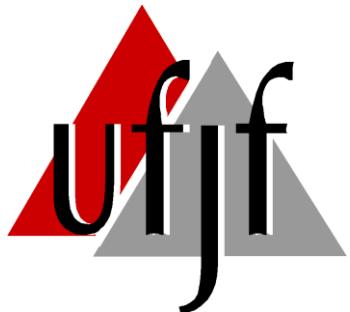
# Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora  
Núcleo Fale  
DATA Jan./Jul. 2015 | VOL.5 | N.1

REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM



VOLUME ESPECIAL

ANAIS DO III COLÓQUIO DE  
LETRAMENTO, LINGUAGEM E ENSINO

“Letramentos e Práticas de Ensino”



v. 5 n. 1 - 2015



Realização:

Núcleo FALE – FACED/UFJF  
Colégio de Aplicação João XXIII



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ  
DE FORA**  
**Faculdade de Educação**

**Núcleo FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino**  
grupo.fale@ufjf.edu.br  
www.ufjf.br/fale

A **Revista Práticas de Linguagem** é um periódico eletrônico do Núcleo FALE - Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, situado na Faculdade de Educação da UFJF. A revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

**Reitor**

Marcus Vinicius David

**Vice-reitora**

Girlene Alves da Silva

**Diretor da Faculdade de Educação**

Prof. Dr. André Silva Martins

**Diretora do Colégio de Aplicação**

**João XXIII**

Profª. Andréa Vassallo Fagundes

**Comissão Organizadora**

Profa. Ms. Abigail Guedes Magalhães  
Prof. Dr. Alexandre José P. Cadilhe A. J.  
Profa. Dra. Andreia Rezende Garcia Reis  
Profa. Dra. Begma Tavares Barbosa  
Profa. Dra. Carmen Rita G. M. Lima  
Profa. Ms. Laura Silveira Botelho  
Profa. Dra. Lucia Cyranka  
Profa. Ms. Raquel Martins Melo Pinheiro  
Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães  
Profa. Dra. Terezinha Barroso

**Comissão Científica**

Prof. Dr. Carlos Henrique Rodrigues – UFSC  
Profa. Dra. Carolina Scali Abritta – UERJ  
Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira – UFJF  
Profa. Dra. Erika Kelmer Mathias – UFJF  
Profa. Dra. Ilsa do Carmo Vieira Goulart – UFLA  
Profa. Dra. Joyce Elaine Almeida Baronas – UEL  
Profa. Dra. Lucila Carneiro Guadelupe – UFJF  
Profa. Dra. Maura Alves de Freitas Rocha – UFU  
Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante – UFC  
Profa. Dra. Patrícia Nora de Souza – UFJF  
Profa. Dr. Ricardo Almeida Teixeira – UFF  
Profa. Dra. Rossana Goretti Vilaverde – UFJF  
Profa. Dra. Vânia Fernandes e Silva – UFJF

**Colaboradores**

Ana Carolina Dalamura  
Andressa Barcellos  
Ariane Alhadas  
Bruna Crespo  
Carolina Botelho  
Fernanda Ferreira  
Gabriela Lima  
Nádia Amaral  
Rafaela Savino de Oliveira

**Assistentes Editoriais dos Anais**

Alexandre José P. Cadilhe A. Jácome  
Andreia Rezende Garcia Reis  
Bruna dos Anjos da Costa Crespo

ISSN: 2236-7268  
Revista Práticas de Linguagem

Revista Práticas de Linguagem/ Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Faculdade de Educação, Núcleo FALE. – v. 5, n. 1 jan. 2015 -  
- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015 -

Semestral

Volume especial: Anais do III Colóquio de Letramento, Linguagem  
e Ensino.

ISSN 2236-7268

1. Linguagem – Estudo e ensino. 2. Educação

CDU: 37.014.7

## **SUMÁRIO**

Apresentação..... 9

### **Pesquisa**

**A leitura em sala de aula no 2º segmento do Ensino Fundamental: uma discussão sobre essa atividade**

Ilka Schapper e Tania Maria dos Santos ..... 11

**A modalização como marca de argumentatividade no gênero debate**

Francieli Aparecida Dias e Helena Maria Ferreira ..... 25

**Alfabetizar e letrar: o uso dos gêneros textuais para um aprendizado significativo**

Alessandra de Paula Oliveira e Eliane Carelli Macêdo Coelho..... 35

**Análise da proposta curricular de Língua Portuguesa de Juiz de Fora na abordagem do ciclo de políticas de Ball**

Márcia Patrícia Barboza de Souza..... 55

**Construções morfológicas e ensino de Língua Portuguesa: discutindo a abordagem conferida à morfologia derivacional no Ensino Fundamental**

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues..... 68

**Da leitura à produção textual: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais na alfabetização**

Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz..... 83

**Des-atando atas: a escrita do gênero ata como metodologia de formação docente**

Elizabeth Orofino Lucio..... 99

**Gêneros expositivos no contexto da educação infantil**

Josieli Almeida de Oliveira Leite..... 117

|  |     |
|--|-----|
| <b>Indicadores de sucesso na educação básica – estudo de caso em uma escola pública de periferia</b><br>Carolina Alves Fonseca e Neusa Salim Miranda.....  | 129 |
| <br><b>Leitura fotográfica dos espaços da creche na formação em serviço de educadores: uma pesquisa-intervenção</b><br>Ana Rosa Costa Picanço Moreira.....   | 149 |
| <br><b>Letramento e gêneros textuais no currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro</b><br>Marcela Martins de Melo.....   | 161 |
| <br><b>O diário reflexivo como prática de letramento e reflexão docente</b><br>Flávia Luciana Campos Dutra Andrade.....  | 179 |
| <br><b>O ensino de leitura em diferentes áreas do conhecimento: o trabalho com gêneros textuais em uma perspectiva interdisciplinar</b><br>Anna Carolina S. R. Dalamura e Rafaela A. Savino de Oliveira..... | 190 |
| <br><b>O fórum de discussão em EaD: um estudo sobre a relação entre a argumentação e o aprendizado a partir da colaboração</b><br>Juliana de Carvalho Barros e Patrícia Nora de Souza.....                   | 207 |
| <br><b>O intérprete educacional em Libras: análise do código de ética e de prática profissional</b><br>Emiliane Moraes Silva e Gilsane Moraes Silva.....   | 226 |
| <br><b>Referenciação em tiras de humor: da inter-relação entre texto verbal e texto não verbal</b><br>Matheus Henrique Duarte, Agnes Priscila M. Moraes e Helena Maria Ferreira.....                         | 241 |

## Relatos

**Alternativas didáticas exitosas que atenderam às diferenças individuais no processo de alfabetização de turmas heterogêneas**  
Sara H. da C. Freitas e Josina A. T. Teixeira ..... 256

**Aprendizagem móvel na escola pública: relato de uma prática na aula de Língua Inglesa**  
Joyce Vieira Fettermann ..... 264

**As contribuições da mídia contemporânea no primeiro segmento do ensino fundamental**  
Cíntia Cristina de Campos Silva e Raquel Vianelo Sell ..... 275

**Ensino do gênero fábula no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental**  
Marcela Batista Martinhão ..... 283

**Escola e letramento literário: "Mas o João não sabe ler!"**  
Lúcia Helena Schuchter e Ana Lúcia Werneck Veiga ..... 297

**Formação de leitores em uma escola pública do município do rio de janeiro, inserida em comunidade**  
Lidiane Gomes de Oliveira ..... 304

**Intervenção pedagógica: princípios, permanências e inovações**  
Gleice Aparecida Menezes Henriques e Patrícia de Souza Lima Cabette ..... 314

**O ensino de Inglês no Projeto de Extensão Universitária Boa Vizinhança**  
Andressa Christine Oliveira da Silva ..... 322

**O potencial educativo dos gêneros textuais para a alfabetização e o letramento**  
Thaylla Soares Paixão ..... 327

|  |     |
|--|-----|
| <b>O trabalho com o gênero textual carta no ensino de Língua Portuguesa: uma experiência no 4º ano do Ensino Fundamental</b><br>Ângela Mara de Oliveira Fernandes e Vania Fernandes e Silva..... | 335 |
| <br>   |     |
| <b>O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas da disciplina Língua Portuguesa</b><br>Peterson Vitor Ribeiro.....  | 344 |
| <br>   |     |
| <b>O vocabulário de Língua Inglesa, presente no cotidiano dos alunos, em diferentes gêneros textuais</b><br>Maria Catarina Paiva Repolês .....   | 352 |
| <br>   |     |
| <b>Prática docente de Língua Portuguesa: uma experiência com a formação de jovens leitores</b><br>Pilar Silveira Mattos e Vanessa Aparecida de Almeida Gonçalves.....                            | 360 |
| <br>   |     |
| <b>Práticas de letramento na escola: a construção de um ensino reflexivo através de gêneros textuais</b><br>Aline Salucci Nunes.....   | 368 |
| <br>   |     |
| <b>Professores leitores e mediadores de leituras literárias</b><br>Marcia Mariana Santos de Oliveira.....  | 376 |
| <br>   |     |
| <b>Projeto 'Floresta faz a diferença' – módulo 2 da coleção "Princípios em práticas: alfabetização de jovens e adultos"</b><br>Rosa Helena do Nascimento e Rosilene Souza Almeida .....          | 384 |
| <br>   |     |
| <b>Repensando o ensino da leitura e da escrita</b><br>Luciana Castro .....   | 396 |
| <br>   |     |
| <b>Roteiro de Atividades Literárias (RALI): um caminho para compreender as diversas formas de leitura</b><br>Josimar Gonçalves Ribeiro Moreira .....   | 401 |

## Apresentação

Neste volume especial da ***Revista Práticas de Linguagem***, apresentamos os textos completos de alguns dos trabalhos de pesquisa e dos relatos apresentados durante o *III Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino*, realizado na Faculdade de Educação da UFJF, em novembro de 2015, em que contamos com a presença de professores e pesquisadores brasileiros de diversas regiões.

O *III Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino*, realizado pelo atual **Núcleo FALE**, em parceria com o **Colégio de Aplicação João XXIII**, teve como tema "*Letramentos e práticas de ensino*". Nosso objetivo foi promover a divulgação de resultados de pesquisa e relatos de experiências no contexto da educação e no ensino de língua.

Ressaltamos a importância de eventos como esse e sua potencialidade frente aos desafios enfrentados pela escola e, sobretudo, pelos professores que atuam em espaços institucionais com o ensino de língua.

Os trabalhos aqui apresentados revelam variadas experiências de pesquisa e ação. Os temas abordados perpassam Práticas de Produção Escrita, Práticas de Oralidade, Práticas de Leitura, de Letramento Literário, a Sociolinguística aplicada ao Ensino, Alfabetização e Letramento, Ensino de Gramática, Gêneros Midiáticos, Práticas Interdisciplinares de linguagem, Práticas de linguagem na educação bilíngue de surdos e Currículo.

As discussões empreendidas no III Colóquio trouxeram-nos inúmeras contribuições e a ampliação do debate acerca de temáticas muito caras para os profissionais da educação e do ensino de língua na atualidade, e este caderno, com os artigos e relatos enviados pelos autores, oferece uma oportunidade de continuidade das reflexões já iniciadas.

## Organizadoras

Andreia Rezende Garcia Reis  
Bruna dos Anjos Crespo

# *Pesquisa*

## A leitura em sala de aula no 2º segmento do Ensino Fundamental: uma discussão sobre essa atividade

Ilka Schapper<sup>1</sup>  
Tania Maria dos Santos<sup>2</sup>

### Resumo

Como acontece o trabalho com a leitura no segundo segmento do ensino fundamental? Essa é a discussão que desenvolvemos neste artigo a partir das contribuições sobre o ensino da leitura de Freire (1985), Geraldi (2010), Kleiman (1996) e Koch (2011). A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental. No aporte teórico, trazemos as referências da teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky por meio das contribuições de Freitas e Jobim. Norteadas pelos princípios de que todos os sujeitos são responsáveis pela produção do conhecimento da Pesquisa Crítica de Colaboração (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2006), observamos o lugar dos estudantes na produção de sentidos no momento da leitura em sala de aula, a partir das teorias da argumentação, com base em Liberali (2006) e Schapper (2010).

**Palavras-chave:** Leitura em sala de aula. Ensino de leitura. Formação de professores.

### Introdução

Não se admire de me ver sempre a vaguear com os olhos. Com efeito esta é a minha maneira de ler, e só assim a leitura se torna frutuosa para mim. Se um livro me interessa verdadeiramente, não consigo segui-lo para além de algumas linhas sem que a minha mente, captado um pensamento que o texto lhe propõe, ou um sentimento, ou uma interrogação, ou uma imagem, não saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sente necessidade de percorrer até o fundo, afastando-me do livro até perdê-lo de vista (CALVINO, 1999).

O trabalho com a leitura no segundo segmento do ensino fundamental, usualmente, não traz para si o ensino da leitura. É consenso, no cotidiano das instituições escolares, considerar-se que a partir do processo de alfabetização o estudante já sabe ler. Caso isso não ocorra nesse período a situação será resolvida de outra forma que não seja nas aulas das diversas disciplinas dessa etapa do ensino. Essa é uma dificuldade que podemos observar nas escolas, o ensino da leitura não acompanha o estudante nas séries subsequentes aos primeiros anos do ensino fundamental.

Temos ainda uma complexidade nas atividades envolvendo a leitura que são desenvolvidas nas escolas, quando observamos o papel que desempenha cada um dos atores dessa atividade no momento da leitura. Podemos observar, nesse campo, que

<sup>1</sup> Email: [ilkaschapper@gmail.com](mailto:ilkaschapper@gmail.com) – PPGE/UFJF.

<sup>2</sup> Email: [tmsjf@hotmail.com](mailto:tmsjf@hotmail.com) – PPGE/UFJF.

o conceito de leitura ainda é pouco discutido nesses ambientes e os objetivos a serem alcançados com a leitura de tal ou qual texto também ainda não são claramente delineados pelos professores. Existem as situações em que o texto é utilizado como (1) pretexto para o ensino de algum conteúdo; (2) momentos em que a leitura de um texto acontece com foco na interpretação sugerida pelo livro didático e (3) sugestões de leituras aleatórias a quaisquer contextos de produção de sentidos para o aluno.

Nossa observação sugere que ainda encontramos poucos momentos em que o texto é ofertado para uma leitura com objetivos específicos e explicitado para todos que a realizarão e cuja compreensão poderá ser discutida e fundamentada em sala de aula, momento em que todos serão ouvidos e a multiplicidade de compreensões terá lugar e aceitação.

Assim, nossa finalidade com este trabalho é discutir o ensino da leitura como um conteúdo que deveria perpassar todos os anos de todas as séries tanto do ensino fundamental quanto do médio. Esse aprendizado não se esgota, pois os gêneros textuais são múltiplos e demandam objetivos e estratégias diversas para seu conhecimento.

### **(Des)encontros: a leitura no 2º segmento do Ensino Fundamental**

Os professores do segundo segmento do ensino fundamental, quase sempre, consideram que os estudantes que chegaram até essa etapa deveriam ser proficientes em leitura e por essa razão não se sentiriam comprometidos com o ensino da mesma, partindo sempre do pressuposto que essa tarefa já foi cumprida no momento da alfabetização. Essa foi nossa observação durante a pesquisa, no contato com os professores no momento da realização das atividades de sala de aula, pois a leitura demanda uma atenção constante, a diversidade de gêneros requer diversidade de leituras. Também o objetivo da leitura de um texto pede procedimentos de leitura diferenciados, como nos diz Koch (2011, p. 19). No entanto, o que se observa no dia a dia contradiz essa convicção. Além de não acontecer de os estudantes chegarem ao segundo ciclo do ensino fundamental proficientes em leitura, podemos dizer que aprendemos a ler permanentemente. Para ilustrarmos o que estamos dizendo trazemos uma assertiva de Konder (2009, p. 10) que afirma “minha experiência pessoal me ensinou que jamais aprenderei a ler tão bem quanto necessitaria. O aprendizado da leitura não cessa jamais.”. Logo a prática do ensino da leitura poderia fazer parte de cada aula em que o trabalho com o texto estivesse presente.

O que compreendemos como leitura? A leitura pode ser compreendida como uma simples decifração do que encontramos na linearidade do texto, um jogo de identificação da resposta a questões propostas, cujas respostas são encontradas na estrutura do texto ou a captação das ideias do autor expostas no texto ou ainda como uma interação autor-texto-leitor, quando o sentido será produzido a partir dessa interação, não preexistindo a esse diálogo. Assumiremos esse último conceito de leitura como aquele em que acreditamos e a partir do qual discutiremos o ensino da leitura.

Assim, Koch (2011, p. 30) nos diz que “[...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação.”. E continuando com a mesma autora temos que

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2011, p. 11).

Um texto oferece a possibilidade de uma pluralidade de leituras quando pensamos que a produção de sentido acontece nessa interação. Também Kleiman em seu livro *Oficina de Leitura*, afirma que

[...] ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados. No entanto, é importante ressaltar que não estamos dizendo que a leitura/compreensão de um texto possa ser qualquer uma, pois na interação estão presentes também o texto e o autor, além do leitor (KLEIMAN, 1998, p.10).

E, no trabalho de campo realizado em escola pública de Ensino Fundamental, nosso objetivo foi observar e discutir as atividades de sala de aula que envolvem a leitura, assim como refletir sobre a forma como acontecem essas atividades, qual a contribuição dos estudantes para a compreensão dos textos que estão em discussão, se mais de uma compreensão é possível, enfim, como as atividades se desenvolvem e qual a participação de cada um na produção de sentidos dos textos lidos. Tanto estudantes como o professor precisam dialogar com o texto, participando da produção de sentidos. Assim falam os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 2001, p. 70).

Estudantes e professor constroem significações múltiplas que são aceitas e se constituem como uma criação que envolve o texto, seu contexto de vida. Também para os estudantes existe a possibilidade de ser ouvido e de realizar o que Paulo Freire chama leitura crítica? Essa leitura será significativa para todos que compartilham o momento de discussão do texto? Freire (1985, p. 22) diz "... que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer de transformá-lo através de nossa prática consciente".

Nesse período estudado que os PCN preconizam como o momento em que a decisão de se tornar leitor ou abrir mão dessa formação se dá. Diz o documento:

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior (BRASIL, 2001, p. 70).

Acreditamos, ainda, que a escola é o espaço para a formação de leitores, constituindo-se mesmo em local privilegiado e, em alguma situações, único para que essa formação aconteça. Assim nos dizem os PCN:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 2001, p. 70).

O sujeito para Vygotsky, segundo Freitas, não é abstrato, mas constituído em diferentes contextos e condições sociais, sendo, portanto, historicamente construído

pelas relações que interferem em sua construção pessoal e que, por sua vez, irá (re)construí-lo. Ainda segundo Freitas (2009), em uma perspectiva Vygotskyana, compreender a abordagem sócio-histórica em pesquisa significa o entendimento de uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem.

Assim, a função da escola e de seus professores se traduz em ação decisiva para a formação de jovens cidadãos que trabalhem por uma sociedade mais justa, interferindo nas decisões sociais e sendo modificado pelos acontecimentos sociais.

### **Itinerário metodológico: pesquisa crítica de colaboração**

A perspectiva de pesquisa inscrita neste trabalho é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol). Nesse modelo de investigação PCCol, o verbete *crítica* está alicerçado no paradigma<sup>3</sup> crítico de pesquisa, que emerge a partir dos anos 70 e ganha força, sobretudo, nos anos 80. Grosso modo, este paradigma busca, no movimento de pesquisa, a transformação da realidade por meio da reflexão fundada na indissociabilidade entre teoria e prática; interseção fundamental para a efetivação de mudanças nos contextos pesquisados e para a produção do conhecimento. Isso ocorre porque a investigação se estrutura a partir das necessidades reais dos participantes e do próprio grupo de pesquisa. O pesquisador, em um movimento de compreensão ativa, intervém no campo pesquisado, no sentido de propiciar espaços de transformações e mudanças. Subjaz, a este paradigma, a inexistência de verdades prontas e generalizações a respeito dos contextos investigados, uma vez que as verdades são verossímeis, fiadas e tecidas no fluxo do diálogo, em um contexto circunscrito à realidade histórica e material. O processo de investigação parte das reais necessidades de um dado contexto e, neste movimento, busca promover as mudanças por meio de atitudes de intervenção.

---

<sup>3</sup> Para Kuhn (1992), um paradigma se funda a partir de realizações científicas universalmente reconhecidas que, *por um certo tempo*, fornecem problemas e soluções-modelo para uma comunidade de profissionais. Na contemporaneidade, defende-se, no universo investigativo educacional, a existência de três paradigmas: (1) o positivista – fundado nos métodos quantitativos e de verificação de hipóteses, próprios das ciências naturais e exatas, cujo objetivo é controlar, predizer, prever, explicar as formulações de leis gerais; a realidade material é única, vista de forma universal e busca reproduzir os eventos investigados; (2) o interpretativo – baseado na ciência hermenêutica, tem a convicção de que o real não é apreensível diretamente; seus objetivos são compreender e interpretar a realidade, vista como múltipla, intangível e holística; o movimento investigativo é atravessado pela influência do investigador que se torna um construtor da realidade pesquisada e, por ser passível de interpretação, entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do trabalho de campo, que trazem para a cena da pesquisa seus valores para a seleção do problema, teoria e métodos de análise; e (3) o paradigma crítico, no qual esta pesquisa se funda e que é exposto no corpo do texto.

No Paradigma Crítico, temos análises contextualizadas, qualitativas, imbricadas no processo sócio-histórico-cultural. A ciência, sob a ótica desse paradigma, procura promover a transformação da realidade e a investigação descortina possibilidades de os participantes analisarem os contextos nos quais estão inseridos, por meio da reflexão teoria-prática (FREITAS, 2007). A dinâmica inicial de refletir sobre/na ação possibilita outros olhares, outros posicionamentos que antes não eram vislumbrados, criando uma síntese dialética que ganha novos contornos, na tríade ação-reflexão-nova ação. Isso ocorre porque há, no movimento de investigação, um interesse intrínseco pelo conhecimento que traz à tona os aspectos de alienação e de dominação de grupos sociais ou de indivíduos sobre outros (FUGA, 2009).

Neste contexto do Paradigma Crítico, o verbete *colaboração* ganha novos contornos e institui a PCCol (Pesquisa Crítica de Colaboração), criada pela Professora Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães (2002, 2004, 2006, 2007, 2009), no interior do GP LACE. Nas palavras de Magalhães (2009, p. 55):

a pesquisa crítica de colaboração está inserida em um paradigma crítico que tem como objetivo intervir e transformar contextos, de modo a propiciar que os participantes aprendam por meio da participação coletiva na condução da pesquisa. Dessa forma, a pesquisa realiza-se como um processo de questionamento de sentidos-significados rotinados, bem como de produção conjunta de novos significados.

A autora destaca que, na prática de pesquisa, essa colaboração e esse questionamento crítico não devem ser polarizados. Por outro lado, se o pesquisador focar apenas o questionamento (sem colaboração), tenderá à imposição de ideias a partir de sua autoridade, afastando qualquer possibilidade de compartilhamento de sentidos e de significados na produção-construção do conhecimento.

Para a pesquisadora, há a ideia de coautoria e de coconstrução/produção de conhecimento entre pesquisadores e participantes no processo de transformação, circunscrito ao momento histórico em que a ação de pesquisa foi desenvolvida. Isso mostra, como explicita Liberali (2008), a essência da colaboração como uma categoria teórico-metodológica que possibilita aos pesquisadores e participantes se posicionarem como aprendizes no percurso investigativo. Além disso, materializa um método de pesquisa como instrumento-e-resultado, e não instrumento-para-resultado (VYGOTSKY, 1930/1991).

Segundo Magalhães (2009), a colaboração se estrutura em coautoria e coconstrução/produção de pesquisadores e participantes, como disse anteriormente. Contudo, isso não significa estabelecer uma relação de simetria de conhecimento e/ou semelhanças de ideias, representações sociais e valores; ao contrário, implica tensões e contradições (ENGESTRÖM, 1999), as quais geram conflitos, questionamentos, pontos de vista distintos, que são elementos fundantes do processo crítico-reflexivo e, por conseguinte, desencadeadores das possíveis transformações da/prática. Para lidar com essas tensões e conflitos, a autora explica que se torna imprescindível estruturar a linguagem pela argumentação. Poderemos entender melhor essa discussão por suas próprias palavras:

é fundamental que sejam reconhecidas e questionadas as contradições entre o objeto da atividade, instrumentos e ações dos participantes, regras que embasam as relações e a qualidade da divisão do trabalho, que conflitos sejam enfocados e trabalhados. Assim, é necessário que a colaboração organize uma linguagem que se estruture pela argumentação (MAGALHÃES, 2009, p. 64).

A *colaboração* é uma categoria que tecelha uma estreita relação com os conceitos bakhtinianos de *dialogismo*, *exotopia* e *crontopia*. Os desdobramentos dos diálogos tecidos entre pesquisadores e participantes, no interior da prática de pesquisa, a partir de um distanciamento no tempo e no espaço (lugares e tempos exteriores ao instante do processo de investigação), permitem que se vejam elementos dos “outros” e do próprio processo, que os sujeitos, no momento de construção-produção, nunca poderiam ver. Nesse movimento, os diversos olhares, diante de um mesmo evento, possibilitam um “delineamento de quadros interpretativos mais abrangentes de uma realidade, o que pode evitar conclusões unilaterais na produção e leitura dos dados” (FUGA, 2009). Além disso, promove, no jogo dialógico, uma compreensão ativa-responsiva entre sujeitos que transformam a realidade e, por ela, são transformados.

Assim, este trabalho de pesquisa sobre a produção de sentidos com a leitura em sala de aula, cujos resultados apresentamos foi realizado em uma escola municipal que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental a uma comunidade periférica da cidade de Juiz de Fora, atendendo a uma população urbana e também rural. Suas turmas são reduzidas e os estudantes originários de uma classe social carente de recursos financeiros e culturais.

Neste texto, por meio do qual apresentamos considerações parciais a respeito do trabalho desenvolvido em sala de aula por professores do segundo segmento do

Ensino Fundamental, de acordo com a metodologia de estudo descrita acima, consideramos a importância da contribuição de cada participante da pesquisa, professores, alunos e pesquisadora, pois acreditamos que os indivíduos estão inseridos em práticas sociais e, nessas práxis, cada um constitui-se, assim como aos demais. Conforme nos diz Liberali (2008), os sujeitos constituem a si e aos demais nas relações com os objetos/mundos mediados pela sociedade. E será através de práticas sociais, do desenvolvimento de atividades distintas que esses sujeitos se estabelecem como capazes de construir mudanças, satisfazendo necessidades e propiciando também o seu crescimento, o dos outros e da sociedade.

Nossa opção pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2006) se justifica na identificação entre nossa proposta e a da PCCol, que consiste em um processo em que todos os sujeitos da pesquisa, em um movimento de colaboração, desenvolvimento e aprendizado, são responsáveis pela produção dos dados e do conhecimento.

Como já foi mencionado, a pesquisa crítico-colaborativa é uma metodologia coletiva em que se trabalha de modo colaborativo e nosso objetivo é por meio das sessões reflexivas<sup>4</sup>, quando os professores estarão no centro da investigação, não como objeto de análise, mas como sujeitos ativos e agentes na construção dos saberes, é discutir práticas de ensino percebidas no quotidiano das salas de aulas, que vêm sendo reproduzidas sem reflexão ou questionamento.

Ainda, segundo nos diz Ibiapina (2008, p. 12):

Esse processo é desencadeado a partir de ciclos de reflexão que proporcionem condições de desestabilizar as práticas de ensino convencionais e valorizar o professor como parceiro de investigação, como partícipe do processo de pesquisa, à medida que ele coopera com o pesquisador no desenvolvimento de práticas investigativas.

Ainda segundo Ibiapina (2008), a colaboração se efetiva a partir da interação entre pares com diferentes níveis de competência, porém não quer dizer que todos devam participar das mesmas tarefas e com o mesmo empenho, mas que todos participem do mesmo projeto contribuindo com sua especificidade e visando o benefício do todo. Todos se tornam aprendizes, pois a pesquisa colaborativa é um espaço compartilhado em que se constrói saber e competências.

---

<sup>4</sup> Conceito sessão reflexiva como o contexto, o ambiente propício à reflexão, o lócus de promoção da reflexibilidade. (...) é sistematizada com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas (...).

## Diálogos em construção: análise de alguns dados

A escolha desta escola para a realização do campo sucedeu à recusa de uma primeira escola visitada, mas da qual saí com a indicação de um novo estabelecimento de ensino para procurar. As escolas municipais da cidade de Juiz de Fora recebem os pesquisadores da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) com muita abertura e interesse. Somente quando estão passando por alguma situação atípica, acontece a negação para nos receber. E foi esse o motivo da recusa da primeira escola por mim visitada.

Passado o encontro com a direção e a conversa inicial com a coordenadora pedagógica da escola, participei de uma reunião pedagógica com os professores. Nessa oportunidade, apresentei meu projeto e recebi a adesão das duas professoras de Língua Portuguesa da escola. Meu objetivo era assistir a duas aulas de cada uma delas, filmando as atividades. Entrevistar cada uma das professoras e, posteriormente nos encontrarmos em uma sessão reflexiva, que também foi filmada, para discutirmos, refletindo sobre um excerto escolhido por mim entre tudo o que foi filmado.

A análise que trazemos é uma reflexão sobre um momento da aula da professora de Língua Portuguesa<sup>5</sup>, que ela própria denomina – aula de leitura, em uma turma de 9º ano. É uma atividade que acontece uma vez por semana na biblioteca da escola. Semanalmente, além de escolherem um livro a ser lido na próxima aula, eles discutem o livro escolhido na semana anterior. É ponto importante a ser ressaltado que essa escolha é feita em conjunto, pois o livro precisa ser o mesmo para todos os estudantes. Logo, deverá ser um exemplar que possua quantidade suficiente para toda a turma, o que não restringe demais as opções, pois, como já foi dito anteriormente, as turmas são muito pequenas, esta, por exemplo, tem 10 alunos, mas pode inibir a manifestação do interesse pessoal por tal ou qual assunto. Também é combinado entre eles que não são obrigados a ler caso não gostem do livro, pois a atividade não é avaliativa.

Anteriormente à discussão sobre o livro escolhido na semana anterior, houve uma leitura individual do livro realizada pelos próprios estudantes que o levaram para suas casas. No encontro da aula seguinte, cada um leu um trecho do livro. Ele narra a história da Bela Adormecida. Os estudantes leram as partes a partir de um comando

<sup>5</sup> Na escola pesquisada, a disciplina de língua portuguesa é subdividida em Língua e Leitura. Por esse motivo, vamos nos referir às professoras como a professora de Língua e a professora de Leitura.

da professora, mas, no momento da participação para discussão sobre o texto, as manifestações não ocorreram. Um ou outro pequeno comentário surgiu somente a partir de uma demanda da professora. Poucos alunos se manifestaram timidamente. Devemos considerar que a presença da pesquisadora na sala de aula pode comprometer o desejo de expressão dos adolescentes. Em um momento, das inúmeras tentativas da professora para trazer cada um deles à participação, ela mesma observa o crescimento da timidez de todos neste dia particularmente.

O excerto da sessão reflexiva, que levamos para a conversa, foi retirado dessa atividade de leitura. Assistimos ao momento em que a professora pergunta aos alunos sobre o assunto do livro – qual o tema da história, sobre o que fala o livro? Sobre o que leram? O livro é a história da Bela Adormecida. E a questão, que foi apresentada para discussão na sessão reflexiva, é esta: **É possível observar uma concepção de leitura nesta cena em que a professora coloca a questão e conduz a conversa com seus alunos?**

A professora da situação em questão diz que, na cena assistida, há uma tentativa de desenvolver um prazer pela leitura no objetivo da atividade, essa é uma das observações possíveis a partir do que estamos discutindo. Ela acrescenta que, na escola, os estudantes só pegam os livros por obrigação. Como, nessa atividade, eles não estavam sendo avaliados, não tinham o compromisso de entregar alguma produção para a nota, **o objetivo é ler para conversar sobre a leitura, para apresentar aos alunos as obras literárias. Para que o momento disponibilizado para a conversa não se torne um monólogo, a professora acredita que é importante induzi-los a dizerem, concordando ou não, alguma coisa sobre o texto.**

Outra professora diz que um dos objetivos que percebe, que ficou bem claro para ela, **foi a capacidade de fazer inferências a partir do que foi lido.** Logo, a professora destaca uma concepção de leitura na atividade desenvolvida por sua colega de trabalho. Continua a professora: **“É a questão das entrelinhas que ela fala. Porque os meninos, geralmente, eles fazem a leitura de uma maneira muito superficial. Eles só conseguem interpretar aquilo que está escrito. O que está ou é subentendido eles não percebem, realizam normalmente uma leitura linear do texto. Assim, eu percebo muita dificuldade em relação a possibilidade de se compreender para além do que está explícito no texto. E o que ela mais tentou buscar nessa cena parece que foi desenvolver isso com neles. A professora pergunta: “E a bruxa, ela conhece o amor?”. Eles não**

**param para pensar em questões como essa. São essas questões que estão ali subentendidas no texto”.**

Nesse excerto, observamos argumentos de definição apresentados pela professora que assistiu à cena e ao procedimento da professora participante da situação analisada, que nos permitem traduzir suas concepções de leitura. Em uma tentativa de manifestar sua própria concepção de leitura, a segunda professora se remete à inferência realizada no momento da discussão sobre o texto, conforme foi negrito no parágrafo anterior. Já a professora participante da cena provoca os alunos dela com o objetivo de produzir com eles significados para o texto lido, é o que encontramos em sua fala no primeiro parágrafo da página. A questão geradora das falas de cada uma das professoras tem como premissa essa definição de qual seria a concepção de leitura encontrada na cena assistida. O argumento seria de definição descritiva, pois as concepções foram expressas de acordo com a compreensão de cada uma, sem o emprego de nenhuma referência que pudesse comparecer como argumento de autoridade.

As professoras reunidas para a análise das sessões revelam a complexidade dos processos envolvidos na organização de discursos que pressupõem domínio não só de teorias, mas também de questões sociopolíticas e identitárias, assim nos aponta Magalhães (2004, p. 83). Os professores discutem não mais as próprias práticas descritas por eles mesmos, mas as de colegas que serão seus parceiros na construção reflexiva da situação que foi exposta e baseando-se, para tais discussões, nas questões orientadoras do processo reflexivo.

O objetivo das sessões é formar profissionais críticos que reflitam sobre suas práticas sem constrangimentos ou melindres, de forma que a discussão não se encaminhe para o lado pessoal, pois trabalhando na contextualização e análise das cenas está posta a oportunidade de trocas com os pares. Todo esse movimento da sessão oportuniza o surgimento de fragilidades nas práticas que podem vir à tona a partir da observação e da reflexão do grupo reunido para a sessão. O professor que se disponibilizou a ter suas atividades discutidas pode se reavaliar por meio da observação de si próprio e das conversas com colegas, identificando necessidade de novas possibilidades em seu dia a dia, assim podemos dizer que em sala de aula essas práticas poderão sofrer mudanças, favorecendo também a formação de alunos mais críticos e mais reflexivos.

## Considerações finais

Nos dias atuais, vivemos no ambiente escolar um momento de questionamentos e procura por alternativas, pois as demandas da sociedade têm crescido quotidianamente e a escola vem sendo cobrada por sua atuação na educação das crianças e dos adolescentes.

Os professores procuram refletir sobre suas práticas, buscando o caminho e a segurança para as mudanças que se impõem na condução do ensino e da aprendizagem. Estão cientes que precisam desenvolver em seus estudantes, entre outros, o hábito da leitura e mais ainda sabem que precisam preparar esses alunos para a vida que acontece fora da escola. São sabedores que práticas exercitadas nas salas de aula muito contribuirão para o melhor desempenho de cada um em suas vidas.

O trabalho com a leitura no interior da escola poderá incentivar a reprodução de práticas mais ou menos conscientes, o exercício da compreensão dos textos, a apropriação de suas próprias palavras sobre sua interpretação, a reprodução no ambiente escolar de situações de participação social com a respectiva utilização de linguagem adequada a cada uma das situações, o exercício do diálogo com o texto e com os pares poderão incentivar a autoconfiança que pode ser levada para a experiência extramuros da escola.

Toda a prática vivenciada na escola servirá para a formação e o crescimento pessoal dos estudantes. E, em algumas situações, é a escola quem vai oportunizar o exercício do diálogo, a defesa de uma posição, a discussão para o exercício da cidadania preconizado pelos documentos oficiais que orientam nossa educação.

Iniciando essa discussão sobre o ensino de leitura e a formação de professores percebemos que há um interesse no tema, mas ainda há uma convivência de concepções atuais e reflexivas com uma visão bastante tradicionalista do ensino da leitura. Pois convivem ainda, em nossos espaços educativos, muita informação e conhecimento ao lado de nichos de isolamento.

No entanto, a fala da professora de Língua Portuguesa da escola em que realizei meu campo me leva a acreditar que os movimentos desestabilizam, não somente alteram o lugar. A professora que participou da cena que discutimos, quando perguntada se mudaria algo em sua concepção de leitura, respondeu o seguinte: “(...) E eu acho assim, eu não só, eu não mudaria, só mudaria. Eu acrescentaria. Eu manteria isso daqui e colocaria um pouco mais.”.

O caminho para práticas de leitura como produção de sentido parece-nos, vem se delineando nas escolas e precisamos incentivar essas atividades, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade em que a leitura ainda não se constitui como uma prática social, como nos afirma Geraldi (2010, p. 112). Logo, ao percebermos essas iniciativas de incentivo ao exercício de leitura nas escolas, acontecendo como trabalho para despertar o gosto pela leitura e a leitura crítica, procuramos conhecê-lo e divulgá-lo para que repercuta e se multiplique.

**Abstract:** As the work by reading the second segment of elementary school? They believe teachers on the teaching of reading? And what reading concepts adopted by teachers? Those are the discussions that we have developed in this article from the contributions on the teaching of reading Freire (1985), Geraldi (2010), Kleiman (1996) and Koch (2011). In the theoretical framework we bring the references of historical socio-cultural theory of Vygotsky through the contributions of Maria Teresa Freitas and Solange Jobim. Guided by the principle that all individuals are responsible for the production of knowledge Research Critical Collaboration (IBIAPINA, 2008; MAGALHÃES, 2006) observed the place of the students in the production of meaning at the time of reading in the classroom, as of theories the argument based on Liberali (2006) and Schapper (2010).

**Keywords:** Reading in the classroom. Teaching reading. Teachers formation.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno.** São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to development research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, São João del-Rey, n. 29, p. 28-37, jun. 2007.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Revista Vertentes**, Juiz de Fora, v. 3, n. 12, p. 21-29, ago. 2009.

FUGA, V. P. **O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O Texto e a Construção de Sentidos**. São Paulo: Contexto, 2011.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra**: elementos para uma poética marxista. São Paulo: Boitempo, 2009.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2008

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-57.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisas sobre infâncias, formação de professores e linguagens: diálogos com a perspectiva histórico-cultural. In **Seminário de Pesquisa**. Exposição Oral. PUC-SP, 2006. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil: Fractal: Revista de Psicologia, v. 27, n. 1, p. 22-27, jan.-abr. 2015.

MAGALHÃES, M. C. C. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA. A. S. (Org.). **Pesquisa Crítica de Colaboração**: um percurso na formação docente. São Paulo: Ductor, 2007. p. 148-157.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. The Role of Methodological Choices in Investigations Conducted in School Contexts: Critical Research on Collaboration in Continuing Teacher Education. In: ALANEN, R.; PÖYHONEN, S. (Org.) **Language in action**: Vygotsky and Leontievian Legacy Today. 1. ed. Newcastle, Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2007, v. 1, p. 329-352.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; ZSUNDY, P. T. C. (Org.) **Vygotsky**: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

SCHAPPER, Ilka Santos. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa**: argumentação e formação de pesquisadores e educadores. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## A modalização como marca de argumentatividade no gênero debate<sup>6</sup>

Francieli Aparecida Dias<sup>7</sup>  
Helena Maria Ferreira<sup>8</sup>

### Resumo

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula possibilita o ensino contextualizado da língua. Sendo assim o presente trabalho elege como objeto de estudo o gênero debate e tem por objetivos verificar quais são os modalizadores utilizados pelos alunos como marca de argumentatividade em debates realizados em sala de aula e inventariar as contribuições desse gênero para o desenvolvimento de habilidades argumentativas dos alunos. Para a consecução deste estudo foi empreendida uma pesquisa de cunho teórico pautada em Schneuwly e Dolz (1997), Ilari e Castilho (2002), Koch (2002), entre outros. Além disso, alguns debates foram realizados em sala de aula e a partir de gravações foi selecionado o corpus analisado. Os resultados da análise apontaram para a predominância de um posicionamento de natureza afetiva por parte dos alunos.

**Palavras-chave:** Gênero debate. Argumentação. Modalizadores.

### Introdução

Cada vez mais tem sido discutida a importância de um trabalho contextualizado da língua na escola. Sabendo da infinidade de gêneros textuais/discursivos existentes e sua disposição nas mais diversas situações na vida cotidiana, um trabalho que abranja o ensino por meio de gêneros textuais tende a contribuir para um ensino eficaz da língua.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros do discurso são entidades maleáveis, plásticas, heterogêneas, relativamente estáveis, que são compostos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Sendo o debate um gênero discursivo, pode-se afirmar que além de contribuir para uma formação mais reflexiva do aluno em relação a diversas temáticas sociais, ele favorece o trabalho com a argumentatividade e, consequentemente, colabora para o aperfeiçoamento de habilidades argumentativas.

Diante disso, o presente trabalho objetiva verificar quais são os modalizadores utilizados pelos alunos como marca de argumentatividade em debates realizados em

<sup>6</sup> O presente trabalho foi desenvolvido como uma proposta de atividade do PIBID-Letras Português da Universidade Federal de Lavras e corresponde a uma das possíveis análises dos resultados obtidos.

<sup>7</sup> Graduanda em Letras - Português e Inglês. Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail:frandias@letras.ufla.br.

<sup>8</sup> Doutora em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Professora na Universidade Federal de Lavras. E-mail: helenaferreira@dch.ufla.br.

sala de aula e inventariar as contribuições do gênero debate para o desenvolvimento de habilidades argumentativas dos alunos.

Para o cumprimento dos objetivos propostos, uma pesquisa de cunho teórico foi empreendida com autores como Schneuwly e Dolz (1997), Ilari e Castilho (2002), Koch (2002), entre outros. Foram realizados, como uma proposta de atividade do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), debates com turmas do 9º ano do ensino fundamental. Para fins de delimitação, este estudo elegeu como objeto de análise os diferentes tipos de modalizadores propostos por Castilho e Castilho (2002), uma vez que na literatura é possível perceber classificações diversas quanto à nomenclatura desses elementos linguísticos.

Castilho e Castilho (2002) sugerem uma classificação com três tipos de modalização: a modalização epistêmica, a modalização deôntica e a modalização afetiva, sendo que cada uma delas contém ainda algumas divisões, com vistas a compreender os enunciados e classificá-los com mais especificidade.

Considerando que a modalização pode se efetivar por meio do uso de diferentes recursos, que indicam a direção e a qualidade da argumentação, o presente trabalho delimita seu foco nesse fenômeno linguístico-discursivo, uma vez ele contribui para a expressão interpessoal de significados relacionados ao julgamento do falante, seja para assumir uma posição, seja para expressar um ponto de vista.

## 1. Pressupostos teóricos

### 1.1 O gênero debate e suas contribuições em sala de aula

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) deliberam que não só o texto escrito deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna; tal atividade deve também se embasar na produção de textos orais, considerando-se seus diferentes aspectos e gêneros. Consta também nos PCN a importância do trabalho com temas de cunho social em sala de aula. No documento que apresenta os temas transversais, esse trabalho justifica-se pelo fato de que

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental [...] O trabalho com temas sociais na escola, por tratar de conhecimentos diretamente vinculados à realidade, deve estar aberto à assimilação de mudanças apresentadas por essa realidade. As mudanças

sociais e os problemas que surgem pedem uma atenção especial para se estar sempre interagindo com eles, sem ocultá-los (BRASIL, 1997, p.15).

Nesse sentido, o gênero debate em sala de aula tende a favorecer o desenvolvimento da oralidade, uma vez que ao longo de seu processo o aluno apresenta seu ponto de vista, escuta outras opiniões, refuta as falas dos colegas, lança mão de argumentos para defender suas convicções e com isso assume um papel social com a própria fala. Pode-se dizer então que além do trabalho com a oralidade, o gênero debate propicia situações em que a linguagem se consolida como um lugar de interação.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o gênero debate diz respeito a uma discussão sobre uma questão controversa entre participantes que exprimem suas opiniões ou atitudes e tentam assim modificar a dos outros ou ajustar as suas próprias com o intuito de construir uma resposta comum para a questão inicial. Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) apresentam três tipos de debates que podem ser trabalhados em sala de aula:

- o debate de opinião de fundo controverso (exposição de crenças e ideias com o intuito de influenciar a posição do outro);
- o debate deliberativo (todos utilizando de argumentos a fim de pensar em uma única solução para a questão central);
- o debate para a resolução de problemas (todos pensando em alternativas diversas).

Todavia, é importante ressaltar o papel do professor ao propor debates em sala de aula, uma vez que eles devem acontecer de forma contextualizada e após a delimitação de objetivos didáticos bem definidos para que façam sentido aos alunos e assim, resultados satisfatórios sejam alcançados.

Refletindo um pouco mais sobre a argumentação no gênero debate, Cristovão, Durão e Nascimento (2003) esclarecem que

debater não é apenas um trabalho que exige habilidades de linguagem a propósito de qualquer tema. Debater é construir, pela linguagem, intervenções que ganham o estatuto de argumentos de vários tipos, por meio de comparações, por concessão, por recurso à autoridade, por exemplificação, por justificativa, por recorrer a diferentes formas de refutação, por analogias, descrições, relatos, negociação de conflitos, formas especiais de transmissão das palavras alheias, etc., que, em seu

conjunto, englobam capacidades discursivas, interacionais e cognitivas (CRISTOVÃO, DURÃO e NASCIMENTO, 2003, p. 1437).

Nessa direção, os argumentos utilizados no espaço do debate corroboram para o desenvolvimento de ideias e argumentos novos, de construção de saberes e, consequentemente, de transformação de atitudes e valores.

## 1.2 Argumentação no gênero debate

Segundo Koch (2010), o uso da linguagem é essencialmente argumentativo, pois ao produzir enunciados tem-se a pretensão de orientá-los no sentido de determinadas conclusões, ou seja, os nossos enunciados passam a ter força argumentativa. A teoria a respeito da argumentação elenca alguns elementos linguísticos que materializam as intenções de quem fala. Entre esses elementos encontram-se os modalizadores.

Castilho e Castilho (1993) acreditam que a modalização é um fenômeno da linguagem que expressa um julgamento do falante sobre o conteúdo proposicional. Complementando o exposto, Cervoni (1989 apud SANTOS, 2009, p. 15) considera que o

conceito de modalidade é definido pela possibilidade do locutor se marcar como enunciador. Ele afirma que numa análise semântica o conceito de modalidade abrange um dito e uma apreciação, ou seja, um ponto de vista do enunciador sobre o dito. Podemos dizer que a modalidade é a manifestação linguística que marca um posicionamento do enunciador na materialidade textual, a fim de alcançar determinados objetivos. É o modo como se diz algo.

Koch (2002) considera como sendo modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Esses elementos são agrupados por Castilho e Castilho (2002) em três tipos de modalização: Epistêmica, Deôntica e Afetiva.

- Modalização epistêmica: avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição, podendo indicar possibilidade e/ou certeza.
- Modalização deôntica: indica que o locutor considera o conteúdo da proposição como algo que deve ou precisa ocorrer obrigatoriamente. Evidencia assim, permissão e/ou obrigação.

- Modalização afetiva: são as que verbalizam as reações emotivas do falante em face do conteúdo proposicional, deixando de lado quaisquer considerações de caráter epistêmico ou deôntico. Em suma, promovem uma análise e/ou julgamento.

Complementando o exposto, Fuzer e Cabral (2014, p. 114) consideram que a modalização epistêmica

ocorre em proposições, ou seja, quando há troca de informações ou conhecimentos. Nessa categoria, as informações podem ser expressas em graus de probabilidade ou usualidade. Esses significados epistêmicos podem ser expressos por diversos recursos léxico-gramaticais, com verbos modais (pode, deve), adjuntos modais (possivelmente, talvez, certamente, seguramente, usualmente, frequentemente, sempre, normalmente, raramente, ocasionalmente, eventualmente), grupos adverbiais (sem dúvida, com certeza, às vezes, com frequência) e expressões como é possível, é provável, é certo, é costume.

Já a modalização deôntica ocorre em casos em que se impõe algo a alguém de cunho prospectivo. Nesse caso, a execução do ato deverá ser futura, isto é, espera-se que a imposição seja cumprida no futuro, próximo ou não. Fuzer e Cabral (2014, p. 114) pontuam que esse tipo de modalização

ocorre em propostas (ofertas e comandos). Em comandos, há graus de obrigação: permitido, aceitável, necessário, obrigatório. Em ofertas, há graus de inclinação: inclinado, desejoso, disposto, determinado. Tanto a categoria obrigação quanto a categoria inclinação podem realizar-se gramaticalmente através de: verbos modalizador (deve, deveria), adjuntos modais (necessariamente, obrigatoriamente, voluntariamente, alegremente), expressões como é necessário, é preciso, é esperado, está inclinado a, está disposto a.

Por fim, a modalização afetiva, também denominada de avaliativa, se efetiva em situações em que o falante expressa suas emoções perante o enunciado. Assim, além de revelar um sentimento ou uma emoção do locutor em função do enunciado, esse tipo de modalização expressa julgamentos ou pontos de vista do falante e ainda expressa como esse falante quer que o conteúdo seja lido, ou seja, é aquele que expressa um julgamento subjetivo do conteúdo temático, evidenciando a perspectiva de quem avalia.

## 2. Metodologia

Para desenvolver o estudo proposto pelo presente artigo, foi empreendida uma investigação qualitativa com base em autores como Schneuwly e Dolz (1997), Ilari e Castilho (2002), Koch (2002). Acreditando no fato de que a pesquisa se constrói social, histórica e contextualmente, e que é uma relação entre os sujeitos, possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003), uma pesquisa de campo foi realizada, em uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Lavras-MG.

A pesquisa de campo vinculou-se ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). As etapas desse momento foram:

1. Estudo empreendido por pesquisadores-bolsistas sobre o gênero debate.
2. Planejamento de uma atividade contemplando o gênero estudado.
3. Preparação e aplicação de uma oficina elucidando as características formais, compostionais e funcionais do debate.
4. Discussões sobre algumas temáticas sociais.
5. Realização de debates.
6. Diálogo com os alunos sobre a importância de estratégias argumentativas.
7. Análise das falas dos alunos.

Com base nos autores que foram eleitos para compor o quadro teórico deste trabalho e, por meio dos vídeos com os debates obtidos na pesquisa de campo, a análise foi empreendida, sendo possível perceber as contribuições do trabalho com gêneros textuais em sala de aula para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas.

## 3. Análise de dados

A partir de uma proposta de trabalho vinculada ao PIBID, como já dito, alguns debates foram realizados em sala de aula. Diversos momentos de discussão antecederam o trabalho com o gênero, para que os alunos tivessem oportunidade de expressar suas opiniões, quaisquer que fossem elas, em relação às temáticas sugeridas para a atividade. A turma foi dividida em dois grupos, sendo que um deveria se posicionar a favor de determinado assunto e o outro contra. Vale dizer que essa proposta teve como objetivo levar os alunos a mobilizarem estratégias argumentativas a fim de convencer o interlocutor.

Serão apresentados a seguir alguns trechos de fala dos alunos. Após a apresentação de cada trecho, uma breve análise será empreendida, com vistas a observar os tipos de modalização e quais foram os modalizadores utilizados pelos alunos.

Aluno: O X falou que tem que ser homem e mulher/ a pessoa tem livre arbítrio de escolher o que quiser ué... não tem essa... se ele quiser ser homossexual ou:: se ela quiser gostar de mulher também/ ninguém tem nada a ver...**eu não acho errado não.**

No trecho acima, pode-se perceber a ocorrência da modalização afetiva, uma vez que o aluno ao dizer “eu não acho errado não” ao mesmo tempo em que faz uma análise de determinado assunto, faz também um julgamento. Os modalizadores nesse caso são o advérbio ‘não’ e o verbo ‘achar’.

Aluno: Ele falou isso e tal... mas eu sou contra. Ah... **pra mim** isso é normal... se ele escolheu ser assim

Aluno: E... se:::: por exemplo... você estivesse na escola e tivesse um irmão gay e (seus colegas) começassem a falar “Ah, seu irmão é gay e tal... e não sei o que” como é que você responderia? (-mobilização do interlocutor)

Aluno: O que Y disse/ **eu acho que/ na minha opinião/** assim /é... pode ser um homem e uma mulher... ter uma família... tá... tudo bem... agora e aquela criança abandonada? Aquela criança que foi deixada pela mãe e pelo pai? Que tá no orfanato? Ela vai ser adotada por quem? Mais precisamente por um homossexual... por uma lésbica... e pode receber mais amor do que aquele casal

Mais uma vez identifica-se nas falas dos alunos a modalização afetiva. Com as expressões modalizadoras ‘pra mim’, ‘eu acho que’ e ‘na minha opinião’, os alunos buscam explicitar seus argumentos.

Aluno: **Não acho certo** lésbica... nem gay... Porque...se Deus criou o homem e a mulher...e fez eles para terem uma família/... só se pode gerar uma família com homem e mulher... não tem como gerar uma família com duas mulheres... ou dois homens

Aluno: **Eu acho que...** independente da orientação sexual que nós temos... nós somos todos seres humanos... e **a gente tem que** amar o próximo/ **a gente não pode** ficar com ódio no coração

No trecho transcrito aparecem, além da modalização afetiva, a modalização epistêmica. Sendo assim, em sua fala o aluno apresenta sentidos de análise e julgamento, mas são produzidos também os sentidos de possibilidade e certeza. Essa análise foi realizada considerando os verbos ‘achar’, ‘ter’ e ‘poder’.

Aluno: No caso... quem comete o bullying **deveria** se tratar... porque **eu acho que** isso é problema de cabeça:: querer se sentir melhor querendo o mal da outra pessoa/ **eu acho que** as pessoas **tem que** ser felizes por si mesmos e não vendo as outras pessoas caindo.

Os modalizadores utilizados pelo aluno em seu enunciado foram de natureza verbal (deveria, acho, tem). Em relação aos tipos de modalização, é possível perceber novamente a modalização afetiva e a epistêmica, uma vez que o aluno se posiciona diante a um assunto com certeza e, analisando questões relacionadas a esse assunto, o aluno realiza julgamentos.

Aluno: Ah tá/ ficar aguentando um senhor chato que vai encher a paciência o dia inteiro:: **acho que** a família **não** é obrigada a isso e **tem** mesmo que existir asilo e colocar eles lá/ agora... igual o X falou que a gente tem muito a aprender com eles... aprender o que?... Os tempos mudaram... eles viveram há mil anos atrás:: agora nós estamos no século XXI uai/ Pelo amor de Deus.

No último trecho eleito para a análise, mais uma vez se têm as modalizações afetiva e epistêmica, evidenciadas pelos modalizadores verbais 'acho' e 'tem' e pelo advérbio 'não'.

A partir da análise dos vídeos, constatou-se a predominância do uso da modalização afetiva na fala dos alunos. Nascimento (2009) observa mais atentamente essa modalização e a nomeia como avaliativa, pois mais do que revelar um sentimento, uma emoção do locutor a respeito de um determinado assunto, esse tipo de modalização indica uma avaliação que é feita por parte do falante no momento da produção de seus enunciados. O falante emite, dessa forma, um juízo de valor sobre aquilo que está falando a fim de levar o seu interlocutor a entendê-lo de forma condizente com as suas intenções no ato da fala.

Além das questões linguísticas, outras foram observadas no momento da análise do vídeo, como por exemplo, gestos dos alunos e os risos produzidos por eles, que serviram também de estratégia argumentativa e que possuem a mesma importância representada pelos elementos linguísticos. No entanto, para fins de delimitação, o presente trabalho possui como foco o estudo da modalização nas falas dos alunos.

## Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo verificar quais são os modalizadores utilizados pelos alunos como marca de argumentatividade em debates realizados em sala de aula e inventariar as contribuições do gênero debate para o desenvolvimento de habilidades argumentativas dos alunos.

A partir da pesquisa de cunho teórico e da pesquisa de campo realizadas foi possível constatar que os alunos utilizaram em suas produções orais no momento do debate diversos modalizadores para manifestação e para defesa de pontos de vista, com ênfase para os modalizadores de análise e julgamento. Ademais os alunos reconheceram as estratégias argumentativas mobilizadas por eles, e a importância delas diante do propósito do gênero debate.

Dessa forma, a pesquisa em questão aponta para a importância do trabalho com o gênero debate em sala de aula, concebendo a língua como forma de interação social, como um meio de expor e formar opiniões.

### **The modalization as an argumentativity mark on gender debate**

**Abstract:** The Work with text / discourse genres in the classroom teaching enables contextualized language. Therefore this paper chooses as object of study the gender debate and has as aims to verify what are the modalizers used by students as argumentativity mark in discussions in class and inventory contributions of this kind to develop argumentative skills of students . To achieve the proposed objective was undertaken one theoretical, research guided by Schneuwly and Dolz (1997), Ilari and Castilho (2002), Koch (2002), among others. In addition, some discussions were held in the classroom and later analyzed. The test results pointed to the importance of working with the gender debate to develop argumentative skills.

**Keywords:** Gender debate. Argumentation. Modalizers.

## Referências

BATISTA, S. L.; NASCIMENTO, E. P. do. *Argumentação e interação: os modalizadores na carta oficial*. João Pessoa, UFPB, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

CASTILHO, Ataliba T.; CASTILHO, Célia M. M de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). *Gramática do Português Falado*. Vol. II: Níveis de Análise Linguística. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. de A. B.; NASCIMENTO, E. L.. Debate em sala de aula: práticas de linguagem em um gênero escolar. In: *Anais do 5º Encontro do Celsul*, Curitiba-PR, 2003 (1436-1441). Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/199.pdf>. Acesso em: 15/10/2015.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: *Revista Brasileira de Educação*. Mai/Jun/Jul/Ago 1999 Nº 11.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e organ.: R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. *Pesquisa-ação*. Educar. Curitiba, n.16. p 181-191. 2000.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. SP: Cortez, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

GONÇALVES, L. F. *O gênero oral debate em sala de aula: um estudo de caso*. Dissertação. São Paulo, 2009.

ILARI, Rodolfo. *Gramática do Português Falado: Níveis de análise lingüística*. Vol. II. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2002.

KEMMIS,S.; MCTAGGART,R.(Eds). *The action research planner*. 3rd. Ed. Victoria: Deakin University, 1988.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. *A inter - ação pela linguagem*. 10.ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, E. P. O uso de modalizadores epistêmicos no gênero comentário online. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 168-181, jan./jun. 2012.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. ([1997] 2004). "Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino". In: Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

## **Alfabetizar e letrar: o uso dos gêneros textuais para um aprendizado significativo**

Alessandra de Paula Oliveira<sup>9</sup>

Eliane Carelli Macêdo Coelho<sup>10</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho procura abordar, mesmo que de forma ainda incipiente, a questão do ensino de Língua Portuguesa, especificamente no segundo ano do Ensino Fundamental, pautado nas práticas de alfabetização aplicadas nas salas de aula da rede pública estadual de ensino no município de Juiz de Fora (MG). Para tanto, utilizamos uma pesquisa bibliográfica baseada em autores como Soares (2000), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Kleiman (2005), entre outros, e associada a pesquisas de campo realizadas em seis instituições da rede estadual de Juiz de Fora. A partir do que observamos, pudemos constatar que há o predomínio de uma prática conservadora recorrente nas escolas, pautada apenas nos modelos próprios de alfabetizar, desassociados do uso da leitura e da escrita de textos que encontramos em nossa vida cotidiana.

**Palavras-chave:** Alfabetizar letrando. Gêneros Textuais. Letramento. Ensino de Língua Portuguesa.

### **Introdução**

Alfabetização e Letramento sempre foi um relevante estudo no meio educacional, objeto de análise de diversos autores e, no Brasil, motivo de críticas nas últimas décadas em virtude do baixo desempenho dos alunos na leitura e escrita e, consequentemente, nas avaliações externas.

E o trabalho com gênero textual apresenta-se como valioso instrumento para o ensino da leitura e da escrita, além de proporcionar aos alunos contato com gêneros diversificados, valorizados socialmente e do cotidiano do aluno.

### **1. Pressupostos teóricos**

A questão central de nossa pesquisa está em averiguar quais os gêneros textuais são utilizados para alfabetizar e letrar os alunos do segundo ano do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Para isso, realizamos uma pesquisa de revisão bibliográfica com base em autores como Soares (2000), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Kleiman (2005), entre outros e pesquisas de campo, fundamentadas na metodologia da Observação Sistemática, em sete turmas do segundo ano.

<sup>9</sup> Graduada em Pedagogia/Faculdade Metodista Granbery; apojf@yahoo.com.br.

<sup>10</sup> Graduada em Pedagogia/Faculdade Metodista Granbery; elianecarelli@bol.com.br.

## 2. Alfabetizar e letrar – uma simbiose necessária

Frequentemente, alfabetização e letramento são confundidos como sendo um único processo. Entretanto, ambos são processos distintos, possuem conceitos próprios, sendo importante ressaltar que, embora exista essa distinção, ambos os processos são dependentes, devendo ocorrer juntos no ambiente educacional.

Conforme aponta Soares (2004), a alfabetização só possui sentido quando desenvolvida em um contexto de práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, em um contexto letrado, e por meio de atividades de letramento. Este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência e por meio da aprendizagem da escrita.

### 2.1 Alfabetização: definições e finalidades

De acordo com Soares (2004), a alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar o sujeito “alfabeto”. Sendo assim, trata-se de uma derivação da palavra alfabetizar que tem como significado tornar um indivíduo capaz de ler e escrever, ou seja, apropriar-se da tecnologia da escrita.

Sabe-se, assim, que a alfabetização não é linear, uma vez que, conforme foi assinalado anteriormente, consiste na aquisição do sistema convencional da escrita. O processo de aprender a ler, decodificar as letras e escrevê-las, passa por vários níveis e, à medida que o indivíduo adquire esse conhecimento, passa a desenvolver a prática e o aprimoramento das habilidades textuais de leitura e de escrita. A rotina e vivência com gêneros textuais variados auxiliam a compreensão das funções da escrita. Para Soares, portanto:

[...] aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros (SOARES, 2000, p. 38).

Assim, não somente a leitura, como também a escrita, influencia no modo de pensar do indivíduo, que terá que adaptar suas falas a diversas situações contextuais e, consequentemente, a diversos grupos sociais para promover a comunicação e estar em acordo com as interações disponíveis.

## 2.2 Letramento: um conceito a ser compreendido

Segundo o que revela Magda Soares (2000, p.15), a palavra “letramento” foi introduzida no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 80. A autora afirma que:

[...] uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do *letramento*” (Grifos da autora).

Soares (2000) explica o surgimento da palavra letramento, argumentando que novas palavras são criadas ou a velhas dâ-se um novo sentido, quando surgem novos fatos, novas ideias, novas formas de compreender os fenômenos.

Com a nova demanda social em que não basta apenas saber ler e escrever, sendo preciso também responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, surgiu a necessidade de uso de um termo que designasse essa nova função. Surgiu, assim, a palavra letramento.

Letramento, portanto, segundo Soares (2000) é o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Segundo Scribner, (1984 *apud* Soares, 2000, p. 66):

[...] o fato mais evidente a respeito do letramento é que ele é um fenômeno *social* [...] O letramento é um produto da transmissão cultural [...]. Uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social. Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (Grifo do original).

## 3 Letramento ou letramentos: uma discussão essencial

O letramento designa o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais cotidianas em que o sujeito cidadão está imerso. Entretanto, devido à grande variedade de práticas sociais de leitura e de escrita existentes nas sociedades letradas e por causa da variação conforme o tempo e as culturas, este termo, segundo Rojo (2009), deve ser cunhado no plural: letramentos.

Hamilton *apud* Rojo (2009, p.102), apresenta uma distinção entre letramentos dominantes (nominado pelo autor de institucionalizados) e letramentos locais (alcunhado por Hamilton de vernaculares). Porém, apesar de tal distinção, ambas as concepções não são categorias separadas, mas devem ser enxergadas de modo a estarem interligadas.

Sobre isso, Rojo (2009, p. 102) afirma que os letramentos dominantes estão associados a organizações sociais mais formais, tais como escolas, igrejas, locais de trabalho, comércio, etc., onde:

[...] preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, burocratas, padres e pastores, advogados e juízes) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente [...].

Já os letramentos vernaculares têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais, mais urbanizadas e informais, e como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial e formal. Como exemplo, citamos a linguagem usada na Internet, a qual é muito criticada por grupos sociais mais sofisticados, que a veem como uma linguagem menos prestigiada, errada, socialmente não aceita pelas camadas sociais mais letradas social e economicamente.

Rojo (2009) salienta que o letramento escolar, tal como o conhecemos, já não é suficiente nas práticas sociais contemporâneas, uma vez que se volta principalmente para as práticas de leitura e de escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, questionários, etc.) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos como o literário, jornalístico, publicitário, etc.

Assim, defendemos a ideia de que é preciso que a escola propicie aos alunos contato com a cultura valorizada, dominante, mas também com as culturas locais e populares, valorizando as experiências vividas, os contextos de suas práticas sociais cotidianas e reais, contribuindo para a formação de sujeitos da aprendizagem mais críticos e menos preconceituosos socialmente.

#### 4 Gêneros textuais e letramentos

A utilização dos chamados gêneros textuais vem se tornando cada vez mais frequente nas salas de aula, mesmo que não seja um tema novo, atual no campo da linguagem.

De acordo com Marcuschi (2008), a utilização dos gêneros textuais teve início no Oriente, há mais de vinte e cinco séculos, iniciando-se com Platão. Mas foi através da teoria de Mikhail Bakhtin que os gêneros textuais, também chamados de gêneros discursivos, começaram a ser usados tendo em vista sua função sociocomunicativa, principalmente para atingir objetivos contextuais específicos e predeterminados.

Nesse sentido, o papel dos gêneros textuais torna-se fundamental na interação sociocomunicativa e, por isso passaram a nortear o ensino da língua, principalmente nas áreas de análise, produção de textos e interpretação, favorecendo o aprimoramento de habilidades linguísticas e discursivas de modo a tornar os indivíduos mais socialmente participativos.

Na educação brasileira, segundo Rojo e Cordeiro (2004), os gêneros textuais começaram a ser mais utilizados a partir dos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros de 1997, com a incorporação nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) doravante, PCN. Isso é preconizado tanto na modalidade oral quanto na escrita e, em vista disso, foram colocados como instrumentos que melhor favorecem o ensino da leitura e da produção de textos.

Incorporados já no ensino da língua, tanto escrita quanto oral, os gêneros textuais são:

[...] textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

De acordo com os PCN's (BRASIL, 1997, p. 28) "[...] a diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno". Assim, os PCN's de Língua Portuguesa propõem a utilização dos gêneros textuais para a efetivação dos processos de aprendizagem e ampliação do letramento do aluno, inclusive com o uso, em sala de aula, dos gêneros que fazem parte do cotidiano dos discentes.

## 4.2 O uso dos Gêneros Textuais em sala de aula

É sabido que os gêneros textuais são dinâmicos e, por isso, podem sofrer transformações conforme o interlocutor a que se destina e o contexto em que ocorre.

Portanto, apesar de possuírem muitas características em comum, é fato que os gêneros textuais não apresentam modelos estanques, daí a capacidade de atenderem a demandas sociocomunicativas específicas.

Segundo Mendonça (2007), é um equívoco trabalhar com gêneros na escola como se fossem “moldes” prontos, onde o aluno necessita apenas “preencher” a folha de papel sem levar em conta a situação da interação e comunicação.

Mendonça (2007) cita, como exemplo, o gênero carta, que, dependendo do interlocutor a que se destina, sofre variação em sua forma: *Querido Papai, Meu amor, Gabriela*, etc., e em sua linguagem. Os modelos prontos são, portanto, segundo Mendonça (2007), armadilhas, visto que não consideram a variação conforme o contexto. Mas então como a escola deve trabalhar com os gêneros em sala de aula?

Mendonça (2007, p. 47-48) defende que

[...] a escola deve, portanto, proporcionar aos alunos o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo várias esferas de circulação: a familiar ou pessoal – cartas pessoais, bilhetes, diários, *e-mails* pessoais, listas de compras, etc.; a literária – fábulas, contos, lendas da tradição oral, peças teatrais, poemas, romances crônicas, contos de fadas, poemas de cordel, etc.; a midiática – notícias, reportagens, anúncios publicitários, charges, cartas ao leitor, artigos de opinião, etc., veiculados por distintos meios (rádio, TV, jornal, revista, internet, etc.) –; a do entretenimento – piadas, histórias em quadrinhos, trava-línguas; a jurídica ou de regulação de convivência – estatutos, leis, regimentos, normas, etc.

Assim, é necessário que o aluno tenha contato, no ambiente escolar, com os mais variados gêneros de texto, desde aqueles com que se tem mais familiaridade, pois constituem parte de seu cotidiano, como com aqueles outros até então desconhecidos, de caráter mais formal, e também presentes na sociedade contemporânea. Portanto, é importante que o aluno os conheça para que participe da sociedade, ativamente, interagindo, interferindo e modificando-a.

Uma possibilidade no trabalho com gêneros em sala de aula diz respeito à abordagem com as sequências didáticas. Os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que as sequências didáticas auxiliam o aluno a dominar melhor um

gênero de texto, devendo priorizar aqueles gêneros que não são dominados pelo discente ou que são discutidos de forma pouco eficiente, principalmente os gêneros de caráter público e mais formais.

Mendonça (2007) sugere, para o trabalho com gêneros em sala de aula, a resolução de situações-problema, selecionando, a partir destas, o gênero de texto que pode atender às necessidades de leitura e escrita para o desenvolvimento de competências linguísticas, textuais e discursivas.

A autora afirma que a situação-problema mobiliza uma série de referenciais para a leitura/produção: interlocutores, suporte, esfera de circulação, etc. Ela cita, como exemplo, o tema reciclagem de lixo, que possibilita várias opções de gêneros para se trabalhar com os alunos, como abaixo-assinado, palestra educativa, cartilha informativa, possibilitando o trabalho com diversos gêneros orais e escritos, em atividades de leitura, escrita, comparação, reflexão sobre adequação (mais formal ou informal), entre outras.

Tal proposta apresentada por Mendonça (2007), além de propor um ensino significativo, com a resolução de problemas da vivência dos alunos, também é uma proposta dinâmica, em que o discente pode ter contato em seu trabalho não com apenas um gênero, mas vários, tanto orais, quanto escritos.

Dolz e Schneuwly *apud* Mendonça (2007) defendem um agrupamento dos gêneros como forma de auxiliar a organização do currículo escolar. Na proposta dos autores, é estabelecido, em cada ano escolar, gêneros de cada um dos agrupamentos: de relatar, narrar, descrever ações, expor e argumentar, de modo que os alunos possam, ao longo de sua trajetória escolar, estabelecer contato com gêneros que tenham semelhanças e diferenças entre si, proporcionando a reflexão.

A proposta é denominada Aprendizagem em espiral, em que um gênero pode ser revisitado em diferentes momentos da escolarização, de forma cada vez mais complexa ao longo da trajetória escolar.

Silva e Mori-de-Angelis *apud* Cavalcante e Melo (2007) propõem uma comparação entre o funcionamento de um mesmo gênero oral em diferentes contextos, como por exemplo, o debate escolar e o debate televisivo, quais as diferenças e semelhanças? Possuem a mesma linguagem? Questões como essas necessitam ser sistematizadas, ensinadas ao aluno com planejamento. É, portanto, preciso trabalhar com os gêneros textuais e não exclusivamente com textos sem finalidade discursiva e social.

Outro ponto destacado pelas autoras diz respeito ao fato de levar os alunos a perceberem a exclusividade de contextos sociocomunicativos onde inserem-se alguns gêneros orais, como, por exemplo, que a novela faz parte do contexto midiático, mas não escolar, já o debate encontra-se nos dois domínios. Mais uma vez, trata-se de ensinarem o trabalho com os gêneros textuais na sala de aula, e não apenas mostrá-los aos alunos como atividades de leitura e compreensão de textos sem finalidades específicas e objetivos mal traçados.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 26): “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. Portanto, é papel da escola, desde a educação infantil, propiciar contato com os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade, orais e escritos, contribuindo efetivamente para ampliação do letramento dos alunos e para que estes possam, consequentemente, participar como sujeitos ativos da sociedade em que estão inseridos.

## 5. Pesquisa de campo – o uso dos gêneros no cotidiano escolar

Neste capítulo, apresentaremos a pesquisa de campo que realizamos em seis escolas da rede estadual de Minas Gerais, no município de Juiz de Fora.

### 5.1 A metodologia

Para procedermos a investigação deste estudo, realizamos uma pesquisa observatória, de base qualitativa, com o objetivo de verificar quais os gêneros textuais são utilizados, em salas de aula de alfabetização, para alfabetizar e letrar.

A metodologia aplicada neste estudo para verificação de nossa hipótese inicial, segundo define Monteiro *apud* Silva (2011, p.29), assume características

[...] qualitativas as pesquisas que privilegiam o sentido dos fenômenos sociais, compreendendo-o como no caso da educação, pelo seu processo e pela experiência humana vivida, mais que pela explicação de seus eventuais resultados.

Ao adotarmos a Observação Sistemática (MARCONI e LAKATOS, 2003) como recurso metodológico de base qualitativa, pudemos averiguar mais detidamente como os professores abordam, em suas práticas de alfabetização, os gêneros textuais em

salas de aula do segundo ano da rede pública de Juiz de Fora (MG). Nessa perspectiva, Marconi e Lakatos (2003, p.192) assinalam que a Observação Sistemática:

Realiza-se em condições controladas, para responder a propósitos preestabelecidos. Todavia, as normas não devem ser padronizadas nem rígidas demais, pois tanto as situações quanto os objetos e objetivos da investigação podem ser muito diferentes. Deve ser planejada com cuidado e sistematizada.

Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.

Essa metodologia favoreceu a construção de análises que pudessem nos dar suporte para a busca de respostas de nossa hipótese inicial: averiguar quais os gêneros textuais são utilizados para alfabetizar e letrar alunos do segundo ano do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

A seguir apresentaremos as pesquisas realizadas e nossa análise sobre elas.

## 5.2 A pesquisa: descrição e análise

A fim de sistematizarmos nossa pesquisa e trazer respostas às nossas questões, descreveremos, a seguir, as aulas observadas nestes últimos meses de análise (entre fevereiro e maio de 2015). Procuraremos, além disso, traçar uma análise qualitativa, mediada pelas interpretações do aporte teórico também discutido em nossos estudos.

Para facilitar a compreensão dos relatos, descreveremos o que foi observado em cada uma das seis escolas visitadas. Para isso, optamos por omitir o nome e a localização exata das instituições escolares, bem como a identificação das professoras regentes observados. Assim, empregaremos o substantivo Escola, seguido das letras do alfabeto, para referirmos a essas instituições, como será observado a seguir.

**Escola A** – A turma observada é composta por vinte e sete alunos, com uma média de idade entre sete e oito anos. Ela está localizada na Zona Norte de Juiz de Fora, em uma área comercial e mais próxima ao Centro da cidade; possui a particularidade de receber muitos alunos de bairros vizinhos e também longínquos. Nesta escola, não há apenas uma professora para todas as disciplinas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No segundo ano do Ensino Fundamental, em que há duas turmas na

instituição, duas docentes lecionam e dividem as disciplinas de forma que uma trabalha com Matemática e Ciências, e a outra, com a qual assistimos duas aulas de Português, leciona também Geografia e História. Destacamos que esta professora possui formação em Pedagogia.

Assim que iniciou a aula, a professora-alfabetizadora nos apresentou algumas especificidades dos alunos. Para iniciar a aula, a docente solicitou aos alunos que copiassem a “ficha” no caderno. Chamou-nos a atenção para o fato de que alguns alunos denominam a ficha de jornal, provavelmente influenciados pela professora. Anotada pela professora no quadro, a ficha contém o nome da escola, a data, o dia da semana, o nome da professora, o pensamento do dia, o nome do aluno e quantos alunos há na sala (neste momento os alunos contam fazendo a divisão meninas/meninos. No respectivo dia, havia doze meninas e oito meninos em sala).

Durante todo o momento da escrita, a professora vai dialogando com os alunos, a fim de orientá-los quanto à forma como se escrevem algumas letras (os alunos apresentavam dificuldade para traçar o F em letra cursiva), o espaço de parágrafo e a mudança de página do caderno.

Nesta atividade, a professora trabalhou com os alunos apenas os aspectos ligados à alfabetização, as especificidades da escrita bem como sua forma correta. Os alunos realizavam a cópia da ficha, sem nenhuma reflexão sobre a apropriação do sistema de escrita, com exceção do nome deles, que cada um escreve de maneira autônoma.

Como a pesquisa foi realizada na semana do Dia das Mães, a professora previamente perguntou a cada aluno da turma qual o presente ele gostaria de oferecer à mãe no Dia das Mães e, logo após, iniciou a leitura em voz alta da história: “Se as coisas fossem mães” de Sylvia Orthof.

Finalizada a leitura, a docente perguntou a cada aluno de qual mãe, das citadas no livro, eles mais gostaram e pediu para que fizessem uma ilustração, em uma folha a parte, posteriormente.

Antes de encerrarmos esta observação, a docente mostrou-nos uma atividade que iria ser aplicada aos alunos no dia seguinte: uma série de exercícios de divisão silábica. Nesta atividade, mais uma vez, predomina aspectos relacionados à aquisição da escrita, mas de forma isolada de qualquer abordagem textual.

Nesta turma, nas duas aulas de Português que acompanhamos, não houve trabalho com gêneros textuais, apenas com um texto. Isso nos revela uma abordagem tradicional para com os processos de alfabetização. Nesse sentido, os

alunos são levados a conhecer, mecanicamente, os fundamentos da escrita alfabética, mas sem refletirem sobre como a língua efetivamente funciona, sem pensar sobre as complexas relações entre sons e letras e descartando quaisquer ampliações dos letramentos dos alunos, vernaculares ou ideológicos.

**ESCOLA B** – A segunda escola em que nossas observações foram realizadas está localizada, também, na Zona Norte de Juiz de Fora, em uma área residencial e que recebe um grande quantitativo de alunos advindos de bairros próximos, devido ao restrito número de escolas na região. Por ser esta a única instituição escolar estadual localizada na região, consequentemente, também é a única que oferece Ensino Médio regular.

Na escola B, há duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental e, na turma em que realizamos a pesquisa, há vinte e três alunos, todos na faixa dos sete anos. A professora da turma leciona todas as disciplinas e possui formação em Pedagogia.

A aula inicia com os alunos copiando a data do dia no caderno, que é escrita no quadro pela professora em letra. Nesta atividade, é trabalhada apenas a alfabetização, a técnica da escrita, através da cópia de um pequeno fragmento escrito pela professora no quadro e do nome que eles já decoraram. Por isso, escrevem de forma mecânica e, ainda assim, aqueles que ainda não sabem copiam da ficha mais uma vez.

Dando continuidade à aula, a alfabetizadora entregou aos alunos, em uma folha a parte, um pequeno fragmento da história da Dona Baratinha e, após a leitura por um aluno da turma, ela solicitou que dois alunos fizessem a encenação do pequeno texto lido. Dois alunos, então, de forma espontânea, se apresentaram e encenaram o trecho da história. Pelo diálogo da professora com a turma, pudemos perceber que a referida história está sendo trabalhada aos poucos com o grupo e, a cada aula, a docente traz a continuação da história para os alunos.

Nesta atividade, não foi trabalhado gênero textual em si, segundo suas características compostoriais, o seu estilo linguístico, nem o conteúdo apresentado no gênero. Não há, também, nenhuma abordagem a respeito das condições de produção do texto e nenhuma referência ao gênero conto fantástico, característico da história narrada. Nessa perspectiva, o trabalho com o texto, puro e sem objetivos específicos, é desenvolvido pela professora, principalmente por ser um pequeno fragmento de um conto. A ampliação dos aspectos relacionados ao trabalho com os

gêneros textuais, portanto, não são abordados, consequentemente também não são ampliados os processos de letramentos institucionalizados desses alunos.

Destacamos que, assim que entramos na sala de aula, um detalhe nos chamou à atenção em meio à sala bastante deteriorada: foi um cartaz com um alfabeto de rótulos colocado no fundo do espaço, em que, para cada letra do alfabeto, havia um rótulo correspondente, como, por exemplo: L = LACTA.

Após o intervalo entre as duas aulas de Português, a professora entregou em uma folha avulsa aos alunos o modelo de um convite de aniversário e, logo após, entregou mais uma folha com questões referentes ao conteúdo do convite para que os alunos as respondessem. Depois de um tempo, a docente escreveu no quadro as respostas às questões entregues na segunda folha, que eram lidas oralmente pelos alunos.

Podemos observar que, nesta atividade, foi apresentado o gênero textual convite, mas sem uma abordagem contextual e metodológica adequada, uma vez que o texto foi apenas mostrado para os alunos, sem haver intervenções a respeito das características discursivas e estruturais do gênero. Destacamos que o respectivo gênero de texto designa o que denominamos, conforme define Rojo (2009), como um gênero vernacular/local, visto que faz parte do cotidiano do aluno.

Há a ausência de uma abordagem mais específica do gênero textual, demarcando suas características e finalidades discursivas, desfavorecendo a sistematização de uso e produção do gênero. Assim, o problema de ensino se destaca na metodologia da professora, que, até então observada por nós, enfatiza os processos de alfabetização e coloca em um plano inferior as questões relacionadas à ampliação dos letramentos dos alunos.

**ESCOLA C** – A referida escola localiza-se, também, na Zona Norte da cidade, em um bairro de grande estrutura física e populacional, sendo considerado o principal bairro da região. Uma peculiaridade desta escola diz respeito ao fato de ela trabalhar apenas com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, possui quatro turmas de segundo ano, sendo duas na parte da manhã e duas na parte da tarde.

A turma em que realizamos a pesquisa conta com vinte e seis alunos na faixa etária de sete anos e a professora leciona todas as disciplinas, tendo formação em Pedagogia.

Assim que iniciou a aula, a docente fez a distribuição, entre os alunos, do livro didático de Português. A professora solicitou que os alunos abrissem o livro na página

determinada por ela em que continha o conto: "A festa do jabuti". Logo em seguida, a professora pediu que uma aluna fizesse a leitura para a turma e frisou que, mesmo aqueles que não sabiam ler, deveriam acompanhar com os "dedinhos" o texto na página. Terminada a leitura pela aluna, a professora afirmou que alguns alunos não acompanharam com o dedo e releu o conto para a turma.

Após esse momento, os alunos incentivados pela professora, expressaram suas opiniões sobre o conto. Encerrada a discussão, a docente questionou os alunos quais eram os gêneros textuais presentes na história do jabuti e, frente ao silêncio estabelecido na turma, a professora falou aos alunos: "A tia já explicou a vocês o que é gênero textual, o que é mesmo? ". Mais uma vez silêncio e, então, disse: "É um tipo de leitura! ". Assim, escreveu no quadro para que os alunos registrassem no caderno: Gêneros textuais: 1º Conto, 2º Convite.

Fazemos aqui um recorte do relato e deixamos a nossa impressão para com os equívocos de definição a respeito do que vem a ser Gêneros textuais. Destacamos que, se o professor não consegue conceituar o que é gênero textual, provavelmente também não consegue trabalhar de forma proficiente com esses recursos nas salas de aula. Ademais, é importante ressaltar que cabe somente ao professor dominar conceitos e teorias a fim de fazer uso de recursos metodológicos bem fundamentados para promover a aprendizagem. Esse tem sido um dos equívocos mais recorrentes em turmas que compõem o Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano.

Retornando ao relato, após as considerações sobre o que são os gêneros textuais, os alunos responderam a um questionário presente no livro com questões sobre o conteúdo do conto lido, com perguntas como: Quem eram os convidados da festa; Que tipo de comida foi servida; Quais são as personagens presentes no texto; etc. A docente, em seguida, copiou as respostas expressas oralmente pelos alunos no quadro a fim de que pudessem copiá-las no caderno. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que os alunos tornam-se copistas e, por isso, deixam de ter autonomia para escreverem as respostas do jeitinho como concebem a língua escrita.

Finalizada esta atividade, foi solicitado aos alunos que confeccionassem em um papel distribuído pela professora (rosa para as meninas, verde para os meninos), um convite para algum amigo da classe, com o intuito de chamá-lo para sua festa de aniversário. Na turma de segundo ano observada, na Escola C, podemos constatar a presença dos gêneros textuais. Possivelmente, ciente do nosso objeto de pesquisa previamente assinalado para a docente. Contudo, apesar de haver uma abordagem a respeito desse conteúdo nas duas aulas ministradas pela docente, percebemos

equívocos sérios quanto ao tratamento dado ao tema, alguns já assinalados anteriormente.

Tal fato nos leva a retomar sobre alguns pontos observados nas aulas: o ensino de teoria, do conceito para crianças, ao solicitar uma definição para gênero textual, visto que a própria docente não consegue definir o que é gênero textual, e, quando o faz, equivoca-se na definição para os alunos.

Chamamos a atenção, nestas duas aulas, para o trabalhado com dois gêneros textuais: o conto e o convite. O conto é um gênero textual literário, comumente presente em escolas e em livros didáticos. Já o convite caracteriza-se como um gênero textual vernacular, devido à sua presença em nosso cotidiano. A intenção ao abordar tais gêneros, sem dúvidas, aponta para uma busca do tratamento dos letramentos institucionalizados e vernaculares em salas de alfabetização. Contudo, há abordagens equivocadas que trazem prejuízos para à aprendizagem e o domínio de tais gêneros, como a falta de questões reflexivas ancoradas na discursividade de cada gênero (Para que o texto foi escrito. Para quem o texto foi elaborado; Onde cada texto será publicado; Que linguagem é predominante em cada gênero) e na análise macroestrutural de cada texto.

**ESCOLA D** – A Escola D está situada no Centro de Juiz de Fora. Trata-se de uma escola tradicional, que possui muitos anos de história e reúne um grande contingente de alunos oriundos de diversos bairros da cidade.

A instituição dispõe de uma estrutura relativamente boa, em termos de tamanho, e possui cinco turmas de segundo ano do Ensino Fundamental. A primeira turma que acompanhamos e, que aqui será descrita, conta com vinte e seis alunos com média de idade de sete anos. A docente que nela leciona possui formação em Pedagogia e Pós-graduação em Educação Especial.

A professora iniciou a aula que observamos, perguntando qual era o dia da semana e, depois, falou o nome de todos os dias da semana, relembrando-os com os alunos. Escreveu, então, no quadro, o termo “Jornalzinho”, seguido do dia da semana, e pediu para que todos copiassem no caderno.

Depois do “Jornalzinho”, a docente solicitou que treinassem o alfabeto, falando em voz alta e copiando as letras em maiúscula. Explicou, assim, que todo começo de frase e que nomes de cidade se iniciam com letra maiúscula. Explicou também sobre as diferenças entre maiúscula e minúscula, escrevendo no quadro as letras do alfabeto para que copiassem uma a uma.

Logo após, a docente entregou uma folha avulsa com uma atividade de escrita espontânea, e explicou que os alunos deveriam escrever como sabiam o nome das figuras e personagens que aparecem no material impresso.

Podemos observar, durante a pesquisa observatória nesta sala, a presença de atividades de cópia, de memorização e, por fim, de escrita espontânea. Contudo, em nenhum momento durante as três aulas de Português assistidas na turma houve trabalho com gêneros textuais ou mesmo com quaisquer textos. A ênfase, ao longo das três aulas observadas, foi a sistematização e memorização das letras do alfabeto, destacando-se, portanto, apenas a alfabetização de forma isolada.

Chamamos à atenção para a não ocorrência, também, de nenhuma atividade que levasse os alunos a pensarem sobre a estreita relação entre sons e letras, numa perspectiva fonológica.

Destacamos, contudo, que não basta apenas ensinar os alunos a escrever o próprio nome, ou a memorizar as letras do nosso alfabeto, ou ainda a copiar pequenos textos. Concebemos, assim, que alfabetizar é um processo mais amplo que repetições de símbolos gráficos. Consideramos que seja preciso proporcionar aos alunos práticas de leitura e de escrita com gêneros textuais variados, trabalhados organizadamente, a fim de formarmos cidadãos letrados e capazes de participarem ativamente da sociedade em que estão inseridos.

**ESCOLA E** – Esta escola está localizada na Zona Leste da cidade de Juiz de Fora, em um bairro residencial, bem próximo ao Centro, e atende alunos, em sua maioria, com boa renda familiar.

A escola possui três turmas de segundo ano do Ensino Fundamental e, na turma que realizamos a pesquisa, há vinte e seis alunos, com média de idade de sete e oito anos. A professora regente é formada em Pedagogia e possui pós-graduação em Psicologia Educacional.

A docente iniciou a primeira das três aulas por nós observadas perguntando aos alunos o dia da semana e se havia sol naquele dia. Logo depois, ela perguntou se os discentes conheciam o Maurício: “Você conhece Maurício?”, e retornou a dizer: “Mas o Maurício que estou falando não é qualquer Maurício”. Então, um aluno disse “Maurício de Sousa” e a professora confirmou: “Muito bem, então é desse Maurício que vamos falar.”

Dando prosseguimento a atividade, a professora distribuiu a história ilustrada do Patinho Feio, segundo a versão de Maurício de Sousa, para os alunos. Após realizar

a leitura do texto, a docente solicitou aos alunos que colorissem a história e pendurou um papel pardo na parede, onde os mais bonitos seriam colados.

Após esse momento, a alfabetizadora entregou uma outra atividade, cujo objetivo era circular, em uma folha avulsa, as palavras certas que correspondessem à representação ilustrada. Contudo, nenhum dos desenhos que compunha a folha estava relacionado ao texto trabalhado no momento anterior. Assim, trata-se de uma atividade em que o objetivo mais imediato estaria, por ora, relacionado às capacidades de reconhecimento de palavras, descontextualizado, assim, de quaisquer situações de letramento.

Finalizada esta atividade, a docente pediu que os alunos colassem a história do patinho feio no papel pregado na parede por ela, havendo votação, entre os alunos, para escolher os mais bonitos que seriam colados, excluindo, por conseguinte, os demais desenhos. Vale retomar que, em momento algum, a professora fez observações a respeito da atividade centrada no processo exclusivo de alfabetizar, circulando palavras representativas de imagens. Assim, não houve verificação do aprendizado dos alunos, nem de seus processos de compreensão da escrita alfabética.

Dando continuidade às aulas, mais uma folha de atividades foi distribuída posteriormente. Esta consistia em registrar o número de sílabas de algumas palavras e reconhecer qual objeto possuía a sílaba inicial semelhante ao de uma imagem apresentada. Os alunos realizaram a atividade sem uma orientação clara da professora, sozinhos, e por isso constantemente questionavam a professora a respeito da lição em sala de aula.

Em um outro momento, posterior à atividade descrita acima, a professora leu o livro “A gente não pode”, das autoras Ana Raquel e Ana Paula Ramos, para os alunos. No dia anterior, a docente havia lido outro livro “A gente pode”, das mesmas autoras. Seguidamente, distribuiu aos alunos um pequeno texto intitulado: “Coisas que me deixam feliz” e pediu para alguns alunos lerem uma estrofe desse poema, de modo que os outros alunos pudessem acompanhá-lo.

Em seguida, ela explicou que cada frase rimava com a outra e mostrou, no quadro, algumas palavras que rimam entre si, como *nariz*, *chafariz* e *feliz*. Logo depois, a alfabetizadora distribuiu mais uma folha avulsa de atividade, para que os alunos escrevessem coisas que os deixam alegres e tristes.

Ressaltamos que, em nenhum momento, a professora abordou aspectos que ampliassem o conhecimento de mundo das crianças a partir dos textos lidos. Na verdade, mais uma vez, os textos foram tomados como elementos-base para

trabalhar outros conteúdos, como palavras, sílabas, rimas. A exploração do gênero não foi contemplada em nenhum momento nas aulas a ponto de possibilitar uma perspectiva mais interacional de ensino.

**ESCOLA F** – A referida escola localiza-se na área central de Juiz de Fora e caracteriza-se por receber alunos com problemas de aprendizagem e reprovações consecutivas de escolas de diversos bairros da cidade.

A instituição possui duas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental no turno vespertino, a turma que observamos possui vinte e cinco alunos, com média de idade de sete e oito anos. A docente que rege a turma possui formação em Pedagogia.

O início da aula se deu com a confecção de um cartão para o dia das mães, a partir do qual, com orientação da professora, os alunos deveriam copiar do quadro a frase que nele estava escrita: “Mamãe, você é muito especial! ”.

Apesar de se mostrar interessada sobre o assunto dos gêneros textuais, a professora precisou procurar algum material que remettesse a esse conteúdo, buscando em suas pastas, uma referência a gêneros textuais. Nesse momento, a alfabetizadora encontrou um saquinho de pipoca, apresentou-o para a turma e afirmou trabalhar com os alunos o gênero anúncio. Neste momento, preocupou-nos a assimilação do conceito de gênero textual pela professora, e sua necessidade de nos assinalar que entende sobre o assunto, mesmo que de forma ainda equivocada.

Para começar o trabalho na aula de Língua Portuguesa, a professora pediu para que todos fizessem a ficha diária, que contém o dia da semana, a data e o nome da escola, escrito pela docente no quadro.

Neste dia, ela trabalhou as sílabas *que* e *qui* a partir das quais passou para cada aluno uma pequena folha impressa com dois exercícios, que consistiam na substituição de um símbolo/imagem pelas sílabas que os representariam.

A professora, em seguida, nos relatou que seria difícil trabalhar com gêneros naquela sala, pois a maioria não sabia ler e que tão cedo pensava na utilização dos gêneros.

A partir disso, podemos observar que, durante essas duas aulas de Português, os gêneros textuais não foram trabalhados, nem outros textos, prevalecendo atividades mecânicas de cópia e memorização. Nesse sentido, para a professora o aluno necessitaria apenas de preencher lacunas óbvias, sem nenhuma reflexão a respeito de como a escrita se constrói.

Referente à fala da docente, podemos notar uma perspectiva equivocada sobre o trabalho com gêneros textuais, pois sabemos que o aluno não precisa ser alfabetizado para usar esse recurso, o qual pode ser inserido, inclusive, nas séries iniciais da educação infantil com o objetivo de ampliar seu conhecimento de mundo e de relacioná-lo com a realidade social em que estão inseridos.

Mais uma vez nos deparamos também com o desconhecimento docente sobre o que vem a ser o gênero textual, quando a professora apresenta o saco de pipocas como anúncio, além da falta de interesse de auxiliar os alunos a avançarem em suas dificuldades no que se refere à leitura.

Nossas observações apontam, diante dos relatos aqui apresentados, que muito há que se avançar quanto aos processos de alfabetização de nossos alunos nas escolas públicas verificadas.

O recorte dessa pesquisa aponta para uma necessidade premente de revisão das práticas de alfabetização a fim de possibilitarmos melhores condições para a aquisição da leitura e da escrita.

## **Considerações finais**

Alfabetizar e letrar são processos que devem ocorrer juntos na prática educacional, possibilitando, assim, desenvolver um indivíduo reflexivo e participativo da sociedade como um todo.

O trabalho com gêneros textuais proporciona aos alunos contato com diversas esferas sociocomunicativas, próprias de seu cotidiano, e também aqueles da vida pública e mais valorizados socialmente. Assim, é papel da escola conduzir o aluno a esses conhecimentos.

O objetivo inicial de nossa pesquisa foi investigar se os gêneros textuais utilizados nas escolas realmente poderiam ampliar o universo social dos alunos, a partir dos letramentos vernaculares ou institucionalizados/ideológicos e, sobre isso, constatamos que ainda estamos longe de ampliarmos as experiências sociais do nosso alunado. Ainda, em decorrência desse estudo, acabamos nos deparando com uma realidade paralela, a qual assinala que os gêneros textuais, segundo o que orientam os textos oficiais como os PCN's (1997) e autores especialistas no assunto, não são usados adequadamente por professores alfabetizadores, os quais sequer conseguem defini-los/conceituá-los adequadamente.

Podemos constatar, no recorte instaurado por esta pesquisa, que há uma grande necessidade de desenvolver e ampliar os conhecimentos docentes acerca das práticas de alfabetização e letramento nas salas de aula de alfabetização.

Uma grande parcela dos docentes observados nas escolas da rede Estadual de ensino utilizavam, em demasia, atividades mecânicas, fundamentadas em cópias e na memorização de letras, sílabas e palavras, reinstando métodos de alfabetização conservadores e nem sempre eficientes. Essas atividades superam a reflexão, o entendimento do funcionamento da língua escrita e a compreensão nada facilitadora das intrínsecas relações entre sons e letras, principalmente quando interligadas ao cotidiano social dos alunos.

Tal processo não possibilita aos alunos um aprendizado significativo e eficiente, e acarreta, na verdade, déficits no ensino e fracasso escolar.

Portanto, é eminente a necessidade de um aprimoramento da prática docente para que os alunos tenham acesso a um ensino que realmente lhes possibilite se tornarem indivíduos alfabetizados e letrados para agir e participar das práticas da sociedade, ativamente. Esperamos, assim, que esta pesquisa possa contribuir para mudanças práticas e metodológicas a serem atribuídas em salas de aula de alfabetização.

## **LITERACY AND LETRAR: USE OF GENDER TEXTUAL FOR A SIGNIFICANT LEARNING**

**Abstract:** This paper seeks to address, albeit in nascent form, the question of the Portuguese language teaching, specifically in the second grade of elementary school, based in literacy practices applied in classrooms of public schools teaching in Judge of the municipality of Fora (MG). Therefore, we use a literature search based on authors such as Smith (2000), Marcuschi (2008), Rojo (2009), Kleiman (2005), among others, and associated with field research conducted in six institutions of the state of Judge Out. From what we observed, we found that there is a predominance of a recurring conservative practice in schools, based only on the own models of literacy, disassociated from the use of reading and writing texts we encounter in our everyday life.

**Keywords:** Letrando literacy. Textual genres. Literacy. Portuguese Language Teaching.

## **Referências**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Ministério de Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 1997.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. de. **Gêneros orais na escola**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Org.). Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY,

Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2004.

MAGALHÃES, Lucilha de Oliveira. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** Locus: revista de história, Juiz de Fora, v. 13, n.1,p. 210-215,2007.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

MENDONÇA, Márcia. **Gêneros: por onde anda o letramento?** In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Org.). Alfabetização e letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica,2007.

SILVA. Aline Knop da. **As dificuldades de aprendizagem no ensino da matemática.** Juiz de fora, 2011. Trabalho de conclusão de curso Faculdade Metodista Granbery.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, fev.2004, Artmed Editora.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino:** modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY,Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas. S.P: Mercado de Letras, 2004.

## **Análise da proposta curricular de Língua Portuguesa de Juiz de Fora na abordagem do ciclo de políticas de Ball**

Márcia Patrícia Barboza de Souza<sup>11</sup>

### **Resumo**

Este trabalho apresenta um recorte da tese de Doutorado ainda em curso, trazendo as considerações iniciais acerca das políticas e práticas curriculares que se constituem a partir da Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino de Juiz de Fora (PCLP/SE-JF). O documento impresso deixa registrado que a atual proposta se encontra em aberto, objetivando o constante diálogo que deve ser estabelecido no contexto da prática curricular, afirmindo o protagonismo e a atitude crítica do professor. Como aporte teórico da análise, propõe-se a abordagem do ciclo de políticas de Ball, procurando entendê-la em seu contexto de influência, de elaboração e da prática, como um movimento contínuo de (des) construção e ressignificação de sentidos.

**Palavras-chave:** Currículo. Língua Portuguesa. Ciclo de políticas

### **Introdução**

A rede municipal de ensino de Juiz de Fora apresenta uma trajetória de reforma curricular semelhante a várias outras propostas que vêm ocorrendo em muitas redes de ensino estaduais e municipais brasileiras, tendo como diretriz conceitual os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998.

Pode-se dizer que essa nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa traz uma característica inovadora no âmbito da política curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ao apresentar uma construção baseada nas vozes de diferentes profissionais da rede, pois o que se percebe geralmente é apenas a voz das Secretarias de Educação prevalecendo na construção curricular, ignorando os possíveis discursos dos profissionais que atuam no fronte da escola e que influenciam diretamente no contexto da prática curricular.

### **Pressupostos teóricos – o processo de construção curricular da PCLP/SE-JF**

Segundo um estudo realizado por Magalhães e Ferreira (2014), a rede municipal de ensino de Juiz de Fora já possuía uma Proposta Curricular de Língua Portuguesa, que fora publicada em 2001. Essa proposta também havia sido elaborada por um grupo de profissionais da rede municipal de ensino da cidade e apresentava

---

<sup>11</sup> Email: marciapatricia.barboza@gmail.com.

uma visão de ensino que privilegiava o estudo da gramática normativa e suas regras, “abordando o uso da língua em contextos diversos apenas perifericamente” (p. 100).

Essa visão de estudo gramatical utilizada sinalizava para uma mudança na concepção de linguagem atual, baseada na interação, tendo os gêneros textuais como objeto de ensino.

A ideia de se construir a nova PCLP/SE-JF surgiu no ano de 2009, ainda na administração municipal compreendida entre 2009 a 2012, e ocorreu devido a necessidade de se criar um direcionamento do ensino de LP na rede, por conta dos resultados das avaliações externas de desempenho dos alunos, que apontou um percentual abaixo do esperado pela Secretaria.

Esse pressuposto vai ao encontro daquilo que Kramer (1997) acredita em relação ao currículo; conforme sua perspectiva, uma nova proposta pedagógica ou curricular precisa estar diretamente ligada à realidade com a qual se relaciona.

A autora critica o fato de se construir propostas curriculares com a promessa de uma solução mágica, melhor que a anterior, como se o novo assumisse o lugar do melhor, negando toda a experiência até então acumulada, para dar lugar às teorias consideradas modernas. Para ela, toda proposta precisa refletir o seu contexto.

Reconhecida essa necessidade, a própria Secretaria de Educação fez o movimento de agrupar professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) junto a uma equipe da Secretaria de Educação na organização de uma proposta curricular, pois, até então, os profissionais da rede não tinham acesso a nenhuma proposição de currículo formalizada.

As duas consultoras, que foram convidadas pela Secretaria na época, aceitaram o convite colocando como condição primeira o fato de não trabalhar a construção de uma proposta ‘de gabinete’, o que significaria um total apoio da SE objetivando a participação dos professores da rede e profissionais do departamento de formação, em todo o tempo de construção do documento, afirmando o caráter coletivo que se propôs para sua elaboração.

Dessa forma foi montada em 2010 uma comissão, formada pelas duas consultoras da UFJF e uma equipe de profissionais da SE, representada por professoras dos dois segmentos escolares e técnicas de cargos administrativos.

Essa visão de se construir uma proposta em conjunto com o corpo docente da rede afirma o processo de legitimação curricular citado por Pinar (1985 *apud* PACHECO, 2001) inserida no grupo dos empiristas conceptuais, que defendem a relação entre especialistas e profissionais atuantes na escola, cuja prescrição

curricular é inútil, uma vez que estes são os que diretamente estão envolvidos no processo de desenvolvimento curricular.

Em seu trabalho sobre as diferentes estruturas que impactam os currículos escolares, Apple (2008) dispõe-se a demonstrar que criar um currículo não é uma atividade natural ou essencialista, mas sim uma atividade construída por vozes mais ou menos poderosas.

As várias versões da PCLP foram construídas de forma partilhada entre esses profissionais, seja por meio das discussões oriundas dos Seminários, seja por meio dos encontros que ora se realizaram na própria Secretaria de Educação. O documento impresso inclusive deixa registrado que a atual proposta curricular se encontra em aberto, reafirmando o constante diálogo que deve ser estabelecido no contexto dessa prática curricular, afirmando o protagonismo e a atitude crítica do professor em todo o momento da proposta, assim como destacado por Stenhouse na abordagem prática da teoria do currículo

Um currículo é uma tentativa de comunicar princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado (*apud* PACHECO, 2001, p. 39).

A elaboração da versão preliminar dessa proposta curricular ocorreu, segundo os documentos enviados pela consultora, em junho de 2010, quando foi organizada uma comissão para a realização de estudos entre quatro representantes da Secretaria de Educação (SE) e as duas consultoras da UFJF.

A dinâmica de estudos utilizada por essa comissão se dava por meio de reuniões semanais, por pesquisas para maiores embasamentos teóricos e redação coletiva do documento. Após essa etapa de escrita, a comissão passou a análise, revisão e reescrita dos tópicos constituintes da proposta curricular.

A primeira versão desse documento curricular, denominada Nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa, foi apresentada no I Seminário sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, em junho de 2010.

Nesse evento, cerca de sessenta profissionais representantes de suas respectivas escolas (entre eles professores dos anos iniciais, professores de Língua Portuguesa dos anos finais e coordenadores pedagógicos) reuniram-se com o objetivo principal de conhecer e analisar a primeira versão da PCLP.

Esse é um dado que pode indicar uma visão diferenciada do que seja uma construção curricular, no momento em que as vozes da academia e do chão da escola se entrecruzam para se caracterizar a autoria partilhada desse documento.

Esta visão dialoga com a concepção de autonomia curricular de Morgado (2009), uma vez que para essa organização exige-se envolvimento dos profissionais como atores no processo, não como mero executores.

A dinâmica do trabalho deste I Seminário incluiu a organização dos profissionais em grupos, passando à leitura da primeira versão do documento pelos participantes, orientada por uma das consultoras da UFJF. Também fizeram parte dessa dinâmica os debates intra e entre os grupos, seguida da escritura de sugestões para os acréscimos, cortes e demais ‘ajustes’ necessários à nova redação da PCLP, entre eles a inserção do tópico “Orientações para o estudo da poesia no Ensino Fundamental”.

Toda essa dinâmica pode ser entendida como o processo dialógico caracterizado por Freire (1987), no qual a interação entre os sujeitos acontece até na decisão dos conteúdos em torno do qual se pretende a realização do currículo.

As contribuições oriundas dessa discussão e análise serviram de base para que a equipe da SE e as consultoras da UFJF pudessem dar prosseguimento ao processo de elaboração da proposta curricular.

Não há um discurso isolado, nem tão pouco uma responsabilização solitária. Aliás o reconhecimento das vozes dos docentes e a responsabilização das ações a cada um dos profissionais envolvidos marcam o perfil democrático de gestão do currículo, instaurado desde o período de redemocratização do país, na década de 1980.

Essa característica traz identidade ao documento curricular, enriquecendo a PCLP/SE-JF de subjetividades até mesmo no processo de sua construção:

O presente documento não visa propor uma matriz curricular fechada, mas, sim, o convite a uma contínua reflexão teórico-prática nas escolas, que foram representadas por seus professores, coordenadores pedagógicos e diretores, com vistas a subsidiar a elaboração dessa proposta curricular, legitimada pelo envolvimento de todos os responsáveis pela educação no município (JUIZ DE FORA, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, 2012, p. 5).

Após essa etapa, o próximo passo foi envolver de forma mais efetiva a equipe de coordenação de cada escola. Para isso foi realizado o Encontro de Coordenadores Pedagógicos da Rede Municipal, em agosto de 2010, no qual foram tratadas questões referentes à estrutura da PCLP e os princípios teóricos orientadores do documento.

Como a intenção da equipe da SE e das consultoras era enviar a PCLP às escolas para análise dos profissionais atuantes, nesse Encontro os coordenadores receberam orientações de como encaminhar a discussão da proposta nas reuniões de planejamento, em suas respectivas escolas.

Merece destaque o aspecto enfatizado pela própria consultora da UFJF do “caráter aberto da PCLP/SE-JF e a necessidade de que os professores assumissem, em conjunto com a comissão, a autoria da Proposta”.

Considera-se, assim, o papel relevante do professor no processo curricular que se materializa na escola e na sala de aula, desta vez como um participante crítico na elaboração do currículo, construído de forma mais aberta, democrática e, por que não, atraente (MOREIRA e CANDAU, 2002).

Objetivando envolver um número maior de educadores como coautores desse documento curricular, a versão ampliada da proposta foi encaminhada a todas as escolas, para ser compatibilizada, visando ampliar os estudos e a divulgação da PCLP nas instituições de ensino da rede. Cada unidade escolar deveria elaborar um relatório contendo observações e sugestões a respeito desse documento que, em seguida, seria encaminhado à SE para apreciação e análise da comissão.

Nesse relatório estava imbricado todo o conhecimento dos profissionais atuantes nas escolas, marcado por suas experiências em sala de aula, fazendo-os se reconhecerem como coautores desse documento curricular, legitimando a construção do currículo a partir da prática.

Essa dinâmica dialoga com o conceito de autonomia curricular adotado por Morgado (2009), uma vez que a organização curricular exige envolvimento dos profissionais como atores efetivos no processo.

Segundo os dados fornecidos pela consultora A, 66% das escolas, num contingente de 101 unidades, deram um retorno de suas discussões enviando à comissão sugestões de alteração de alguns itens na proposta inicial de Língua Portuguesa. Esse material (que se encontra arquivado na SE), posteriormente analisado pela comissão, foi utilizado para a elaboração da segunda versão da PCLP, acrescendo, inclusive o tópico anteriormente citado “Orientações para o estudo da poesia no Ensino Fundamental”.

Um outro fator também destacado pela comissão foi a participação de mais três professoras da rede municipal de ensino, que colaboraram com a equipe durante a compatibilização da Proposta com o material encaminhado pelas escolas.

Podemos entender que essa dinâmica adotada pela equipe da SE e pelas consultoras da UFJF confluíram em um discurso intersecutivo, formado por diferentes vozes sociais e culturais, mas que, ao mesmo tempo, reiteraram novos sentidos nesse processo de construção curricular.

Para dar prosseguimento a esse processo, foi realizado o II Seminário sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, em novembro de 2010, com o objetivo de apresentar aos professores, coordenadores e diretores a segunda versão da PCLP, fruto das compatibilizações feitas nas escolas da rede, inserindo as sugestões dadas por esses profissionais.

A SE, entendendo a escola como lugar onde as capacidades dos alunos se constroem de forma processual e interativa, propôs à comunidade escolar discutir de 2010 a 2012 os preceitos apresentados na PCLP e refletir sobre sua organização curricular em estreita relação com as questões de aprendizagem (JF, 2012, p. 5).

Esse segundo Seminário serviu também para que a comissão observasse as potenciais necessidades desses profissionais acerca da implementação da nova proposta curricular. Foi elaborado, então, um documento que enumerava demandas apresentadas pelos próprios profissionais presentes, entre elas a necessidade de a SE oferecer “formação que contribua para que o PPP das escolas, assim como o planejamento das aulas, esteja em consonância com a PCLP”.

Segundo a consultora A, a elaboração desse documento refletiu o lado político da proposta, pois nele todo corpo de profissionais coautores da PCLP perceberam que, para o trabalho se concretizar efetivamente, seria necessário todo um suporte ao longo da implementação da proposta, da mesma forma como estava ocorrendo até então.

Isso nos leva a entender o que Kramer (1997) considera a respeito de uma proposta pedagógica (ou curricular), quando nela estão imbricados fatores políticos que envolvem a formação continuada dos professores baseada na reflexão crítica desses profissionais em relação à proposta, e não lhes oferecendo um pacote pronto de treinamento.

Apesar de toda essa movimentação e entusiasmo no processo de construção do novo currículo, no ano de 2011 os estudos acerca deste documento acabaram suspensos, sendo retomados apenas no segundo semestre de 2012, trazendo ainda mais componentes à equipe formada.

Além dessa ampliação na equipe de discussão e elaboração do currículo, novas ações também foram pensadas para efetivar os estudos e a implementação da PCLP, como a realização de oficinas quinzenais com os profissionais atuantes diretos desta proposta.

Kramer (1997) enfatiza que a construção de uma proposta pedagógica diversificada implica a formação permanente dos profissionais, para que estes sejam

desafiados a construírem seus conhecimentos e não somente executores de propostas, participando da concepção, construção e consolidação do currículo.

Outra ação tomada foi a realização do III Seminário sobre Currículo da Rede Municipal de Juiz de Fora, em outubro de 2012. Desta vez, o objetivo do evento foi apresentar a terceira versão da PCLP, já com todas as alterações feitas, tomando-a como o documento estruturador do ensino de Língua Portuguesa nas escolas da rede municipal da cidade.

A consultora A, que dinamizou os momentos deste evento com os professores e demais profissionais, deixou claro que tal proposta seguiria para a escola para ser implementada, mas simultaneamente discutida com a comunidade escolar, tendo em vista a característica principal deste documento de permanente construção.

Conforme exposto no texto de *Apresentação* da PCLP, este documento curricular é um convite à reflexão teórica-prática contínua nas escolas, onde os profissionais que nelas atuam possam

refletir e decidir sobre competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais a seus alunos, considerando, tanto os conhecimentos historicamente construídos, de aprendizagem imprescindível, como os saberes necessários, guiados pelas demandas locais, pela realidade, o entorno, a comunidade, enfim (JF, SE, 2012, p. 5).

Considera-se a PCLP/SE-JF um texto inacabado, do qual se espera do seu interlocutor (que é o professor) um movimento em construção, um total comprometimento e protagonismo docente, diferente do que se propõe na visão tradicionalista de construção e implementação curricular. Isso acena para a afirmação de Moreira (2009) de que o professor não pode ser apenas um executor, ele também precisa ser esse currículo, ver-se nele, e assim como as palavras de Roldão (1999), ser um agente curricular.

Sendo assim, o jogo de opiniões estabelecido nos Seminários marcou o debate em torno da seleção de conhecimentos, confrontando o conhecimento epistemológico com o conhecimento pragmático, em um diálogo que renuncia o discurso monológico das propostas curriculares tradicionalistas e que poderá refletir na prática pedagógica do professor e que, segundo Kramer (1997), só é transformada a partir de propostas pedagógicas bem escritas.

A autora apoia-se em Bakhtin para conceber os fundamentos de leitura afirmados por ele, que envolve três participantes fundamentais: o autor, o leitor e a obra. Estabelecendo um paralelo com este trabalho de pesquisa, podemos entender

que autor e leitor estão constituídos pelas mesmas pessoas, pelas mesmas vozes: os professores, uma vez que eles são convidados a participarem, interagirem no processo de construção do texto da obra, ou seja, a PCLP.

Segundo Bakhtin (1997), os textos são considerados polifônicos quando constituídos por várias vozes que falam e deixam-se perceber no discurso, podendo ser assimiladas, citadas ou refutadas, em oposição aos textos monofônicos, que são representados por vozes que se ocultam sob uma única voz.

O êxito da PCLP pode estar, então, nas mãos daqueles que a construíram, ou seja, o professor, tornando-o agente da proposta curricular, objetivado pela comissão que anteriormente a vislumbrou.

## **Metodologia**

A proposta da pesquisa, de forma geral, é conhecer a PCLP, da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, lançada no ano de 2012, observando e analisando tal proposta curricular, desde o seu contexto de influência até sua implementação nas escolas, considerando o ciclo de políticas de Ball, que também servirá como base de análise dos dados levantados.

Para analisar a trajetória dessa política curricular, a investigação focou três contextos do processo de sua constituição (contexto de influência, contexto da produção, contexto da prática), envolvendo análise documental da PCLP e de outros documentos que foram construídos ao longo das reuniões (como os slides), entrevistas com uma das consultoras da UFJF e uma especialista da SE, que participaram ativamente desse processo de construção curricular da rede, além das observações ocorridas nos três seminários.

Esta pesquisa, que se encontra em fase de desenvolvimento, envolverá também a análise de campo, em duas escolas indicadas pela SE que utilizam a nova PCLP em seu planejamento curricular, onde serão realizadas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa dessas escolas, com a equipe diretiva e com a coordenação, para obtenção de dados que constituirão a análise do contexto da prática.

Segundo Mainardes (2006), o uso da abordagem do ciclo de políticas de Ball permite uma análise mais completa da política investigada, “desde sua emergência no cenário internacional, nacional e local até o contexto da prática” (p. 100), observando-se, assim, tanto o aspecto macro quanto o micro-contextual.

Mainardes (2006) ainda enfatiza outras contribuições com essa abordagem de Ball, como a utilização de diferentes estratégias na obtenção de dados, a necessidade de sua associação a outros referenciais teóricos mais específicos (no caso deste trabalho, a pesquisa a políticas curriculares de LP), e o estímulo dado ao (a) pesquisador(a) que o(a) impulsiona à uma reflexão mais crítica sobre a totalidade da política.

Este trabalho foi desenvolvido numa abordagem qualitativa que envolveu como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental, a análise de conteúdo, a entrevista e a observação participante para a interpretação dos resultados.

## Análises iniciais

Segundo consta no arquivo de slides cedido pela consultora A, alguns aspectos podem ser considerados **positivos** na construção dessa proposta curricular, como o envolvimento, a disponibilidade e o comprometimento da equipe da Secretaria de Educação (SE) em produzir o documento curricular na perspectiva proposta pelas consultoras da UFJF.

Sua elaboração trouxe como característica marcante a ideia de se criar um currículo sob a perspectiva da reflexão coletiva, contando com a parceria entre a voz acadêmica – representada pelas consultoras da UFJF – e a voz da prática – representada pelos profissionais atuantes nas escolas.

Tratando-se de um documento curricular, a PCLP/SE-JF caracteriza-se em um movimento dialógico até mesmo no momento em que chega às escolas para ser utilizada pelos professores e que deverá ser compreendida por eles numa perspectiva discursiva. É nesse momento de implementação da proposta que se observa a legitimidade do documento materializada na ação pedagógica docente.

Outro fator a ser considerado foi o diálogo aberto estabelecido entre a Secretaria de Educação e o Departamento de Formação, além dos encontros semanais entre consultoras e equipe da SE, objetivando estudos e planejamentos acerca da nova proposta curricular.

Ainda sobre os aspectos positivos, pode-se considerar a realização dos Seminários sobre o Currículo para discussão entre diretores, coordenadores e professores da rede, utilizando como metodologia uma posição prática-reflexiva na

ação e sobre a ação, além da realização de oficinas quinzenais para analisar com os professores sua prática curricular em sala de aula.

Pode se dizer que a equipe da SE e as consultoras da UFJF, ao apresentarem a PCLP para apreciação e análise dos professores, coordenadores e diretores de escola, afirmaram o conceito de dialogismo usado por Bakhtin (1997), resultante do encontro de vozes que se formou, objetivando unicamente a construção coletiva de um novo currículo para a rede municipal de ensino.

Uma observação importante deve ser feita em relação a esse perfil interativo que se formou na construção curricular: o cruzamento dos discursos entre academia e escola, teoria e prática legitima o discurso do documento oficial e afirma o papel dialógico que o currículo deve cumprir entre os que refletem e os que teorizam sobre ele (MOREIRA, 2000).

Pode-se dizer que a nova Proposta Curricular de Língua Portuguesa traz uma característica inovadora no âmbito da política curricular da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, ao apresentar uma construção baseada nas vozes de diferentes profissionais da rede, pois o que se percebe geralmente é apenas a voz das Secretarias de Educação prevalecendo na construção curricular, ignorando os possíveis discursos dos profissionais que atuam no fronte da escola e que influenciam diretamente no contexto da prática curricular.

Por outro lado, os aspectos **negativos** também foram observados pelas consultoras e demais colaboradoras na produção do documento curricular como, por exemplo, a dificuldade em se manter a mesma equipe nas discussões, ao longo do processo de elaboração; um maior envolvimento dos gestores das escolas e seu comprometimento em repassar as orientações aos profissionais das unidades escolares; muita dificuldade da SE em estabelecer estratégias para que os docentes pudessem participar das oficinas realizadas na discussão da proposta; outro desafio foi conseguir representantes dos dois segmentos do Ensino Fundamental e um maior número da participação de professores de Língua Portuguesa nas etapas de leitura e avaliação da proposta curricular.

Problemas de infraestrutura também foram identificados como, por exemplo, conseguir espaço específico para a realização das oficinas com os professores; e a interação à distância, por meio da plataforma *Moodle*, que estava ultrapassada, sendo inviável o seu uso. Dessa forma, a solução imediata foi criar um grupo em uma rede social da Internet denominado “Currículo LP Pjf”, onde eram aceitos no perfil somente os profissionais que estavam inscritos no grupo de estudos presencial.

Esse, então, tornou-se o entre-lugar de trocas e interações virtuais, onde se postavam comentários sobre as discussões ocorridos no espaço presencial, avisos sobre eventos acadêmicos, entre outras postagens pertinentes.

Somando-se a isso, houve um longo período de interrupção nas discussões sobre a avaliação e a implementação da proposta, pois nenhum movimento relacionado ao currículo aconteceu durante o ano de 2011. Apesar desses entraves, a consultora A considerou inédito o fato de construir a nova proposta curricular nos moldes em que foram dinamizados os estudos e os grupos de discussão da PCLP.

A nova PCLP foi elaborada por consultoras da UFJF, por uma equipe de profissionais da SE/JF e por professores, coordenadores e gestores da rede municipal de ensino de Juiz de Fora, com a intenção de se tornar um documento curricular orientador das práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa, a partir de sua chegada às escolas em 2013, destacando que esse documento

é o resultado de discussões iniciais sobre ensino de Língua Portuguesa, cujo objetivo é o de traçar linhas norteadoras para a elaboração coletiva de uma proposta curricular de ensino fundamental da rede municipal de educação. [...] A expectativa é a de que esta proposta seja aplicada e simultaneamente discutida, avaliada e enriquecida com críticas e sugestões da comunidade escolar, de forma que o processo de co-construção marque a identidade e a autoria dos educadores, no planejamento de seu projeto de ensino e desenvolvimento da linguagem (JUIZ DE FORA, SE, 2012, p. 6).

Segundo Roldão (1999) e Morgado (2010), para essa nova postura do docente diante do currículo, o professor deve abandonar sua prática solitária, refletindo conjuntamente sobre *o que fazem, como fazem, por que é que o fazem*.

Conforme relatou a Consultora A, a questão principal nesse processo seria a criação de um grupo de estudos que pudesse, posteriormente, assumir a liderança dessa proposta, apostando na autonomia do grupo. A Consultora enfatizou também o fato de a SE estar sempre aberta ao diálogo com a comissão responsável por essa proposta curricular, entendendo-o como um dos aspectos primordiais nesse processo.

Apoiando-se em Grundy (1987), Pacheco incita que, se o currículo representa prática e construção, todos devem ser considerados sujeitos e não objetos, uma vez que desempenham importante papel de ação e interdependência, tanto no projeto educativo, quanto no projeto curricular (PACHECO, 2001, p. 89).

As etapas de construção da PCLP também marcaram uma inovação nesse processo dinamizado pela comissão e pela SE, pois “propôs à comunidade escolar, de 2010 a 2012, refletir sobre sua organização curricular em estreita relação com as questões de aprendizagem”, esperando que a escola seja espaço de reflexão e decisão

em torno de competências, conteúdos e procedimentos pedagógicos fundamentais aos alunos (JUIZ DE FORA, SE, 2012, p. 5).

Assim como Moreira (2000) entende que

centrar o currículo na concretude das realidades escolares não pode significar omissão da secretaria ou sua retirada do cenário. Pelo contrário, além dos indispensáveis recursos e incentivos a serem propiciados em uma interação constante com a escola, discussões entre os sujeitos dessa escola e os técnicos comprometidos e abertos ao diálogo são necessárias para incrementar a qualidade do trabalho e garantir o sucesso da proposta, que é sempre uma intenção, um projeto [...] (p. 126).

Corrobora-se com a concepção de Kramer (1997), de que um novo currículo representa um desafio, um convite, uma aposta, pois contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura e, por isso, não pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas.

A autora vai além, ao afirmar que no processo de construção de uma nova proposta pedagógica é necessária a participação de todos os sujeitos – “crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não-docentes, famílias e população em geral” (p.21).

## Algumas considerações

A SE acredita que uma vez estabelecido esse diálogo entre escolas e Secretaria de Educação, os discursos desenvolvidos por meio das reflexões repercutirão na prática docente e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos (JUIZ DE FORA, SE, 2012, p. 5). Percebe-se, então, que a SE deseja, inclusive, mudanças nas práticas curriculares.

No entanto, concordo com Pacheco (2001), ao afirmar que uma reforma curricular precisa ser atraente aos olhos dos professores, precisa conquistá-los, fazê-los sentir sujeitos fundamentais em seu processo de desenvolvimento com objetivos bem fundamentados para a aprendizagem desses alunos.

## Referências

**APPLE, M. Reestruturação Educativa e Curricular e as Agendas Neoliberal e Neo-conservadora.** Entrevista com Michael Apple. Disponível em [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em novembro/2008.

BRASIL. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental.** Secretaria de Educação Fundamental - Brasília - MEC/SEF, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1987.  
JUIZ DE FORA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Proposta Curricular Língua Portuguesa.** 2012.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** Educação e Sociedade, ano 23, n. 60, dez/1997.

MAGALHÃES, T. e FERREIRA, F. C. Proposta Curricular de Língua Portuguesa: uma análise de documentos da cidade de Juiz de Fora. In: **Signum**, n. 17/2, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr. 2006.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. In: **Educação e Sociedade**, n. 73, dez, 2009.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** In: Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2002.

MORGADO, J. C. Para um outro arquétipo de escola: a necessidade de mudar as políticas e as práticas curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n.02, ago.2010.

PACHECO, J. A. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. In: **RBPAE**, v. 27, n. 3, set/dez 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Os Professores e a Gestão do Currículo.** Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

## Construções morfológicas e ensino de Língua Portuguesa: discutindo a abordagem conferida à morfologia derivacional no Ensino Fundamental<sup>12</sup>

Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues<sup>13</sup>

**RESUMO:** Este trabalho, derivado do Projeto de Pesquisa “A Morfologia em sala de aula: revisitando o tratamento conferido aos processos de formação de palavras nos livros didáticos sob a ótica da Linguística Cognitiva”, discute como a temática ‘formação de palavras’ vem sendo abordada em obras didáticas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, propondo, em decorrência desta análise, uma reflexão linguística capaz de auxiliar os professores na tarefa de repensar a relevância deste conteúdo e as práticas pedagógicas que o envolvem. Para essa discussão, optou-se como fundamentação teórica os autores Basílio (2007, 2011); Miranda (2006); Travaglia (2011); Finamore; Oliveira (2013); Kelmer & Araújo (2012); Leite & Portilho (2015).

**Palavras-chave:** Ensino de Língua Portuguesa; Morfologia; Processos de Formação de Palavras; Livros Didáticos.

### Introdução

O presente trabalho tem como meta discutir como o estudo da formação de palavras vem sendo abordado em obras didáticas da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, além de propor uma reflexão linguística capaz de auxiliar os professores na tarefa de repensar a relevância deste conteúdo e as práticas pedagógicas que o envolvem.

Levando em conta o tratamento simplório e opaco muitas vezes conferido ao estudo da gramática, em especial da Morfologia, na educação básica brasileira, revelado, dentre outras coisas, por uma abordagem ingênuas e marginal, ou relegado à memorização de regras de estrutura e formação de palavras, a relevância desta temática transfere-se da periferia para o centro dos estudos em linguística. Entende-se, pois, que sem se considerar o poder criativo que o falante/escritor passa a ter em mãos ao conhecer e fazer uso dos elementos que constituem uma palavra e também a presença constante de novas formações lexicais em gêneros de escrita atuais, o estudo da Morfologia fica subaproveitado.

<sup>12</sup> Este trabalho apresenta os resultados alcançados na primeira fase do Projeto de Pesquisa “A morfologia em sala de aula: revisitando o tratamento conferido aos processos de formação de palavras nos livros didáticos sob a ótica da Linguística Cognitiva”, desenvolvido no Curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola, com a coordenação da Profa. Dra. Anna Carolina Ferreira Carrara Rodrigues e com a colaboração dos alunos/bolsistas voluntários Amanda Monteiro Leite e Sérgio Carvalho Portilho, autores da monografia intitulada “A Morfologia em sala de aula: debatendo metodologias e propondo atividades”, subproduto do projeto em questão e que traz os resultados finais da pesquisa.

<sup>13</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Professora do Curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola. E-mail: [annacarolinacarrara@yahoo.com.br](mailto:annacarolinacarrara@yahoo.com.br).

Nesse sentido, este trabalho, associado à pesquisa mais ampla realizada no Curso de Letras da UEMG – Unidade Carangola, pretende analisar uma das maiores ferramentas didáticas de que o professor dispõe para o trabalho escolar – o livro didático – avaliando o tratamento conferido à Morfologia, especificamente os processos de formação de palavras. O resultado final do projeto – não explicitado neste artigo – consistiu em propor uma sequência didática, que preencha as lacunas encontradas, com foco nas construções morfológicas emergentes em colunas de revistas adolescentes.

Desse modo, este artigo adota, como pressupostos teóricos, reflexões a respeito do Ensino de Língua Portuguesa (TRAVAGLIA, 2004; MIRANDA, 2006), e da Morfologia em termos estritos (BASÍLIO, 2004, 2011), fundamentação teórica que servirá de suporte para o desenvolvimento da análise aqui proposta.

## **1. Breve reflexão a respeito do ensino de gramática**

O ensino da língua portuguesa é, muitas vezes, pensado como única e exclusivamente “cópia da gramática”. Memoriza-se regras gramaticais, que devem ser implantadas na mente do estudante, estabelecendo uma barreira que exclua todo o contexto de aprendizagem adquirido através da convivência no meio em que ele interage e desenvolve as suas habilidades linguísticas, quase sempre de forma diferenciada dos limites impostos pela gramática tradicional.

Sabe-se que muitos gramáticos consideram a língua padrão como algo estático, constituída de regras fixas e imutáveis; o modelo de normatividade posto por essas regras é único, fixo, invariável; uma norma única para qualquer situação interacional, falada ou escrita, formal ou informal.

O professor de língua portuguesa, diante dessa perspectiva normativa e tradicional, muitas vezes não sabe como estruturar a sua dinâmica de ensino, o que gera inúmeros questionamentos, sendo o principal deles: “Se eu não ensinar gramática, vou ensinar o quê?”.

Miranda (2006) apresenta uma discussão importante sobre o ensino de gramática no Ensino Fundamental e discute uma afirmação de Rui Barbosa feita em 1883: *Que o ensino da língua não se confunde com o ensino da gramática, não é lícito contestar.* De alguma maneira, os avanços na área das Ciências da Linguagem levaram os professores a comprarem esta ideia, no entanto, não se pode tomá-la de forma radical, o ideal é que a perspectiva sustentada, segundo Miranda (2006, p. 8),

seja de que "o ensino da língua não se confunde com **um certo tipo** de ensino de gramática."

A nova perspectiva de ensino da gramática pode, muitas vezes, ser interpretada pelos professores como uma necessidade de se elaborar um ensino de língua inovador, no qual se elimine o ensino de gramática na sala de aula. O termo gramática, que por muitos anos foi sinônimo de aula de Português, agora, contra o fluxo das correntes tradicionalistas, estaria prestes a ser abolido em sala de aula.

Essa concepção, no entanto, está bastante equivocada, uma vez que a gramática é uma ferramenta essencial para o entendimento do funcionamento e organização da língua e, portanto, elemento contribuinte para o desenvolvimento das habilidades linguísticas do indivíduo e para a sua efetiva inserção na sociedade como cidadão de direito.

A grande problematização não consiste, portanto, no estabelecimento de normas, mas sim na desconsideração da variação linguística, mesmo dentro dos modelos linguísticos considerados padrões para os falantes.

Sobre essa concepção de ensino de linguagem, Miranda (2006) afirma:

O ensino de linguagem deve, portanto, desenvolver de modo positivo o sentido da normatividade. A questão, vale insistir, é se compreender o sentido social, político, cultural, interacional do padrão normativo. Se as normas existem para o bem-estar social, para promover a qualidade de uma vida cidadã não se pode ignorar a DIFERENÇA. Diferença dos cenários de interação, formais ou informais. Diferenças entre os sujeitos em seus diferentes papéis sociais. Diferença de usos, que se revelam em diferentes escolhas lexicais, diferentes construções sintáticas, morfológicas (MIRANDA, 2006, p.24).

Segundo Travaglia (2004), em consonância com Miranda (2006), a gramática tem relação direta com a qualidade de vida. Relação esta que será construída a partir do estabelecimento de alguns pontos norteadores descritos por ele.

O primeiro refere-se à linguagem que modela o mundo (e é modelada por ele) e a vida sociocultural, refletindo o relacionamento entre as pessoas de uma sociedade e a forma como essas pessoas percebem o mundo. Sendo assim, o ensino de língua materna deve ter o objetivo principal de desenvolver a competência comunicativa para que o falante possa usar o maior número possível de recursos linguísticos adequados às diversas situações de interação.

A outra questão é entender a gramática como conjunto de conhecimentos internalizados em situações concretas de interação. Sobre o tema, afirma Travaglia

(2004, p. 17): “a gramática tem tudo a ver com a qualidade de vida, pois quanto mais recursos, mecanismos, estratégias da língua o usuário dominar, melhor desempenho linguístico terá”.

Com relação à reflexão metalinguística a que o aluno deve ter acesso, “o que o professor precisa/quer saber é que tipo de reflexão metalinguística cabe nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, que fenômenos linguísticos vamos trabalhar com os alunos” (MIRANDA, 2006, p. 9). Nessa perspectiva de discussão, cabe aqui diferenciar os tipos de saberes em relação à linguagem, bem delineados em Miranda (2006).

Miranda (2006, p. 9) distingue o saber epilinguístico do saber metalinguístico. O primeiro é um saber inconsciente (não sabemos que sabemos), porque não dispomos de meios para falar sobre linguagem. O segundo, por sua vez, é um sistema de notação, isto é, uma reflexão consciente sobre a linguagem. O importante é conceber esses dois saberes – epilinguístico e metalinguístico – em termos de um *continuum* e não em termos de limites precisos.

O saber metalinguístico pode, portanto, ter natureza especulativa (situado puramente no nível da representação abstrata) ou natureza prática (voltado para as necessidades de aquisição de domínio linguístico). Nesse último caso, pode estar determinado por um conjunto de necessidades, tais como o domínio das práticas da oralidade e de escrita de uma língua materna ou estrangeira (MIRANDA, 2006, p. 9).

Se há, pois, o convencimento de que a tarefa essencial de um professor de Língua Portuguesa é levar ao domínio das práticas sociais de linguagem, o exercício metalinguístico deve implicar o pensar, a um só tempo, sobre:

ESTRUTURAS LINGÜÍSTICAS (domínio de aspectos notacionais, como pontuação, ortografia, diagramação do texto e do suporte textual; diversidade de usos linguísticos; organização sentencial; organização vocabular) e sobre ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS (domínios de gêneros discursivos da oralidade e da escrita), de modo a assegurar a reflexão sobre a diversidade de fenômenos que institui o texto, o discurso real (MIRANDA, 2006, p. 9).

Portanto, o ensino de gramática não deve ser abolido das salas de aula uma vez que ele tem relevância para a vida, visto que o falante deve compreender melhor os significados que chegam até ele e produzir os sentidos que deseja. De posse dessa capacidade, será sujeito atuante nas diversas relações sociais e saberá utilizar a língua para alcançar seus objetivos comunicativos.

Miranda (2006, p. 51) resume bem essa importância, agora recodificada diante das novas maneiras de se ensinar gramática:

Nossa tarefa é levar o aluno ao domínio das práticas sociais de linguagem. Com apoio em seu saber epilinguístico, orientá-lo para uma reflexão metalinguística sobre estruturas linguísticas e estratégias discursivas, de modo a assegurar a reflexão sobre o funcionamento da língua e a diversidade de fenômenos que a institui (MIRANDA, 2006, p. 51).

Conclui-se, baseados em Miranda (2006) e Travaglia (2004), que o ensino de gramática mantém seu grau de importância, o que acontece é uma reconfiguração de sua prática. Tendo isso em vista, faz-se necessário dar ao ensino de formação de palavras a relevância merecida, conforme discutiremos adiante.

## 2. Por que estudar morfologia?

A pergunta *Por que formação de palavras?* é feita por Margarida Basílio no livro Teoria Lexical e a resposta dada pela autora é bastante simples:

(...) a razão fundamental para formarmos palavras é que seria muito difícil para nossa memória captar e guardar formas diferentes para cada necessidade que temos de usar palavras em contextos e situações diversos (BASÍLIO, 2007, p. 12).

Esse questionamento de Basílio a respeito da formação de palavras vem sendo abordado já há algum tempo pela tradição linguística, sob diferentes perspectivas teóricas e objetivos.

A consulta etimológica para o vocábulo *morfologia* diz que o termo provém das formas gregas *morphē*, 'forma', e *logos*, 'estudo, tratado'. Morfologia significa, com base em seus elementos de origem, o 'estudo da forma'. Esta definição, no entanto, pouco representa o que vem a ser, de fato, a Morfologia, como veremos no desenvolver desta seção.

Basílio (2007) afirma ainda que fazemos um uso automático das palavras e, muitas vezes, nem nos damos conta de que criamos certas palavras em um momento em que houve necessidade de nos expressarmos ou que em alguns casos ampliamos o nosso vocabulário através da leitura e do diálogo "da mesma maneira que autores de artigos, livros, nós também podemos formar palavras no uso diário da língua." (BASÍLIO, 2007 p. 07)

Ao definir o léxico como um conjunto de palavras de uma língua, responsável pela categorização das coisas, Basílio (2011) o considera como um sistema dinâmico,

isto é, o léxico está o tempo todo se renovando, se expandindo, uma vez que novos objetos, mecanismos e condições surgem “tais como computador, xerox e global” (BASÍLIO, 2011 p. 08) e, a partir deles, novas unidades de construção de enunciados “tais como computação, computacional, xerocar, xerografar, globalizar, globalização” (BASÍLIO, 2011 p. 08) que precisam ser nomeados a fim de mantermos a comunicação com eficiência.

Objetivando tal eficiência do sistema, os processos de formação de palavras são as estruturas responsáveis pela expansão do conjunto de palavras da língua, visto já serem fórmulas padronizadas de construção de novas palavras a partir de material já existente no léxico. Assim, de acordo com Basílio (2011), os processos de formação de palavras exercem a função de reciclagem na língua, reaproveitando fragmentos de material em novas construções.

Nos exemplos dados anteriormente (computacional, globalização etc.), vemos que as novas formas são inteiramente feitas de material reciclado. O verbo *computar* já existia e serviu de base para a formação computador, que designa um instrumento; o sufixo *-ção*, também já existente, foi usado na construção da forma nominalizada *computação*, que designa a função de objeto designado; outro sufixo, *-al*, forma o adjetivo *computacional*; e assim por diante (BASÍLIO, 2011, p. 11).

As formações, no entanto, guardam particularidades e mistérios. Formar palavras, ainda que seja um processo simples e, como dito anteriormente, automático, não se restringe a escrevermos uma sequência de letras entre espaços e/ou pontuação. As palavras são estruturas complexas, com certas especificidades exemplificadas pela autora através das formações: *convencional* e *religioso*. Por que não *\*religional* e *\*convencioso*?

Além de o uso já haver consagrado as duas primeiras estruturas como corretas, isso, apenas, não basta. É preciso considerar que a maioria das “palavras formadas em *-ção* não podem servir de base para formações com o sufixo *-oso*” (BASÍLIO, 2007 p. 07) – *atração*/*\*atracioso*; *contemplação*/*\*contemplacioso*.

Além desses fatores, vários motivos são apresentados por Basílio (2007) que justifica formarmos palavras na língua, dentre os quais estão a questão da mudança de classe e do aspecto semântico.

A mudança de classe, marcada especialmente pela derivação por sufixação faz com que, por necessidades gramaticais, precisemos, muitas vezes, transformar um verbo em substantivo; um substantivo em adjetivo. Já o aspecto semântico, envolvido nos processos de formar palavras revela-nos por formações, como o acréscimo do

sufixo -inho a substantivos para dar a ideia de uma dimensão pequena (*sapato/sapatozinho*) ou para expressar pejoratividade (*argumento/argumentozinho*) ou afetividade (*sopa/sopinha*); o acréscimo do sufixo -eiro para formar novos substantivos, a partir de substantivos já existentes para caracterizar indivíduos de acordo com a função que exercem: *sapato/ sapateiro; pipoca/pipoqueiro*; o acréscimo de prefixos como *pré-* dando a ideia de anterioridade: *prevenção; pressentir* ou re-indicando retorno ou repetição: *refazer, relembrar*.

É importante observar, contudo, que não precisariam existir formações derivadas como *sapato/sapateiro*. Poderíamos formar duas palavras completamente diferentes para designar um objeto e o ser que o fabrica. No entanto, a nossa comunicação deixaria de ser eficiente, pois o número de palavras que precisaríamos armazenar em nossa mente para nos comunicar, multiplicaria.

Diversas são as abordagens para se explicar essa formação. As gramáticas normativas optam por “enumerar processos e listar exemplos” (BASÍLIO, 2007, p. 17) preocupando-se de dar conta de expressar o significado das palavras nas quais ocorram um determinado afixo.

O estruturalismo entende que as línguas são, fundamentalmente, estruturas, preocupando-se, assim, com a determinação da estrutura das palavras já formadas; já a Teoria Gerativa entende a língua como conhecimento, sendo favorável ao processo de formação de palavras em virtude analisar a competência linguística dos usuários da língua como objeto principal da descrição gramatical, pensando “nas regras ou padrões que correspondem a nossas interpretações estruturais ou à produção de novas formações lexicais, na medida das nossas necessidades de comunicação.” (BASÍLIO, 2007 p. 20)

No entanto, para Basílio (2007), nenhuma dessas abordagens seria satisfatória, conforme a autora pontua abaixo:

(...) é mais eficiente para descrever o fenômeno de formação de palavras uma abordagem que (a) faça uma distinção entre abordagem sincrônica e diacrônica; (b) leve em conta tanto as palavras que já existem quanto os padrões que nos permitem analisar sua estrutura e, eventualmente, formar outras palavras; e (c) permita uma descrição não apenas dos padrões correspondentes à estrutura das palavras, mas também de suas motivações gramaticais, semânticas ou funcionais (BASÍLIO, 2007 p. 21).

Assim, podemos afirmar que a todo instante o nosso léxico se transforma. A medida em que os anos vão passando, novos objetos vão surgindo e, como dito no início desta seção, precisam ser nomeados.

Formar palavras não se reduz a uma regra gramatical, mas sim a uma necessidade do falante de se comunicar. Talvez, se precisássemos de uma nova palavra para cada desejo, sentimento, agente, objeto que fôssemos nomear, a nossa mente não daria conta de armazenar tantas informações e a nossa comunicação ficaria prejudicada.

Por isso, a partir de um verbo já conhecido formamos um substantivo, de um substantivo, outro substantivo e, com isso, nesse processo, revela-nos a nossa capacidade de criar, renovar, interagir com as palavras, fazendo delas fontes inesgotáveis de possibilidades para a nossa expressão. Daí a necessidade da Morfologia retomar seu lugar de importância nas salas de aula.

### **3. Metodologia**

Para o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa que dá origem a esse artigo, foram examinados dois livros didáticos do Ensino Fundamental II: um da rede privada, do 6º ano – Sette e Travalha (2011) e outro da rede pública, do 9º ano – Cavéquia e Souza (2002), dos quais foram coletadas atividades sobre formação de palavras por derivação (sufixal e prefixal), em que a precariedade de aproveitamento dos recursos semânticos dos afixos foi detectada, além do pouco incentivo a reflexão crítica dos alunos (LEITE; PORTILHO, 2015). Algumas dessas atividades estarão exemplificadas na análise.

Tendo isso em vista, faz-se claro o percurso metodológico adotado, isto é, uma pesquisa de caráter documental que se baseia em documentos como material primordial: pesquisas científicas, documentos oficiais, livros didáticos, dentre outros, dos quais se extraem toda a análise (MOITA LOPES, 1994).

### **4. Análise: os livros didáticos, suas limitações e possibilidades de trabalho com os processos de formação de palavras**

Em consonância com os pressupostos teóricos aqui apresentados no que confere ao ensino de Língua Portuguesa (MIRANDA, 2006; TRAVAGLIA, 2004), partimos para a análise de atividades retiradas dos livros didáticos “Língua portuguesa

no Ensino Fundamental – Sistema UNO” – 6º ano, “Linguagem: Criação e interação” – 8ª série /9º ano (KELMER; ARAÚJO, 2012; FINAMORE; OLIVEIRA, 2013; LEITE; PORTILHO, 2015).

Faz-se relevante retomarmos aqui o posicionamento de Travaglia (2011), o qual afirma que o ensino de gramática deve ser suporte para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em prol da qualidade de vida do cidadão/aluno, e as considerações de Miranda (2006) relativas ao fato de que as normas existem para o bem estar social, e o dinamismo das aulas de Língua Portuguesa advém da conscientização do professor de que o ensino de regras gramaticais desvinculado do uso real das estruturas linguísticas torna-se vazio e maçante, impedindo a possibilidade do aluno de adquirir saberes eplinguísticos.

Listamos abaixo, cinco atividades com o intuito de exemplificar a análise desenvolvida no Projeto (LEITE; PORTILHO, 2015):

#### ATIVIDADE 1:

Associe as palavras da coluna da esquerda aos significados dos radicais que as compõem na coluna da direita. Depois, escreva o significado de cada palavra.

|                    |                        |
|--------------------|------------------------|
| ( a ) hematófago   | ( f ) sangue + escoar  |
| ( b ) antropófago  | ( a ) sangue + comer   |
| ( c ) antropologia | ( e ) palavra + escoar |
| ( d ) hematologia  | ( c ) homem + estudo   |
| ( e ) verborragia  | ( b ) homem + comer    |
| ( f ) hemorragia   | ( d ) sangue + estudo  |

*Hematófago: que toma sangue (exemplo: morcego); antropófago: que come carne humana;*

*antropologia: estudo do homem (compreende as origens, a evolução, as crenças, a cultura em geral);*

*hematologia: estudo do sangue (uma especialidade da medicina); verborragia: loquacidade (usado em sentido pejorativo, como a incapacidade de parar de falar); hemorragia: perda, escoamento de sangue.*

**Figura 1:** Atividade 1- Associação entre colunas (SETTE; TRAVALHA, 2011, p. 71)

## ATIVIDADE 2:

Relacione cada palavra ao seu processo de formação.

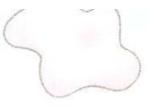
|                   |                                   |
|-------------------|-----------------------------------|
| ( a ) girassol    | ( j ) derivação parassintética    |
| ( b ) pesca       | ( c ) abreviação                  |
| ( c ) Zé          | ( h ) derivação sufixal           |
| ( d ) monocultura | ( g ) sigla                       |
| ( e ) coaxar      | ( i ) derivação prefixal          |
| ( f ) cabisbaixo  | ( e ) onomatopeia                 |
| ( g ) Embratel    | ( d ) hibridismo                  |
| ( h ) dentista    | ( f ) composição por aglutinação  |
| ( i ) supersônico | ( a ) composição por justaposição |
| ( j ) emudecer    | ( b ) derivação regressiva        |

**Figura 2:** Atividade 2 – Associação entre colunas: palavras e processos de formação (SETTE; TRAVALHA, 2011, p. 79)

## ATIVIDADE 3:



### ESTUDO DA LÍNGUA



#### *Formação de palavras*

Nesta unidade estudaremos como os morfemas se organizam e formam as palavras, ou seja, vamos conhecer os processos de formação de palavras.

Na língua portuguesa, há muitos processos pelos quais se formam as palavras. Os mais comuns são a **derivação** e a **composição**.

A seguir, veremos detalhadamente cada um deles.

#### *Derivação*

Leia o seguinte trecho de uma letra de música.



**Cabelo**

Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada  
 Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada  
 Quem disse que cabelo não sente  
 Quem disse que cabelo não gosta de pente  
 Cabelo quando cresce é tempo  
 Cabelo embaraçado é vento  
 Cabelo vem lá de dentro  
 Cabelo é como pensamento  
 Quem pensa que cabelo é mato  
 Quem pensa que cabelo é pasto  
 Cabelo com orgulho é crina  
 Cilindros de espessura fina  
 Cabelo quer ficar pra cima  
 Laquê, fixador, gomalina  
 Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada  
 Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada.

Jorge Benjor e Arnaldo Antunes



Reveja as palavras:

cabelo
cabeleira
cabeluda
descabelada

Com a ajuda de seus colegas, responda as questões abaixo.

- Qual é o radical dessas palavras? **O radical é *cabel-*.**
- Uma dessas palavras deu origem às demais, ou seja, a partir dela as outras palavras foram formadas. Que palavra é essa? **A palavra é *cabelo*.**

**Figura 3:** Atividade 3 – formação de palavras (CAVÉQUIA; SOUZA, 2002, p. 54)

**Revista Práticas de Linguagem – v.5 n.1 – ESPECIAL (jan. 2015)**

## ATIVIDADE 4:

*Derivação sufixal*

Leia um outro trecho de letra de música em que seu autor também utilizou o processo da derivação em sua composição.

*Vermelho*

A cor do meu batuque tem o toque e  
tem o som da minha voz  
vermelho, vermelhaço,  
vermelhusco, vermelhante, vermelhão  
(...)

Chico da Silva



- As palavras *vermelhaço*, *vermelhusco*, *vermelhante* e *vermelhão* são derivadas de qual palavra? São derivadas da palavra *vermelho*.
- Essas palavras foram formadas pelo acréscimo de prefixos ou sufixos ao radical da palavra primitiva? Foram formadas pelo acréscimo de sufixos.

Quando acrescentamos um sufixo à palavra primitiva, ocorre uma *derivação sufixal*.

**Figura 4:** Atividade 4- Reconhecimento dos processos de derivação (CAVÉQUIA; SOUZA, 2002, p. 55)

## ATIVIDADE 5:

*Derivação prefixal*

Leia os verbos apresentados a seguir:

repor      entrepor      sobrepor      subpor

- As palavras acima são derivadas. Explique por quê. Elas são derivadas do verbo *pôr*, que é um radical *primeiro, inicial*.
- Essas palavras foram formadas por meio do acréscimo de prefixos ou sufixos ao radical da palavra primitiva? Quais são eles? Foram formadas por meio do acréscimo de prefixos. Os prefixos são *re-*, *entre-*, *sobre-*, e *sub-*.
- O acréscimo desses afixos mudou o sentido do verbo *pôr*? Sim.

**Figura 5:** Atividade 5 – Palavras primitivas e palavras derivadas (CAVÉQUIA; SOUZA, 2002, p. 55)

As atividades 1 e 2 foram retiradas do livro “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” – Sistema UNO – 6º ano, das unidades três, “*Estrutura das palavras*” e quatro, “*Processos de formação de palavras*”. Tais atividades foram analisadas com base no referencial teórico já citado e no manual do professor do livro em foco neste momento.

O manual do professor do livro do Sistema UNO de Ensino diz que o objetivo principal do ensino deve ser contribuir para “(...) um processo de educação permanente, de participação social e de consolidação da cidadania.” (p. 03), ou seja, relaciona a importância do aprendizado escolar para o desenvolvimento do estudante enquanto cidadão, norteando o professor com relação a necessidade de um ensino contextualizado, que não se prenda a uma aprendizagem baseada na “decoreba”, que segundo Miranda (2006), nada influencia na motivação da inteligência do aluno através do pensamento crítico e transformador.

Na ATIVIDADE 1, percebe-se que a capacidade reflexiva do aluno é pouco “explorada”. Diferentemente do ponto de vista estabelecido por Miranda (2006) e Travaglia (2011), um dos exercícios é desenvolvido através da apresentação de palavras completamente distantes das relações sociais dos alunos, como “hematófago”, “antropófago”, entre outras, as quais, raramente, poderão ser aplicadas por eles em alguma situação de seus cotidianos.

Assim, concluímos que esta atividade é menos pertinente já que preocupa-se com a fixação de excessivas regras na mente do aluno, distanciando-o assim, do aprendizado através da interpretação de textos, por exemplo, tornando o processo de ensino/aprendizagem da Morfologia cada vez mais “mecânico” e inconsistente.

Da mesma forma, a ATIVIDADE 2 não permite uma fácil assimilação do conteúdo, por associar as palavras aos seus processos de formação correspondentes, isoladas, sem incitar no aluno a prática da interpretação, a qual, de acordo com os PCN de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998, p. 19), é indispensável ao desenvolvimento da competência linguística.

Partiremos, neste momento, à análise das ATIVIDADES 3, 4 e 5 retiradas do livro “Linguagem: Criação e interação” – 9º ano, do capítulo dois, da unidade seis *Estudo da Língua*.

A ATIVIDADE 3 utiliza o recurso da contextualização, uma vez que busca apresentar o processo de formação de palavras na integração com a produção textual. Deste ponto de vista, a atividade torna-se pertinente às perspectivas de Travaglia (2011), pois para o autor, o ensino das regras apresentadas pela gramática da língua, se torna eficaz, quando associado ao contexto social e às necessidades comunicativas do aluno.

Esse processo de “contextualização”, favorável ao processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa se dá – dentro outros meios – a partir do momento em que o professor passa a compreender o ensino de gramática como indissociável do ensino de produção/ compreensão de textos, visto ser a gramática parte integrante do texto.

No entanto, os exercícios propostos em torno do texto não satisfazem a necessidade de reflexão sobre a língua, pois não associam a formação de palavras à interpretação textual e apenas incita o aluno na percepção de palavras isoladas e descontextualizadas.

A ATIVIDADE 4, embora também se estruture em torno de um texto, é pouco reflexiva, pois permanece na análise de palavras isoladas, além de ser repetitiva, retomando o mesmo critério de elaboração da atividade quatro.

Já a ATIVIDADE 5 aparece inteiramente desvinculada da compreensão textual, buscando a apresentação de regras gramaticais descontextualizadas, as quais não levam o aluno à reflexão. De acordo com Miranda (2006), tal atividade não seria considerada pertinente, pois para a autora a gramática não deve ser estudada sem que se estabeleça relações de sentido. Além disso, as perguntas possuem respostas óbvias, não motivando a análise crítica do estudante.

Assim, é necessário que o professor atue como mediador entre as atividades propostas pelo livro e as necessidades do aluno, já que os livros didáticos são apenas suportes para o desenvolvimento do trabalho do professor, que deve ser o responsável por impulsionar discussões e utilizar metodologias eficazes para que o conteúdo das atividades sejam absorvidos com sucesso pelos alunos, conforme aponta Travaglia (2006):

Ao dar teoria gramatical, com a justificativa de usar o conhecimento adquirido como recurso didático auxiliar para consecução do objetivo de desenvolver competência comunicativa, o professor deve ter atenção e cuidado para não se esquecer de tratar a teoria apenas como uma mediação, um recurso auxiliar, sem torná-la de novo o centro e o fim das aulas de língua materna (TRAVAGLIA, 2011, p. 101-102).

## **Considerações finais**

Buscou-se com esse trabalho encontrar respostas que satisfizessem o questionamento: o ensino de morfologia nos livros didáticos tem sido efetivo? Para tanto, levantamos a seguinte hipótese:

- Os livros didáticos colocam as noções de Morfologia na periferia dos estudos em Língua Portuguesa.

Partiu-se da análise de Travaglia (2011) e Miranda (2006), que discutem sobre o tradicional modelo de ensino de gramática, sugerindo mudanças significativas para o mesmo, a fim de propiciar o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno a partir da reflexão da língua em uso e das diferentes situações comunicativas nas quais ela pode ser aplicada; de Basílio (2007; 2011), que conceitua os processos de formação de palavras, suas funções e importância na Língua Portuguesa, afirmando o

modo opaco como a morfologia é abordada nas gramáticas, restrito à enumeração de processos e listagens de exemplos.

Viu-se que, no material selecionado, as atividades não condizem com as propostas reflexivas de trabalho em sala de aula, embora tenham sido verificadas raras exceções. Assim, nossa primeira hipótese pode ser confirmada com base nos seguintes achados:

- (i) Os exercícios incentivam a memorização de regras, sendo apresentados de forma descontextualizada;
- (ii) Os textos introdutórios das atividades são utilizados apenas como fonte para se apresentar palavras derivadas, sem suscitar no aluno a associação entre gramática e interpretação textual;
- (iii) O conteúdo não propicia uma relação entre o ensino e o uso real das estruturas linguísticas, nos contextos de interação dos alunos.

#### **MORPHOLOGICAL CONSTRUCTIONS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: DISCUSSING THE APPROACH AWARDED TO DERIVATIONAL MORPHOLOGY IN THE ELEMENTARY SCHOOL**

**Abstract:** This work, derived from the research "The Morphology in the classroom: revisiting the treatment given to work formation processes in textbooks from the perspective of Cognitive Linguistics", discusses how the theme 'word formation' has been addressed in textbooks of Portuguese Language for Elementary School II, proposing as a result of the findings in these works, a linguistic reflection able to assist teachers in the task of rethinking the relevance of content and pedagogical practices that involve. For this discussion, It was chosen as theoretical framework the authors Basílio (2007, 2011); Miranda (2006); Travaglia (2011); Finamore; Oliveira (2013); Kelmer; Araújo (2012); Leite; Portilho (2015).

**Keywords:** Portuguese Language Teaching, Morphology, Word Formation Processes, Textbooks.

#### **Referências**

BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVÉQUIA, Marcia Paganini; SOUZA, Cassia Garcia de. *Linguagem: criação e interação*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FINAMORE, R. G.; OLIVEIRA, R. C. *A morfologia na sala de aula: uma proposta de trabalho a partir de formações lexicais por prefixação*. Juiz de Fora, 2013. 81 p. Monografia (Pós Graduação em Ensino de Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Juiz de Fora

KELMER, M. I. ; ARAUJO, R. P. DE; *Desvelando os processos de formação de palavras nos livros didáticos*. 2012. Juiz de Fora: UFJF, 2012. 83 f. Monografia (Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2012.

LEITE, A. M.; PORTILHO, S. C. *A Morfologia em sala de aula: debatendo metodologias e propondo atividades*. 2015. Carangola: UEMG, 2015. 73 f. Monografia (Curso de Letras) – Universidade do Estado de Minas Gerais, 2015.

MIRANDA, N. S. *A reflexão metalínguística no Ensino Fundamental* – caderno do formador. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2., p. 329-338, 1994.

SETTE, M.; TRAVALHA, M. *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. UNO Sistema de Ensino 6. São Paulo: Grupo Santillana, 2011.

\_\_\_\_\_. *Manual do Professor – Língua Portuguesa em sala de aula*. Ensino Fundamental. UNO Sistema de Ensino 6. São Paulo: Grupo Santillana, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática – ensino plural*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

## **Da leitura à produção textual: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais na alfabetização**

Flávia Aparecida Mendes de Oliveira Cruz<sup>14</sup>

### **Resumo**

A presente investigação direcionou-se para a temática de produção de texto perpassando a leitura e o gênero textual. Teve como principal objetivo a investigação da prática de produção de texto em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal da cidade de São João del-Rei e se caracterizou, metodologicamente, como uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação e anotações no caderno de campo, filmagens das aulas e entrevista com a professora. Para o embasamento teórico-metodológico da investigação, utilizamos como referenciais os principais autores que abordam as temáticas de alfabetização, letramento, produção de texto e gêneros textuais: Bakhtin (1995, 1997), Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008) e Soares (2001, 2013).

**Palavras-chave:** Alfabetização; Produção de Texto; Gêneros Textuais; Sala de Aula.

### **1 Introdução**

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida na sala de aula do Primeiro Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública Municipal da cidade de São João del-Rei, Minas Gerais. Analisamos a prática de produção de texto desenvolvida pela professora. Apresentamos, de forma geral, a organização da rotina diária e a prática pedagógica da professora Patrícia, bem como a distribuição do tempo para a execução das atividades planejadas, a organização dos alunos na sala de aula e ainda as atividades de leitura e escrita.

Entendemos que o processo de alfabetização é bastante complexo e demanda ainda muitas pesquisas e ações efetivas por meio da ressignificação de concepções e práticas educativas voltadas para esse processo. Nesse sentido, Soares aponta que “a natureza complexa do processo de alfabetização evidencia, ainda, como tem sido parcialmente enfrentado o problema da identificação dos pré-requisitos e da preparação da criança para a alfabetização” (2013, p. 24).

O termo alfabetização é definido por Soares (2001) como uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades-necessárias para a escrita (alfabético, ortográfico) [...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita (p. 91).

<sup>14</sup> Professora da Universidade Federal de Lavras (UFLA)-MG. [flavia.mendes@ded.ufla.br](mailto:flavia.mendes@ded.ufla.br).

A autora afirma que tal conceito tem sentido muito claro, ao contrário do letramento, que ocorre “por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita” (2001, p. 90).

Conforme ressalta Ferreiro, a “Escola através do seu longo processo de desenvolvimento enquanto instituição social operou uma transmutação da escrita. A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar [...]” (2011, p. 71).

Ferreiro enfatiza que “a língua escrita se converte num objeto de ação e não de contemplação. É possível aproximar-se dela sem medo, porque se pode agir sobre ela, transformá-la e recriá-la. É precisamente a transformação e a recriação que permitem uma real apropriação” (2011, p. 49).

De acordo com Ferreiro (2011), “a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas” (2011, p. 71).

Leal (2005, p. 58) ressalta que o aprendiz aprende a escrever mantendo contato com “atos da escrita”, e para que essa ação seja colocada em prática torna-se necessário o encontro com interlocutores.

Os estudos de Leal (2005) em relação à prática de produção de texto na sala de aula apontam que um texto produzido por um aprendiz demonstra o produto de um sujeito que, da sua maneira, busca estabelecer um tipo de relação com seu interlocutor. São sujeitos que interagem verbalmente e, dessa forma, produzem discursos em uma determinada situação comunicativa dentro de um contexto sócio-histórico, a escola. Dessa forma, afirma que

[...] para compreender um texto, é necessário entender como se realiza a discursividade que o constitui, isto é, reconhecer que um texto é um conjunto de relações significativas, produzidas por um sujeito marcado pela sua condição de existência histórica e social, pela sua inserção em determinado mundo cultural e simbólico (LEAL, 2005, p. 56).

Geraldi (1997) também enfatiza que, a produção de texto “é o ponto de partida (e de chegada) de todo processo ensino/aprendizagem da língua” (p.135) e aponta condições para que se concretize essa produção. É necessário que o autor tenha o que

dizer e uma razão para dizer, tenha um interlocutor para dizer o que precisa dizer, o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e escolha estratégias para a realização das condições apontadas acima.

De acordo com as concepções de Bakhtin (1995), “a interação verbal, de natureza dialógica e social, é a categoria básica da concepção de linguagem como fenômeno social, marcado ideologicamente” e que o diálogo é parte fundamental da interação verbal, envolvendo não só a comunicação face a face, mas toda a comunicação verbal. A enunciação constitui-se produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Assim sendo, torna-se imprescindível que o professor (interlocutor) visualize os textos produzidos pelo aluno “como instâncias discursivas individualizadas, atravessadas por um conjunto de fatores ou de determinantes” (LEAL, 2005, p. 56). “Abordar a escrita enquanto linguagem significa reconhecê-la como ponte entre mim e o outro, como atividade simbólica a partir da qual minha ação sobre o outro produz mudanças nesse outro e em mim mesmo” (MICARELLO, 2011, p. 84).

No que se refere aos gêneros textuais, Marcuschi afirma que

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como a relação com inovações tecnológicas (2002, p. 19).

Para o embasamento teórico-metodológico da investigação, utilizamos como referenciais os principais autores que abordam as temáticas de alfabetização, letramento, produção de texto e gêneros textuais, como Bakhtin (1995, 1997), Geraldi (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008) e Soares (2001, 2013).

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e etnográfica, e para isso permaneci na sala de aula da professora por um período de sete meses. Para a coleta de dados, baseamo-nos em três fontes de dados: as filmagens, o caderno de campo e observações da sala de aula e a entrevista realizada com a professora.

## 2 A organização dos alunos na sala de aula

A partir das observações feitas na sala de aula e da análise das filmagens, pude notar que a organização de trios, duplas e grupos de trabalho é uma prática constante nessa turma.

*Eu acredito muito na construção, na produção da escrita em dupla, trio, em grupo, nesse sentido, de um ajudar o outro, né, da troca. A troca é muito importante* (entrevista com a professora Patrícia no dia 28.01.2012).

O discurso evidencia que a professora tem a convicção da importância da interação dos alunos, no grupo, para o processo de produção da escrita.

Essas diferentes formas de agrupamento eram realizadas no início da aula e, para compor essa organização, a professora utilizava o critério de colocar um aluno que dominasse o processo de leitura e escrita e outro que estivesse em processo menos avançado.

Durante a entrevista, foi questionado à professora a ausência de produções de textos individuais na sua prática. Um argumento apresentado foi em relação aos diferentes níveis de escrita dos alunos na sala de aula, sendo que no nível pré-silábico e silábico alfabético não é trabalhada a produção individual.

A professora também argumenta que não tem segurança para trabalhar a produção de texto individual, por isso os alunos produzem textos coletivos, duplas, trios e/ou grupos.

*A produção coletiva, a produção em grupo eu tenho um pouco mais de segurança, mas na produção individual eu não tenho muita segurança para trabalhar, aí por isso, que eu não trabalho, entendeu, é uma carência que eu vejo na minha prática, uma das carências que eu vejo* (entrevista no dia 28.01.2012).

Os componentes dos grupos variavam de acordo com o objetivo da aula; a professora tinha claro quais alunos seriam mais indicados para o grupo, de modo a desenvolver as atividades de forma mais dinâmica. Esses grupos também podiam ser modificados durante a aula. De acordo com a professora, o trabalho em grupos possibilitava uma troca de conhecimentos muito rica “*Ninguém consegue apreender sozinho, ninguém consegue fazer nada sozinho*” (entrevista com a professora Patrícia no dia 28.01.2012). Ela acreditava que as interações entre os alunos proporcionavam produção de conhecimentos; aprendiam uns com os outros.

Porém, quando a professora pretendia trabalhar com a produção de texto, ela modificava as carteiras, geralmente montava grupos de quatro alunos. Somente uma vez observei que ela deixou de organizar em grupos, ou seja, as deixou individualmente, porém organizou em forma de "u", de modo que não ficasse uma atrás da outra. A posição das carteiras e dos grupos sempre era modificada, tinha grupos espalhados por toda a sala. Então, questionei por que as carteiras estavam daquela maneira e ela respondeu que o objetivo daquela aula era avaliar a turma individualmente, as necessidades de cada um.

Observei, algumas vezes, que, durante as aulas, ela deslocava alguns alunos dos grupos, já inicialmente formados, e os colocava em carteiras individuais. Nesse caso, havia tal deslocamento em decorrência da indisciplina do aluno no grupo, comprometendo o andamento do trabalho. A interação entre os alunos era intensa, durante as atividades de produção de texto; mesmo em atividades individuais eles consultavam uns aos outros ou até mesmo conversavam assuntos que não fossem da aula. Como é ressaltado pela professora na entrevista "*pra mim, eu não vejo meu trabalho sem ser assim, não consigo trabalhar individualmente. Você viu lá que os alunos que ficam é, individuais, tem alguns motivos*".

Tendo como referência a entrevista, pude constatar, a partir do discurso da professora, que o espaço na sala de aula era um determinante na organização dos grupos: "*só grupos todos os dias, a sala fica muito difícil de movimentar por causa do tamanho dela por causa do tamanho dela né, porque ela é pequena.*" Em determinados momentos esse espaço influenciava também no planejamento das atividades e comprometia o andamento das mesmas.

Segundo o relato da professora, um dos objetivos de se desenvolver o trabalho em duplas, trios e/ou grupos na sala é que os alunos aprendam a partir do que a professora chama de modelo. De acordo com ela, "*pra aqueles que estão mais adiantados na descoberta da leitura e da escrita, servirem de modelo pra aqueles que estão mais num nível, é, inicial*", a interação no grupo torna possível a troca de ideias e conhecimentos.

### **3 Mapeamento geral das atividades de leitura e escrita**

Fizemos o mapeamento das atividades desenvolvidas na sala de aula, durante o período observado, as quais serão apresentadas na Tabela 1 abaixo. Priorizamos atividades que se referem à alfabetização e ao letramento, tendo como foco central a

produção de texto e as atividades que antecedem a mesma. A Tabela 1 está dividida em cinco categorias, sendo elas a data em que ocorreu o evento, a atividade desenvolvida na sala de aula, o gênero textual trabalhado e o gênero textual lido e produzido.

**Tabela 1: Atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula**

| <b>Data</b> | <b>Atividade desenvolvida na sala de aula</b>                          | <b>Gênero textual trabalhado em sala</b> | <b>Gênero textual lido</b> | <b>Gênero textual produzido</b> |
|-------------|--|--|----------------------------|---------------------------------|
| 10/05/10    | Atividade da Caixa de histórias.                                       | Conto oral                               |                            |                                 |
|             | Observação, discussão e compreensão da tirinha da turma da Mônica.     | Tirinha                                  |                            |                                 |
|             | Observação e discussão de outra tirinha da turma da Mônica             | Tirinha                                  |                            |                                 |
|             | Ordenação das cenas da tirinha   | Tirinha                                  |                            |                                 |
|             | Produção de uma tirinha  | Tirinha                                  |                            | X                               |
| 13.05.10    | História mimeografada “Caixa maluca”                                   | Estória                                  | X                          |                                 |
|             | Produção de texto coletiva do elástico (caixa surpresa)                | Lista                                    |                            | X                               |
|             | Registro da produção de texto no caderno                               |  |                            |                                 |
|             | Lista coletiva de animais da história “A caixa Maluca”                 | Lista de animais                         |                            | X                               |
| 14.05.10    | (Produção coletiva no quadro de um texto instrucional de um brinquedo) | Manual                                   |                            | X                               |
|             | Construção coletiva de um bilhete para a reunião de pais               | Bilhete                                  |                            | X                               |
| 20.05.10    | Canto (CD) “Era uma casa muito engraçada”                              | Canto música                             |                            |                                 |
|             | Observação e leitura música impressa                                   | Música impressa                          | X                          |                                 |
|             | Trabalho com rimas das palavras encontradas na música impressa         | Letra da música                          |                            |                                 |
|             | Procura de palavras desconhecidas na música e uso do dicionário        | Verbete                                  |                            |                                 |
|             | Atividade mimeografada de Interpretação da música impressa             | Letra da música                          |                            |                                 |
|             | Atividade mimeografada de alfabetização sobre moradia                  |  |                            |                                 |
|             | Conto da história do livro “A borboleta”                               | Estória do livro                         | X                          |                                 |

|          |  |                            |   |   |
|----------|--|----------------------------|---|---|
|          |  |                            |   |   |
|          | Caixa surpresa, adivinhação dos objetos e registro dos nomes no quadro | Lista de objetos           |   | X |
| 21.05.10 | Atividade com anúncios   | Anúncios                   |   |   |
|          | Trabalho oral com parlendas  | Parlenda                   |   |   |
|          | História do livro "Quero uma casa com janela" (lida)                   | Estória de livro           | X |   |
|          | Diálogo sobre a história "Quero uma casa com janela"                   | Estória                    |   |   |
|          | Trabalho com anúncios  | Anúncio                    |   |   |
|          | Discussão sobre os anúncios  | Anúncio                    |   |   |
|          | Atividade mimeografada de um anúncio, observação e leitura             | Anúncio                    | X |   |
|          | Discussão sobre a atividade acima                                      | Anúncio                    |   |   |
|          | Produção coletiva no quadro de um anúncio                              | Anúncio                    |   | X |
|          | Registro da produção pelos alunos                                      |                            |   |   |
| 27.05.10 | Atividade com anúncios de jornais                                      | Anúncio de jornal          |   |   |
|          | Discussão em torno dos tipos de anúncios                               | Anúncios                   |   |   |
|          | Construção de um anúncio pelo grupo                                    | Anúncio                    |   | X |
|          | Leitura dos anúncios produzidos com a ajuda da professora              | Anúncio                    | X |   |
|          | Exposição dos anúncios no quadro                                       | Anúncio                    |   |   |
|          | História "Todos têm casa"  | Estória                    |   |   |
|          | Diálogo sobre a história   | Discussão oral da historia |   |   |
|          | Listagem e registro no quadro "o que tem dentro de uma casa"           | Lista                      |   | X |
|          | Registro no caderno da lista   | Lista                      |   |   |
| 28.05.10 | Correção da produção de texto no quadro do anúncio aluga-se.           | Anúncio                    |   |   |
| 31.05.10 | Caixa de história na biblioteca  | Conto oral                 |   |   |
|          | História "De volta pra casa"   | História                   | X |   |
|          | Leitura de anúncios  | Anúncio                    | X |   |
|          | História em sequência  |                            | X |   |
| 07.06.10 | Conversa sobre o significado de aviso                                  | Aviso                      |   |   |
|          | Visita à escola a procura de avisos                                    | Aviso                      |   |   |
|          | Comparação entre aviso e anúncio                                       | Anúncio e aviso            |   |   |

|          |  |                       |   |   |
|----------|--|-----------------------|---|---|
|          | Leitura de avisos  | Aviso                 | X |   |
| 11.06.10 | Atividade mimeografada com anúncios  | Anúncio               |   |   |
|          | Leitura da atividade   | Anúncio               | X |   |
|          | Correção da atividade  | Anúncio               |   |   |
|          | Construção de um aviso   | Aviso                 |   | X |
|          | Leitura do aviso construído  | Aviso                 | X |   |
|          | Conto da história "O dono da bola do livro" (Marcelo Martelo e Marmelo)                        | Estória do livro      | X |   |
| 17.06.10 | História da galinha ruiva na quadra  | Conto oral            |   |   |
|          | Atividade do anúncio do circo  | Anúncio               |   |   |
|          | Construção do anúncio do teatro  | Anúncio               |   | X |
| 21.06.10 | Roda de conversa sobre a história da galinha ruiva   | Discussão da historia |   |   |
|          | Relembrando a receita da galinha ruiva   | Receita               |   |   |
|          | Construção de uma receita coletiva   | Receita               |   | X |
|          | Registro da receita no quadro  | Receita               |   |   |
|          | Leitura da receita no quadro   | Receita               | X |   |
| 29.05.10 | Distribuição de várias receitas para os grupos   | Receita               |   |   |
|          | Leitura das mesmas   | Receita               | X |   |
|          | Registro dos ingredientes escolhidos pelo grupo  | Receita               |   | X |
| 01.07.10 | Construção de um convite do teatro "A galinha Maricota"  | Convite               |   | X |
|          | Registro do convite no quadro  | Convite               |   |   |
|          | Registro no caderno  | Convite               |   |   |
|          | Ensaio da música "A galinha magricela"   | Canto da música (CD)  |   |   |
|          | Continuação da história "A árvore que fugiu do quintal" xerox do livro (história em sequência) | Estória               | X |   |
|          | Ilustração do primeiro capítulo do livro "A árvore que fugiu do quintal"                       |                       |   |   |
| 14.07.10 | Apresentação do teatro "A dona Baratinha"  | Teatro                |   |   |
| 13.08.10 | Apresentação de parlendas para os primeiros anos da escola                                     | Parlenda              |   |   |
|          | Exploração de uma parlenda construída pelos alunos (atividade mimeografada) de alfabetização   | Parlenda              |   |   |
|          | História da Chapeuzinho Amarelo (Livro)  | Estória de livro      | X |   |

|          |  |                        |   |   |
|----------|--|------------------------|---|---|
|          | Trabalhou o conceito de fobia e os tipos de medo (folha mimeografada)                        | Conceito               |   |   |
|          | Leitura de uma parlenda "Gato Malhado" mimeografada  | Parlenda               | X |   |
|          | Busca de palavras desconhecidas do texto no dicionário                                       | Verbete                |   |   |
|          | Ilustração do texto no caderno de leitura  |                        |   |   |
|          | Música folclórica "A bruxa medo de quê?"   | Música (CD)            |   |   |
| 17.08.10 | Treino da letra cursiva  |                        |   |   |
|          | Atividade de trava língua  | Trava língua           |   |   |
|          | Conversa sobre o conceito de trava língua  | Trava língua           |   |   |
|          | Registro no caderno do conceito construído   | Trava língua           |   |   |
|          | Leitura silenciosa de um texto em forma de trava língua                                      | Trava língua           | X |   |
|          | Leitura do texto   | Trava língua           | X |   |
|          | Interpretação do texto   | Trava língua           |   |   |
| 20.08.10 | Lenda "Sangalamukê"  | Lenda                  |   |   |
|          | Escrita espontânea sobre folclore  | Lenda                  |   | X |
|          | Atividade mimeografada trava língua (alfabetização)  | Trava língua/ código   |   |   |
|          | Parlenda "O peito do pé de Pedro é preto"  | Parlenda               |   |   |
|          | Reconto da história "A árvore que fugiu do quintal"  | Reconto oral (imagens) |   |   |
|          | História "A pipa amarela"  | Estória do livro       |   |   |
| 23.08.10 | Atividade mimeografada: ditos populares, substituir desenhos por palavras.                   | Ditos populares        |   |   |
|          | Atividade mimeografada: compreender, interpretar e registrar significado dos ditos populares | Ditos populares        |   |   |
|          | Diálogo e correção no quadro da atividade acima  | Ditos populares        |   |   |
| 24.08.10 | Trabalho com frases populares e  | Ditos                  |   |   |

|          |  |                          |   |   |
|----------|--|--------------------------|---|---|
|          | construção de significado e registro no quadro e na folha                            | populares                |   |   |
|          | Trabalho com um dito popular impresso  | Dito popular             |   |   |
|          | Roda de cantigas e interpretação oral das músicas                                    | Músicas orais (cantigas) |   |   |
|          | Produção de texto, completar a música mimeografada. Música)                          | Música impressa          |   | X |
|          | Leitura da atividade acima pelos alunos e em seguida pela professora                 |                          |   |   |
|          | Atividade de trava línguas através de ilustrações e leitura pela professora          | Trava língua             |   |   |
|          | Conto da história corrente e escolha do título                                       | Conto                    | X |   |
| 09.09.10 | História da Bela adormecida (livro)  | História de livro        | X |   |
|          | Iniciando o conceito de história em quadrinhos através de diálogo                    | História em quadrinhos   |   |   |
|          | Registro de perguntas sobre a história em quadrinhos no caderno                      | História em quadrinhos   |   |   |
|          | Leitura da história em quadrinhos “Monstros folclóricos” e comentários sobre a mesma | História em quadrinhos   | X |   |
| 16.09.10 | Conto da fábula “no tempo em que os bichos falavam” e conversa sobre a mesma         | Fábula                   |   |   |
|          | Produção de uma tirinha através de imagens   | Tirinha                  |   | X |
|          | Comparando a tirinha produzida com a original  | Tirinha                  |   |   |
|          | Leitura silenciosa da tirinha original   | Tirinha                  | X |   |
|          | Leitura da tirinha construída  | Tirinha                  | X |   |
| 21.10.10 | Atividade mimeografada de alfabetização  | Código                   |   |   |
|          | Atividade mimeografada para formar frases  |                          |   |   |
|          | Registro no quadro e no caderno de uma frase sobre textos instrucionais.             | Conceito                 |   | X |
|          | Construção de uma frase através de um desenho  |                          |   |   |
|          | Registro da frase no quadro  |                          |   |   |
| 04.11.10 | Leitura de um texto mimeografado “História de gato”                                  | Estória                  | X |   |
|          | Atividade de interpretação de texto mimeografada do texto “História de gato”         |                          |   |   |
| 18.11.10 | Atividade mimeografada: estória  | Estória                  |   |   |

|          |  |                 |   |   |
|----------|--|-----------------|---|---|
|          | dividida em trechos: os alunos teriam que colocá-los em ordem e posteriormente a leitura |                 |   |   |
|          | Leitura feita por um aluno de cada grupo   | Estória         | X |   |
|          | Diálogo sobre os textos lidos  |                 |   |   |
|          | Leitura de outra estória e procura de rimas na história                                  | Estória         | X |   |
|          | Registro no quadro das rimas encontradas na história                                     |                 |   |   |
|          | Construção de um texto instrucional e posteriormente leitura pelos grupos                | Manual          |   | X |
| 26.11.10 | Trabalhando com música impressa  | Música impressa |   |   |
|          | Construção do brinquedo “bolinha de sabão”   | Manual          |   |   |
|          | Produção de um texto instrucional a partir da construção de um brinquedo.                | Manual          |   | X |
|          | Reconstrução de uma música por uma aluna e registro no quadro (individual)               | Música          |   | X |
|          | Reconstrução da segunda parte da música pelos alunos (coletiva)                          | Música          |   | X |

#### 4 Análise dos dados

A partir dessa tabela, é possível apontar as atividades mais recorrentes da prática dessa sala de aula, no que se referem à leitura e à produção de texto. A fala da professora abaixo evidencia que ela tem internalizada a concepção de leitura como processo: *“mas é assim que se descobre a leitura, lendo, né”*? Tudo indica que a sua intenção é despertar nos alunos o gosto pela leitura. Esse tipo de discurso foi observado em várias outras aulas, tanto no que se refere à leitura quanto à escrita.

Em relação à leitura, podemos observar na tabela acima que ela ocorreu de forma sistemática 28 vezes. Observamos que o que foi lido na sala de aula ultrapassou o que foi produzido pelos alunos. Considerei como leitura as que foram realizadas como base para as produções de texto. As produções também foram lidas na sala de aula, porém não foram inseridas na contagem da leitura.

Dentre as várias atividades que envolveram a leitura, gostaríamos de destacar, inicialmente, o trabalho com histórias. Todos os dias, a professora contava uma história para os alunos, seja através de histórias lidas ou contadas de livros literários ou histórias de sua própria criação. A contação de histórias era uma prática constante

na prática da professora Patrícia. Tanto que existe um projeto de criação da professora, nomeado “Todo dia tem uma história”.

Em segundo lugar, destacamos o trabalho com livros de literatura. Havia um trabalho sistemático com livros literários, como afirma Patrícia “*Eu gosto de todas as histórias (...)*” (extraído da filmagem da aula do dia 21.05.2010). Há uma preocupação enorme da professora em adquirir livros literários, que, às vezes, são comprados por ela mesma, emprestados ou alugados na biblioteca. Os alunos também faziam empréstimo semanalmente de livros literários na biblioteca; eles possuem uma carteirinha que permitia levar o livro para casa.

Ainda em relação à leitura, observamos que, no planejamento de rotina da turma, a professora Patrícia desenvolve um trabalho de leitura, de sua criação, nomeado de “Pasta de histórias”. Esse trabalho funciona da seguinte maneira: cada dia, um aluno leva para casa a pasta contendo um livro e uma bonequinha para as meninas ou bonequinho para os meninos. E, segundo a professora, “*tem como objetivo único e simples desenvolver o gosto pelos livros e pelas histórias*” (fala da professora extraída do caderno de campo). Essas pastas são duas bolsas. Em uma, contém um livro e uma boneca, na outra, um livro e um boneco. Tanto a bolsa quanto os bonecos foram confeccionados pela professora. Todo dia, as pastas vão pra casa de um aluno diferente, todos leem o mesmo livro e, ao terminar a sequência, a professora troca o livro e a(o) bonequinha(o). Em relação à escolha da história, a professora afirma: “*Gosto de aproveitar e escolher uma história que tenha ligação com algum conteúdo trabalhado. Às vezes, no lugar da boneca, coloco um filme. Por exemplo, quando trabalho histórias em quadrinhos, coloco GIBI e um filme do Menino Maluquinho ou turma da Mônica*” (fala da professora extraída do caderno de campo).

Além das atividades citadas, a professora desenvolvia um trabalho chamado de “História em sequência”. As histórias eram divididas em partes e, cada dia, ela contava uma das partes para os alunos, como pode ser notado nas aulas do dia 31.05.10 e 01.07.10.

Os gêneros textuais lidos durante a coleta de dados foram letra de música, livro de estória, anúncio, aviso, receita, parlenda, trava língua, tirinha e conto. A leitura era desenvolvida a partir de gêneros textuais reproduzidos em “xerox” e textos impressos pela professora ou de suportes textuais, como revistas, jornais, livros e outros. A professora também lia para os alunos e os acompanhava na leitura.

Quando trabalhava algum gênero textual, ela pedia para que os alunos o observassem, tentassem ler individualmente e pedia para que cada aluno lesse uma

sequência do mesmo, em voz alta. Na maioria das vezes, era a professora quem escolhia os alunos que fariam a leitura; os escolhidos eram, geralmente, os que já decodificavam. Nessas leituras, alguns alunos surpreendiam no que se refere ao processo de leitura; iniciavam “tropeçando” e, quando percebiam, estavam lendo com mais fluência. Então, ela dizia: “*Olha como ela está lendo bem*” (fala da professora extraída do caderno de campo).

A maior preocupação da professora Patrícia, em relação à leitura, era que os alunos compreendessem o que estava sendo lido, o que pode ser observado a partir da filmagem da aula do dia 04/11/10, em que a professora desenvolve com os alunos uma atividade em torno de um gênero textual (estória) mimeografado e que os alunos são convidados a observar e tentar fazer uma leitura do mesmo, “*e aí quero perguntar pra vocês, quem é que leu só um pouquinho, conseguiu entender do que é que ta falando essa história? Quem conseguiu entender? Levanta a mãozinha primeiro quem conseguiu entender*”. (fala da professora extraída do caderno de campo).

Geralmente, depois que os alunos liam, a professora fazia uma segunda leitura e os alunos seguiam. Ela pedia que eles acompanhassem com o dedo para não se perderem. Quando produziam textos, um aluno do grupo era escolhido para ler sua produção para a turma toda.

Cada aluno tinha um caderno, intitulado “Caderno de leitura”. Neste, havia gêneros textuais, como poesias, parlendas e outros reproduzidos em cópias “xerox” para os alunos.

O discurso abaixo evidencia que a professora tem a concepção de que os alunos não precisam saber ler para fazer uso do caderninho de leituras; mesmo os que não leem têm acesso ao caderno. Ela acredita que a construção do processo de leitura ocorre através do contato com diversos textos. A professora percebe a importância dos alunos terem contato com a leitura, desde sempre, cujo objetivo é desenvolver o hábito, o gosto por esta e também o contato com a escrita, com o código em si.

*Porque o aluno não precisa saber ler para ler né, ele não, ele tem que vivenciar, tem que ter contato com a leitura desde sempre pra que ele desenvolva o hábito, o gosto, e que ele comece a ter contato mesmo com o código. Aí com a linguagem escrita* (entrevista com a professora Patrícia no dia 28.01.2012).

Além do gosto pela leitura, outro objetivo é que o aluno aprenda a ler, ou seja, decodificar. O trabalho com o caderninho é feito depois do recreio; após o lanche, os

alunos leem, individualmente, o texto e ilustram. Logo após, a professora toma a leitura de cada aluno.

Pelo menos uma vez ao mês, a professora ensaiava uma peça teatral com os alunos, o texto da peça também era parte de um determinado gênero textual desenvolvido na sala de aula. Como foi o caso do dia 14/07/2010, em que os alunos apresentaram a peça teatral “Dona Baratinha”, para dar continuidade ao gênero textual “convite” que estava sendo desenvolvido na sala de aula. Na própria peça, uma aluna foi escolhida para fazer a leitura do convite durante a encenação.

O discurso abaixo evidencia que os alunos produziram coletivamente o convite da peça teatral de “D. Baratinha”; somente a ilustração do convite foi feita individualmente. Esses convites foram distribuídos para algumas turmas da escola. E, dessa forma, foram lidos por outros interlocutores além da professora e dos colegas da turma.

O dicionário era utilizado nas aulas, a professora procurava as palavras desconhecidas pelos alunos nos textos trabalhados e que surgiam, durante as aulas, e registrava o significado no quadro, porém não assinalava como encontrava no dicionário. O gênero textual “verbete” era construído junto com os alunos, levando em conta o conhecimento prévio dos mesmos. Enfim, era uma construção coletiva.

Em relação à produção de textos, a tabela nos permite ressaltar que foram feitas 22 produções, ao longo desse período, totalizando 25 aulas observadas, sendo que a maioria foi feita coletivamente, em duplas, trios e/ou grupos. Dentre elas, podem-se identificar produções coletivas, nas quais a professora era a escriba dos alunos. Nelas, a professora propunha um determinado gênero textual a ser produzido, os alunos dialogavam com a professora e, após um consenso, ela anotava, no quadro, as ideias apresentadas. Ao finalizar a produção, os alunos a registravam no caderno destinado somente a esse fim. Nesse tipo de produção, ela fazia a correção do texto, à medida que os alunos iam colocando as suas ideias.

As produções de texto feitas pelos alunos, em duplas, trios e/ou grupo, eram passadas, manualmente, por eles para um caderno, nomeado por ela como “Caderno de construção da escrita”. Cada aluno possuía seu próprio caderno. Nas produções feitas em duplas, trios e/ou grupos, era colocado o nome dos componentes, a professora tirava xerox e as anexava no caderno de cada um. Era uma forma de todos os alunos terem as produções dos outros grupos.

## 5 Considerações finais

Destacamos, durante o trabalho, que a professora Patrícia teve uma prática pautada na produção de diferentes gêneros de textos na sala de aula. Os alunos produziram gêneros textuais como aviso, convite, anúncio, manual, tirinha, bilhete, lista, e outros.

A partir do mapeamento das atividades de leitura e escrita desenvolvidas na sala de aula, podemos afirmar que a professora realizou um trabalho sistemático e articulado da leitura e da escrita. Nas atividades de leitura houve um trabalho intenso com a história literária, em que a contação de histórias era constante.

As análises evidenciaram que a professora valorizou e instigou o conhecimento prévio dos alunos na prática de sala de aula como estratégia didática para o ensino da leitura e da escrita, evidenciando o papel importante que as interações orais tiveram nesse processo. As perguntas da professora tinham como objetivo, dentre outros, ouvir os alunos, se posicionar em relação ao que eles falavam, valorizar e estimular as interações entre eles como parte fundante da prática da sala de aula.

**Abstract:** This research it is directed to the permeating reading and the genre text production theme aimed to research the text production practice in a class of First Elementary School of the Year of Municipal Public School St City João del Rei and methodologically characterized as a qualitative research, ethnographic. The instruments used to collect data were observation and notes in field diary, filming the classes and interview with the teacher. To the theoretical and methodological basis of research we use as reference the main authors that address the issues of literacy, literacy, text production and genres. They are: Bakhtin (1995, 1997), Gerald (1997, 2006), Leal (2005, 2006), Marcuschi (2008), Smith (2001, 2013).

**Keywords:** Literacy; Text production; Textual genres; Classroom.

## Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e a filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1995.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização.** São Paulo: Cortez, 2011.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

LEAL. Leiva de F. V. **A formação do produtor de texto escrito na Escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino.** In: ROCHA, Gladys; VAL, Maria da G. C (Org). *Reflexões sobre práticas*

escolares de produção de texto: o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 52-83.

MACEDO, Maria do Socorro A. N.. **Interações nas práticas de letramento: O uso do livro didático e da metodologia de projetos.** São Paulo: Martins Fontes. 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** Dionízio, A. P et al. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2013.

## **DES-ATANDO ATAS**

### **A ESCRITA DO GÊNERO ATA COMO METODOLOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

Elizabeth Orofino Lucio<sup>15</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo analisa a estratégia didática de escrita do gênero Ata nos Encontro de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE). O trabalho toma como pilares as contribuições da perspectiva Bakhtiniana de linguagem, para buscar compreender a metodologia de uma pesquisa-formação, inter-relacionando as estratégias didáticas com situações de interação sociodiscursiva entre professores universitários e professores alfabetizadores de alunos de classes populares das redes públicas cariocas. A análise dos eventos de pesquisa permite concluir que a escrita da Ata constitui-se uma estratégia formativa importante para pesquisadores do campo que assumem uma perspectiva enunciativa-discursiva e que concebem o espaço de formação docente como lócus para que os professores falem e escrevam.

**Palavras-chave:** Formação docente. Estratégias didáticas. Escrita docente.

#### **Introdução**

*Nada teremos a ensinar se não formos capazes de aprender de e com vocês.*  
Paulo Freire

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões advindas da tese em finalização, intitulada *A palavra conta, o discurso desvela: saberes docentes da/na formação continuada de professores de leitura e escrita*, que tem como objetivo discutir a metodologia de uma pesquisa-formação de perspectiva discursiva bakhtiniana, inter-relacionando as estratégias didáticas com situações de interação sociodiscursiva entre professores do ensino básico e professores universitários.

Apresentar o estudo sobre a escrita do gênero Ata, enquanto estratégia pedagógica de formação continuada no contexto dos Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), tem por objetivo a reflexão e o debate da referida atividade e sua repercussão na ampliação de conhecimentos dos docentes sobre a linguagem escrita e sua contribuição sobre as didáticas necessárias para que os alunos tornem-se produtores autores de textos.

Conciliar o elo escrita discente e docente constituiu-se como meta da pesquisa *mater* que se propôs a efetuar “práticas pedagógicas em que se altere a língua portuguesa por uma abertura à atividade de alunos falantes e escreventes (...), beneficiando as crianças de classes populares”, por meio da análise de “escritas docentes e discentes em mútua constituição” (ANDRADE, 2010, p. 24).

<sup>15</sup> Doutoranda em Educação, UFRJ/LEDUC, orofinolucio@gmail.com.

A escrita do gênero Ata é considerada neste estudo como estratégia didática formativa potencializadora de *saberes docentes* (TARDIF,2008,p.199) sobre as práticas de leitura e escrita do gênero como 'conteúdo' de formação. Essa estratégia favorece a *re-conceitualização* da prática de ensino e a construção dos 'conteúdos' trabalhados e atendem a três níveis de conhecimento pedagógico para atuação do docente alfabetizador: conhecimento sobre a *prática de ensino, a didática e a estratégia de formação*.

É importante destacar que o conceito de *prática de ensino* está na contramão dos projetos neoliberais, pois

(...) as práticas são atividades voltadas para fins definidos individualmente ou coletivamente (na escola, projetos que se fazem coletivos pela presença de muitos sujeitos distintos). Impossível dizer que práticas não produzam competências, mas como não transformáveis em mercadorias, não são objetos de ensino (GERALDI, 2010, p. 79).

A *dimensão didática* tem no ensino seu objeto de investigação e, numa perspectiva histórico-cultural, isso significa apreender os contextos sociais nos quais se efetiva o ensino. Contreras (1990, p. 17) acentua que o ensino enquanto objeto define-se como uma prática humana e social viva que participa na trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas.

O conhecimento sobre a *estratégia de formação docente* é pertinente por considerarmos os professores da escola básica e professores universitários como formadores pesquisadores (FREIRE, 1996; GARCIA, 2001), logo, cada integrante é protagonista, ator principal da formação.

Nesse sentido, o interesse em trazer a *interdiscursividade* à cena na formação se deve à intenção militante de reafirmar a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas professoras alfabetizadoras no espaço escolar, conhecimentos que tantas vezes são apontados como "não" saberes, ou conhecimentos "menores".

O artigo encontra-se divido em três partes: inicialmente, realizo algumas considerações sobre o gênero Ata no EPELLE; posteriormente, faço um recorte dos *flashes-eventos* da formação e trato do cerne da questão: a apropriação discursiva do gênero pelos docentes, focalizando os movimentos de escrita docente e discente; finalizo propondo a escrita do gênero nos espaços de formação e sua potencialidade enquanto estratégia formativa.

## O gênero Ata no EPELLE

A análise da Ata, a partir do aporte bakhtiniano, faz-nos compreendê-la, enquanto gênero discursivo, como uma forma de dizer o que foi sócio-historicamente construído e que possui uma estrutura composicional. Na concepção de Bakhtin, todo gênero discursivo é constituído por três elementos - o tema, o estilo e a forma composicional -, os quais estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (SOBRAL, 2009, p. 262).

A teoria de gênero do discurso ou discursivo centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos. Logo o tema seria os conteúdos ideologicamente conformados que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero; o estilo (ou marcas linguísticas), as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero; e a estrutura composicional relaciona-se aos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (ROJO, 2005, p. 185).

Esses pressupostos possibilitam-nos um olhar para o gênero Ata, utilizado como estratégia didática de formação no segundo ano do EPELLE (2012), como uma produção de linguagem que *reflete e refrata* os *Encontros*, conforme a pauta abaixo:

|   |  |
|---|--|
| <b>EPELLE</b><br><b>Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita</b><br>   |  |
| <b>Pauta I Encontro</b><br><i>Dia 14/03/2012 18:30 às 21:30</i>   |  |
| <b>*Quem vai fazer a Ata de hoje?</b>   |  |
| <p style="text-align: right;"> <i>Acabou a hora do trabalho<br/>         Começou o tempo do lazer<br/>         Você vai ganhar o seu salário<br/>         Pra fazer o que quiser fazer<br/>         Ler andar ir ao cinema<br/>         Brincar com seu neném<br/>         E até mesmo trabalhar também<br/>         (Arnaldo Antunes)</i> </p> |  |
| <b>1º momento</b><br><i>Rodada de (re)apresentações: Como inicio o EPELLE em 2012?</i>  |  |
| <b>2º momento</b><br><i>Apresentação e discussão dos <u>objetivos</u> para esse ano (impresso), com a solicitação de colaboração para os procedimentos de rotina necessários para a participação.</i>   |  |
| <b>3º momento</b><br><i>Preenchimento de tabelas de agendamentos de compromissos:<br/>         Tabela das Atas (com calendário).<br/>         Tabela das apresentações de suas práticas (com calendário).</i>   |  |
| <i>Intervalo</i>  |  |
| <b>4º momento</b><br><i>Leitura e discussão da matriz curricular da alfabetização.</i>  |  |
| <b>5º momento</b>   |  |

*PPT discussão de uma concepção leduqueana de alfabetização: crítica ao método fônico e exploração de alguns princípios incontornáveis no ensino da língua escrita.*

Figura 1 : Pauta do primeiro EPELLE do dia 14 de março de 2012.

Embora a Ata seja um gênero mais padronizado por ser menos flexível à mudança, assim como os documentos oficiais e os gêneros militares (BAKHTN, 2003, p. 265), a intencionalidade formadora era a *re-criação* do gênero por meio do registro reflexivo de cada encontro:

Discussões, reflexões que produzam uma formação continuada, com possibilidades de autoria. Autoria de um fazer, que vocês parecem expressar aqui um pouquinho, algumas pessoas.... Essa autoria é no sentido do fazer pedagógico e a autoria da escrita. Irei pedir essa escrita de vocês no sentido mais profissional, esse autoral não é no sentido de vocês fazerem uma poesia, mas é uma escrita docente, que é um dos objetivos do EPELLE e leram em nosso projeto desde o ano passado. Mas esse escrever é novo, nós escrevemos parágrafos, páginas, memoriais e agora vocês escreverão Atas, não as Atas de condomínio; são Atas registrando os *Encontros*, de modo que vocês possam consultar o que aconteceu depois. Em todo encontro leremos a Ata do encontro anterior e vamos ler, revisar juntas. Hoje, sairá a primeira Ata (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012).

Essa proposta da escrita da Ata inaugurou-se em um movimento de resistência à escrita, embora na pauta do encontro a proposta de confecção de um calendário estivesse presente. Para a professora Emily Brontë, a ideia de escrever uma Ata, associada à concepção de formação enquanto *Folhear*, remete a uma "folha em branco em que anoto coisas que eu quero escrever e não escrevo, pois tenho dificuldade na escrita" (Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012).

Em outras palavras, escrever Atas significava redigir um texto completo, pois no primeiro ano de formação a oralidade docente consistiu em suporte fundamental para a realização de textos "curtos". No primeiro ano de formação, as escritas tiveram extensões pequenas e a oralidade estava situada na origem da escrita, escrever uma Ata era distinto das atividades propostas e efetivadas no primeiro ano de formação (2011) em que as professoras escreveram:

- ✓ verbetes de um glossário de elementos ligados à alfabetização;
- ✓ dois memoriais - um de entrada no EPELLE registrando experiências de formação e outro de trabalho docente e autobiográfico;
- ✓ ingredientes imprescindíveis de uma receita de alfabetização;

- ✓ um pequeno relato de um trabalho pedagógico desenvolvido com o eixo oralidade;
- ✓ uma resenha do texto “Alimentar com língua”, de autoria de Ludmila Thomé de Andrade;
- ✓ classificado de venda de imóvel;
- ✓ notícia de jornal;
- ✓ roteiro de leitura do livro “A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo”, de Ana Luiza Smolka, com base em três encaminhamentos: considerações relevantes, discordâncias e dificuldades de compreensão;
- ✓ narrativas sobre aprendizagens no EPELLE.

O movimento de resistência à escrita de Atas trouxe o desafio de *compreensão ativa* e *responsiva* sobre o *ato* de escrever docente, pois, a cada *Encontro*, a interrogação presente era

Olha só, eu me esqueci desse asterisco: quem vai fazer a Ata de hoje? ...Gente eu vou ter que escolher? (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012.)

A resistência gerou a *des-hierarquização* entre os docentes, pois os escritores das Atas foram os docentes universitários, docentes da escola básica, mestrandos e doutorandos, graduandos, enfim, todos os que participavam dos *Encontros*. Assim, semanalmente o movimento de *des-Atar* a Ata estava presente nos encontros.

A Ata do primeiro *Encontro* registra que, no processo de constituição do EPELLE como pesquisaformAÇÃO, os sujeitos revelam uma constante espera por outros que venham juntar-se a eles, para comporem seu compromisso ético no *Encontro*, no “excedente axiológico da visão para o acabamento transgrediente” (GEGE, p.46), num movimento exotópico de acabamento:

(...) Mais alguns minutos e aos poucos outras professoras foram chegando e o grupo foi ganhando corpo.

Desde o início, para o grupo *Epelleano*, outros tantos que haviam feito parte da formação – cursos de pós-graduação, cursos de extensão, palestras, encontros,

seminários entre outros -, deviam somar-se à universidade para responder as '(im)possibilidades' da alfabetização das crianças de classes populares.

Um segundo ponto a ser destacado é a marca da concepção de formação enquanto *Encontro* com uma bidimensionalidade: uma dimensão que abarca a construção de "saberes por meio das trocas, das falas e dos depoimentos e exposições", e outra, que abrange "momento de estudo, leitura e escrita docente".

Começar o segundo ano de formação ressaltando a bidimensionalidade dos *Encontros Epelleanos* consistiu numa retomada dos objetivos do projeto inicial da pesquisa, ou seja, que todo o vivido na formação culminasse na produção escrita dos docentes.

Na sequência da escrita da Ata, evidencia-se a produção de um sentido acerca da oralidade na formação, inclusive, vislumbrando a publicação de um produto, uma obra coletiva autoral da formação:

*(...) fica clara a importância da oralidade se tornar composição, escrita, sendo igualmente importante a leitura e a devolução das produções, podendo estas, inclusive, compor um livro de formação ilustrado pelas práticas docentes.*

"(...) todas nós, professoras, devemos escrever Atas", reporta-se a autora da Ata à recomendação imperativa da formadora, sendo talvez uma resposta ao silêncio à proposta de des-Atar a Ata no primeiro momento da formação.

A conclusão da Ata *reflete e refrAta* um momento fundante do primeiro encontro do segundo ano de formação: a formadora Ludmila resgAta o processo vivido no primeiro ano do EPELLE, valorizando-o como espaço propulsor de mudanças de práticas docentes alfabetizadoras junto a crianças de classes populares:

*(...) a gente tratou bastante no ano passado essas duas linhas, nos discursos constituídos nas relações escolares entre docentes e discentes. Pensar que entre vocês professores e seus alunos tem alguma coisa que tá acontecendo como interação, como interlocução e no discurso e vocês, eu acho, amaciaram essa relação aí, ficaram mais próximos do seu aluno. Quem é o seu aluno? Hoje em dia é alguma coisa mais tranquila pra vocês pensarem, de dizerem, terem mais alegria do que antes. Acho que antes tinha um estranhamento, uma dificuldade: "Ah! Essa criança não vai dar certo". Um pessimismo? Então, assim, o que vocês fazem nas escolas, nas interações escolares? Como vocês tratam os seus alunos, essa palavra é boa "tratar", pronome de tratamento, a gente trata, também uma coisa de tratamento, de estar cuidando, como se tivesse uma cura em jogo? Então como são essas interações? Como é que vocês tratam de seus alunos, desde os anos iniciais, pra poder colocar a educação infantil? E que textos são produzidos nesse contexto? Da maneira como vocês solicitam os textos, pedem para eles lerem, pedem para eles ouvirem. (...)*

A partir do segundo encontro de 2012, por meio de um momento intitulado como 'momento zero', com a estratégia de leitura dialogada, a Ata é incorporada à pauta de formação.

O processo de produção escrita da Ata só era concluído após uma minuciosa análise pelo coletivo do EPELLE, presente ao encontro posterior, possibilitando aos sujeitos docentes uma reflexão sobre o movimento de escrita e inscrição em enunciação nos eventos de formação, marcadas por indagações sobre a linguagem escrita e seus sentidos.

Assim, esse 'momento zero' constituiu-se em oportunidades dialógicas sobre o ato de escrever, composto de movimentos de atividades metalingüísticas<sup>16</sup> e epilingüísticas<sup>17</sup> (GERALDI, 2003, p. 24), em que a leitura da Ata conduzia a uma desmitificação do ensino da escrita trazendo aos docentes a necessidade de um

Enquadramento de uma concepção bakhtiniana de linguagem escolar no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da língua escrita no Brasil, sob responsabilidade e mediação de professores alfabetizadores (ANDRADE, 2010, p. 26).

A estratégia formativa da escrita da Ata gradativamente trazia a vivência de um modelo de escola que centra seu ensino nas práticas e que enfatiza muito mais o processo da escrita do que o produto. Logo, a estratégia de escrita da Ata entrecruzava questões interrogativas e reflexivas também sobre a escrita infantil, privilegiando o elo escrita docente e discente, pois, assim como os docentes refletiam sobre seu processo de escrita, *re-significavam* a escrita infantil cientes de que

A análise das escritas infantis desde o momento inicial é um caminho interessante de ver o que a criança deve escrever. Antes de ela saber como se escreve, como que ela escreve, tem essa possibilidade que ela vai ter aprendido. É colocar a criança na posição expressiva, é trazer a criança para o lugar de aprendiz, de comunicação de falante, de expressão (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Transcrição do EPELLE de 14 de março de 2012).

A escrita da Ata Docente constitui-se na *heterogeneidade* e na *polifonia*, embora possa ser considerado, na aparência, como um texto monológico, de um único sentido. É importante recordar que um gênero discursivo funciona como dispositivo de

<sup>16</sup> Segundo Geraldi (2003, p. 25), "atividades metalingüísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática sobre a língua."

<sup>17</sup> "Atividades epilingüísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e nele detectáveis, resultam de uma reflexão que tomam os próprios recursos expressivos como seu objeto" (Idem, p. 23).

sentido e que a Ata, ao apresentar-se como gênero, torna possível novas produções de linguagem, cujos conteúdos podem ser dizíveis a partir dela.

No contexto da pesquisa-formação do EPELLE, tal gênero valoriza o lugar docente de leitor e escritor e sua compreensão dos conteúdos construídos e trabalhados nos encontros, mostrando a face de uma formação que se preocupa com as necessidades reais dos professores e dos alunos das escolas públicas, inaugurando um novo dizer, um dizer de outro modo que

ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio com a diferença, com o plural, com as outras vozes. Num tal projeto, o que importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante de outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade (GERALDI, 2010, p. 78).

Reafirmo que a escrita da Ata Docente não é mera fonte de dados nesta pesquisa, mas uma estratégia didática que traz a discussão sobre a ação da formação *Epelleana*, que vislumbra a escrita como um nó a ser desatado em novas práticas de ensino da linguagem escrita. Portanto, constituiu-se produto-texto resultado de um processo de produção de sentido individual, mas atravessado pelas vozes de outros interlocutores, ou seja, carregado de *polifonia*.

### **Leitura literária *Epelleana***

*No desenrolar discursivo que produzimos nestes encontros do EPELLE, vamos nos permitindo revisitar conceitos, dialogar com alguns saberes, práticas e autores que contribuem com a nossa tecitura docente. Este exercício de produção escrita da Ata, relatando os encontros do EPELLE, nos leva a refletir sobre a regra mais estrita da língua (...). O encontro termina despertando em nós, para a construção de um novo olhar para a produção das crianças, que muitas vezes, visualiza apenas o erro, julga, não detecta as dificuldades, os progressos e não realiza intervenções necessárias (Professora Formadora Ludmila Thomé de Andrade. Fragmento da Ata do EPELLE de 18 de abril de 2012).*

Iniciamos a sessão registrando como epígrafe, ou seja, palavra inicial que ilumina o texto, o fragmento da escrita de uma Ata docente, para problematizar alguns sentidos que parecem ter sido produzidos a partir da intencionalidade da pesquisa-formação de legitimar o elo escrita docente e discente.

Começo com o terceiro encontro de 2012 por compreendê-lo como resposta responsiva ética e estética, apresentada diante do desvelamento das 'resistências' das docentes, por meio de seus silêncios, em escrever. Pode-se dizer, inclusive, que todas as pautas de formação do EPELLE surgiram da *dialogia* que se iniciava em cada evento com os docentes, configurando-se um processo de construção coletiva que

afirma os docentes universitários e da escola básica como “autores/autoras, também protagonistas de nossos estudos” (FERRAÇO, 2003, p. 171).

O desvelamento, a retirada dos ‘véus’ (BAKHTIN, 2003, p.4) fez-se necessário para darmos acabamento por meio de um novo evento de formação ao desafio que nos era apresentado, ou seja, precisávamos também tirar nossos ‘véus’, pois os docentes também colocam véus sobre o professor da universidade depositando expectativas ‘milagrosas’, mas o grande véu a ser desvendado era o da adoção de uma prática formadora em que todos os participantes estivessem ‘em pé de igualdade’, valorizando o movimento de escrita docente e discente. Esse movimento que iria das *palavras alheias* para as *palavras próprias, palavras alheias* porque entendemos a apropriação como um processo de tomar a palavra do outro, dar seu próprio acento valorativo ao discurso do outro, é um processo gradual, que mobiliza os sujeitos.

A pauta neste dia apresenta, após a leitura e diálogo da Ata, a leitura literária do livro *A história do Leão que não sabia escrever*, de Martin Baltscheit, que trata do dilema vivido pelo leão que queria enviar uma carta para sua futura namorada, a leoa, mas não sabia escrever. O desenrolar da narrativa dá-se por meio da tentativa de vários animais em auxiliá-lo na escrita de uma carta para a leoa; no entanto, as tentativas são desastrosas, pois as subjetividades nunca eram as do leão.

**EPELLE**  
**Encontros de Professores de Estudos Sobre Letramento, Leitura e Escrita**

**Leduc** 

**Pauta II Encontro**

**Dia 21/03/2012** **18:30 às 21:30**

**\*Quem vai fazer a Ata de hoje?**

**A formação de professores alfabetizadores no Brasil pode hoje ser considerada como (...) um espaço delineado dentro do qual atores assumem modos de dizer e de se comunicar, se identificam com certos pontos de vista, aproximam-se e distanciam-se, formando uma comunidade de práticas sociais. Neste espaço, na história recente das últimas décadas, circularam intensamente bagagens teóricas, corpos de conhecimentos novos, dosagens de conteúdos conceituais que se querem inovadores para o ensino. Os professores são atingidos por uma chuva de ideias e, de seu lado, buscam realizar ações que representem mudanças, em suas práticas cotidianas, junto a seus alunos, nas escolas públicas brasileiras. Ludmila Thomé de Andrade**

**Momento Zero: Leitura de Ata**

**1º momento**  
**Leitura Literária: A história do leão que não sabia escrever**

**2º momento**  
**Continuação de apresentação do PPT Concepção de Alfabetização do LEDUC: crítica ao método fônico e exploração de alguns princípios incontornáveis no ensino da língua escrita.**

**Intervalo**

Figura 2: Pauta do EPELLE do dia 21 de março de 2012



Figura 3: Capa do livro de Martin Baltscheit

Que link é possível estabelecer entre um grupo de professores que resistiu à assunção do lugar de escritor-autor da Ata de um encontro de formação e um leão que quis escrever uma carta de amor, mas não sabia?

Se analisarmos o gênero Ata - que envolve um coletivo reunido - e uma carta amorosa - em que pesa muito a subjetividade - , encontramos forma composicional, tema e estilo distintos, e, em princípio, parece não fazer sentido usá-los sequencialmente num planejamento de uma formação docente, a não ser se a intenção principal for muito além de ensinar um gênero. Nesse sentido, o lugar da leitura literária na formação objetiva a vivência ético-estética que impulsiona o mover do sujeito para reflexão sobre o conceito de escrita como inscrição, pois “escrever sobre os lugares e tempos educativos pressupõe inscrever, entre os conhecimentos legitimados sobre a educação, as palavras próprias daqueles que aprendem, ensinam, estudam” (LEAL, 2009, p. 11).

No modismo dos gêneros e das formações ‘formatadas’ no campo da língua materna, cuja abordagem não está centrada na preocupação com a construção do sujeito-autor, a lógica seria o uso de sequências didáticas para a escrita dos gêneros Ata e carta, pois trazem o gênero formatado, objetificado e despersonalizado, e, no dizer de Geraldi (2010, p. 80),

Nada poderia ser mais útil ao ensino descompromissado com o futuro, com o devir, para fazer repetir o já sabido e fixado pela atividade objetivante. Nada poderia ser menos bakhtiniano do que esta redução do conceito de gênero sem gênese, já que as esferas de atividades ‘didaticamente transpostas’ passam a ser apenas ‘práticas sociais de referência’, já que nelas não estão incluídos os alunos a não ser como sujeitos ficcionais de uma sequência didática.

Compreendendo a escolha da referida leitura literária dentro do processo de busca de estratégias didáticas formadoras do EPELLE que aposta em uma formação com sujeitos reais, podem-se fazer algumas ponderações sobre o *ato de presunção*

das formadoras sobre a resistência das professoras diante da proposta de produção do gênero Ata:

- ✓ Para quem havia participado do primeiro ano de EPELLE em que foi dada forte ênfase na oralidade, causou receios começar 2012 assumindo responsabilidade de autoria na escrita de uma Ata, constituindo-a uma expressão da individualidade, diante da dialogia do EPELLE;
- ✓ A proposta da Ata gerou uma situação-problema em que os professores possivelmente remeteram-se a vivências com a língua nos bancos escolares, marcadas por concepções restritivas de escrita, com predominância do domínio da gramática normativa, o que conduziu os formadores a buscarem um dispositivo que ressignificasse as experiências desses docentes, dando lugar a novas possibilidades de uma escrita autoral;
- ✓ As professoras, embora motivadas à produção escrita, possivelmente achavam difícil escrever esse gênero naquele coletivo com múltiplas vozes sobre alfabetização na escola pública junto a alunos de classes populares – pesquisadores universitários e professores da escola básica de diferentes redes de ensino;
- ✓ Tratava-se de um desafio de assunção de um lugar exótico com a publicização da leitura comprehensiva dos eventos dos quais participasse o sujeito escritor, o que é bem distinto de escrever uma Ata impessoal. Os sujeitos estavam diretamente implicados, havia uma proposta de produção escrita autoral, em qualquer que fosse o gênero, e uma intencionalidade de criação e identificação de gêneros escritos pelos docentes, o que, de certo modo, trouxe um maior valor axiológico à escrita de uma Ata.

Tem-se assim a proposta do texto literário como uma possibilidade de defrontarmo-nos “com a ambiguidade da linguagem e da vida” (ECO, 2001, p. 2), e a Ata, tomada como um enunciado individual sobre as vozes escutadas no EPELLE, conduziu à produção de novos sentidos sobre a leitura e a escrita. Nessa formação, em qualquer das situações toma-se como princípio que

O leitor não vai o texto para dele extrair um sentido, mas o texto, produzido num passado, vem ao presente do leitor que está carregado de contrapalavras possíveis e no encontro das palavras de um com as palavras de outro constrói-se uma compreensão (GERALDI, 2010, p. 78).

## A escrita da Ata

*Ata do EPELLE – 21/03/2012.*

*Começamos nosso encontro de hoje com a leitura do livro: o leão que não sabia escrever, realizada pela Ludmila. Depois, conversamos sobre como seria nossa noite de estudo e pesquisa. Ludmila pediu que todos se inscrevessem para as apresentações de suas práticas, pois nossas falas são importantes para que possamos refletir nosso movimento de sala de aula e sobre os objetivos que temos com nossos alunos. Passamos então para a leitura da Ata da semana anterior, realizada por Ana Paula. Analisamos a escrita; pensando que, no momento em que revisitamos e discutimos nossas próprias escritas, podemos fazer uma reconstrução dos nossos conhecimentos e realizar uma melhoria da produção. Foram apontados alguns questionamentos a respeito da concordância, relacionados às mudanças dos tempos verbais, presentes em toda a Ata. Ludmila aponta que há um estilo de escrita de cada pessoa, que faz com que o autor do texto oscile nos tempos verbais sem que se perca do foco textual. Marlene também ressalta que é bastante difícil manter os tempos verbais. Em seguida, Ludmila, mostra o relato de experiência de uma atividade enviado por Emily Brontë. Janete faz a leitura de toda experiência sem interrupções; mesmo que por vezes, Emily Brontë tivesse tentado. Após a leitura, Marlene questionou Emily Brontë sobre seus objetivos com a atividade da simetria do nome e outros depoimentos também foram relatados a respeito dessa atividade que envolve a arte e o nome. Constatamos que o trabalho com o nome é recorrente nas classes de alfabetização, justamente por lidar com a identidade pessoal e do grupo. Ludmila deixa claro que é de extrema importância que o professor tenha clareza dos seus objetivos nas atividades que propõem. Marlene reconhece o esforço de Emily Brontë em se colocar frente aos outros e Emily Brontë diz que sente muita dificuldade em escrever, ao contrário de Ana Paula que achou o movimento de escrita da Ata relativamente confortável. Essa revisitação do texto escrito é importante para quem escreve e deve ser realizado sempre, principalmente com nossos alunos que ainda têm poucas experiências de escrita. É um momento de reflexão em que ele pode repensar sobre sua escrita. (...)*

Figura 4: Ata do EPELLE do dia 21 de março de 2012.

A Ata acima registra o segundo encontro de 2012 em que se tinha como principal intencionalidade formadora desconstruir uma concepção e experiência negativas de escrita por parte dos professores, evidenciadas, sobretudo, no encontro anterior, quando da proposta de escrita desse gênero. Embora se tenha optado por iniciar com a leitura literária *A história do leão que não sabia escrever*, possivelmente para problematizar os motivos pelos quais a escrita se constitui o “suplício da criação”, no dizer de Vigotsky (VIGOTSKI, 2009, p. 46), o registro de Julia não apresenta explicitamente nenhum diálogo imediato que possa ter ocorrido. Ou seja, compreendeu-se ser possível provocar uma discussão a partir da analogia entre o desejo do leão de se dizer ao outro e as dificuldades de fazê-lo, quando se trata de escrita, e o dilema do grupo de docentes. Porém, o que ocorre são as recomendações da formadora de que se faz necessário a inscrição para apresentação de práticas: “Ludmila pediu que todos se inscrevessem para as apresentações de suas práticas”.

O que nos diz essa seleção de enunciado feita pela autora do enunciado-Ata? Pensando sobre isso, reporto-me a ideia de Bakhtin (2010, p. 145) da *palavra internamente persuasiva* que se entrelaça com a “nossa palavra”, que organiza do interior, que é metade nossa e metade de outrem, constituída pela concepção de *ouvinte-leitor* compreensivo.

A esse registro dos indicativos da formadora sobre a apresentação de prática é acrescida a ênfase na oralidade com a defesa do pressuposto que tal estratégia na formação oportuniza a reflexão sobre o fazer docente:

*“pois nossas falas são importantes para que possamos refletir nosso movimento de sala de aula e sobre os objetivos que temos com nossos alunos”.*

Estaria o discurso da formadora constituindo-se em um *discurso penetrante*, ajudando o professor em seu diálogo interior em reconhecer sua própria voz?

*“Analisamos a escrita; pensando que, no momento em que revisitamos e discutimos nossas próprias escritas, podemos fazer uma reconstrução dos nossos conhecimentos e realizar uma melhoria da produção”*

*“Essa revisitação do texto escrito é importante para quem escreve e deve ser realizado sempre; principalmente com nossos alunos que ainda têm poucas experiências de escrita. É um momento de reflexão em que ele pode repensar sobre sua escrita”.*

A Ata como um todo registra o movimento epilinguístico nesse encontro do EPELLE em que a autora professora se reveza em, no mínimo, duas posições exotópicas enunciativas: ora discursa como sujeito aprendente da língua escrita, mostrando assimilação da concepção da escrita como processo, assumindo o pressuposto de que é preciso revisitar e discutir a própria escrita, reconstruir conhecimentos para “realizar uma melhoria da produção”, até mesmo encarar a situação de estar na “berlinda” na pesquisa-formação; ora mostra a mesma disposição como sujeito que ensina, enfatizando que esse processo é vital para o aluno com “poucas experiências de escrita”.

Retomando a questão da posição de “berlinda” na pesquisa-formação, a autora da Ata, ao referir-se às colegas em destaque Ana Paula e Emily Brontë, faz os seguintes registros: primeiro, o acolhimento da formadora ao processo de constituição autoral da professora que escreveu o relato de experiência: “Marlene reconhece o esforço de Emily Brontë em se colocar frente aos outros”; na sequência, registra as

peculiaridades das docentes diante das experiências com a escrita: "Emily Brontë diz que sente muita dificuldade em escrever, ao contrário de Ana Paula que achou o movimento de escrita da Ata relativamente confortável".

Analizando a Ata e as diferentes posições exóticas que os sujeitos ocuparam no evento do EPELLE de 21 de março de 2012, constata-se, como argumenta Jorge Larrossa, que esse *compartir a experiência* de escrita é marcada mais por uma "dialogia que funciona heterologicamente do que uma homologia que funciona homologicamente" (LARROSSA, 2015, p.34).

### **Simetria e Dissimetria *Epelleanas***

O processo vivido pelo EPELLE remete-nos também às categorias de *simetria* e *dissimetria*, discutidas por Adail Sobral (2015), ao refletir sobre as condições da *interação* nas práticas pedagógicas na escola. A primeira refere-se à premissa da igualdade entre os seres humanos, e a segunda diz respeito às posições distintas estabelecidas pelas relações sociais entre os participantes da interação, valorizando os saberes docentes construídos em diferentes contextos nos quais estão inseridos, na escola, nos curso de formação, nas leituras, nos debates políticos, ou seja, na imersão da vida.

A Ata abaixo, escrita pela formadora, constitui-se um dos eventos de pesquisa que trazem a dissimetria como centro da preocupação dessa formação, ou seja, persegue-se a flutuação das posições discursivas, embora em meio a conflitos internos. Não é tarefa fácil para um formador, enquanto pesquisador, colocar-se na posição de aprendente e de sujeito pesquisado, pois significa romper ética-epistemologicamente com um modelo de formação aplicacionista e escolarizado. Tratou-se de uma didática ensinante aprendedora, constituída no percurso dos formadores de diminuirem a ambição e a ansiedade para serem *mais ciosos* e terem *tranquilidade* para retornar pontos importantes, elucidação de dúvidas.

**Des(Ata) de pesquisa-formação EPELLE III dia 28 de março de 2012.**

*Dia chuvoso demais, caía água desde cedo. Faltaram tantos que é melhor dizer só quem foi (...). Grupo pequeno, 8 professores de nossa pauta que contabiliza em torno de 18 professores em formação. (...)*

*A pauta do encontro anda magra, acho que estamos menos ansiosos, menos am(bi)ciosos, no bom sentido, ou seja, mais ciosos, ih, estou eu aqui viajando nos significantes e significações, ressignificando-nos, narrando. (...)*

*A pauta magra e as (duas últimas) aulas silenciosas. Voltei com essa sensação de silêncio. Da última vez, dia 21/03, voltei tão feliz de ter a experiência com as professoras do silêncio*

*necessário ao pensamento, à formulação do conhecimento. Desta vez, também tivemos. Faz parte dessa dose de ansiedade mais baixa a gente voltar aos pontos vistos. A retomada de pontos importantes, de dúvidas elucidadas e seu percurso de solução adotado, isso tem se revelado didático, ensinante, aprendedor. O tempo necessário para estudar cada ponto. (...) Marlene sugeriu que não lêssemos a Ata que estava distribuída, pois a autora não estava lá. Acatamos. Nesse instante, entra Julia e acabamos fazendo o momento de leitura da Ata. O texto estava excelente, bem denso e pontuando coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior. Muitos minutos (muito calmos e concentrados) foram dedicados à discussão desse texto, acredito que com muito proveito por Julia. Aspectos gramaticais foram analisados, indicadas as regras gramaticais, as causas de erros frequentes, aspectos estilísticos discutidos e finalmente aspectos de natureza semântica que se chegou a analisar como estilístico, inclusive que falam do grupo, do seu conhecimento mútuo, na construção de suas identidades nos diálogos que ali se dão (...). Julia ouvia tudo e aproveitava, achei que as demais também anotavam as regras e observações que fazíamos. Mas justificou-se apenas nesse momento, dizendo que estava reproduzindo a palavra da Outra, de Tereza. (...)*

Pensando nas figuras do agir formador (GERALDI, 1985) que podem ter sido geradas a partir do título “*Des(Ata) de pesquisa-formação EPELLE III dia 28 de março de 2012*”, produzido pela formadora Ludmila Thomé de Andrade, temos inicialmente algumas compreensões: há no viés poético um claro propósito de remeter ao evento anterior, marcado pela resistência dos professores em produzirem a Ata, desmistificando/dessacralizando esse gênero, o que vai ao encontro da proposta seminal de re-inventá-lo: “*Mas esse escrever é novo, nós escrevemos parágrafos, páginas, memoriais e agora vocês escreverão Atas, não as Atas de condomínio; são Atas registrando os Encontros, de modo que vocês possam consultar o que aconteceu depois*”; a formadora ao assumir a escrita da Ata, significou a ratificação de uma dimensão simétrica dessa formação de que, ao realizarem “tarefas”, estão assumindo um lugar de um enunciado individual no jogo da enunciação EPELLE.

A escritora usa a expressão “pauta magra”. O que podemos pensar a respeito? Uma pauta “magra” pode significar, para muitos docentes participantes, uma formação e, para uma equipe gestora, um esvaziamento, incompetência, falta de compromisso, desvio dos objetivos pré-estabelecidos, entre outros. No contexto do evento de 28 de março de 2012 do EPELLE, a pauta “magra” constituiu-se em um gesto de resposta dos formadores pesquisadores à compreensão de que o silêncio era necessário – silêncio subentendido aqui no sentido bakhtiniano, analisado por Augusto Ponzio, de *calar-se, de encontro de palavras, como posição de escuta, como exercício de escuta amorosa da palavra outra que requer escuta* (PONZIO, 2010, p. 56).

*Marlene sugeriu que não lêssemos a Ata que estava distribuída, pois a autora não estava lá. Acatamos. Nesse instante, entra Julia e acabamos fazendo o momento de leitura da Ata. O*

*texto estava excelente, bem denso e pontuando coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior. Muitos minutos (muito calmos e concentrados) foram dedicados à discussão desse texto, acredito que com muito proveito por Julia. (...)*

Por várias razões adotou-se o critério de não fazerem leitura da Ata sem a presença da autora. Primeiro, porque esse gênero vinha sendo defendido como um enunciado individual de relevância para aquele coletivo da formação em que se deveria relatar "*coisas importantes acontecidas entre nós na semana anterior*". Segundo, sem a presença da autora, haveria uma "perda de sentido" da estratégia metodológica da formação e seu elo com os movimentos linguístico, epilinguístico e metalinguístico conforme registrado na Ata da formadora: "*Aspectos gramaticais foram analisados, indicadas as regras gramaticais, as causas de erros frequentes*".

Essa Ata constituiu-se uma metarreflexão para a formadora sobre as intencionalidades da pesquisa-formação quanto a escrita docente e discente:

*Esses momentos de discussão da Ata do dia anterior têm sido muito ricos e temos que valorizá-los também em nossa didática da formação. Além das autoras terem que se posicionar e se expor a respeito dos temas, dos conteúdos tratados, fazemos um momento em que se volta sobre o próprio escrever, sobre sua escrita. As Atas têm sido discutidas em termos de seu gênero discursivo, as duas vezes. Ali, no ato de lê-las, estamos em pleno momento de encostar no que possa talvez vir a ser uma escrita docente(...)*

Nas duas Atas, tanto da professora que registrou: "*Ludmila aponta que há um estilo de escrita de cada pessoa*", quanto da formadora, foram ressaltados os aspectos estilísticos na produção escrita, que trazem o estilo como característica da subjetividade, ou seja, da autoria no texto:

*(...) aspectos estilísticos discutidos e finalmente aspectos de natureza semântica que se chegou a analisar como estilístico, inclusive que falam do grupo, do seu conhecimento mútuo, na construção de suas identidades nos diálogos que ali se dão(...). Simone ouvia tudo e aproveitava, achei que as demais também anotavam as regras e observações que fazíamos. Mas justificou-se apenas nesse momento, dizendo que estava reproduzindo a palavra da Outra, de Tereza. (...)*

## **Considerações finais**

A estratégia didática da escrita do gênero Ata transgride concepções teóricas-epistemológicas-políticas quando pensamos o lugar hegemônico que vem sendo discutida e definida a formação continuada de professores. Principalmente uma concepção de que 'os professores não escrevem' ou 'não sabem escrever'. A concepção de formação, enquanto *Encontro*, e as estratégicas didáticas *Epelleanas*

visibilizam os conhecimentos produzidos na vida e no exercício profissional docente por meio do processo de autoria docente.

Podemos concluir que os discursos dos docentes da universidade e da escola básica são carregados de intencionalidades, refletem e refratam posições teóricas, experiências e expectativas distintas sobre a escrita docente do gênero Ata e que há uma polifonia de vozes presentes na escrita do gênero que transcrevem uma codificação do auditório social, presente na arena discursiva da formação, constituindo-se uma estratégia formativa importante para pesquisadores do campo que assumem uma perspectiva enunciativa-discursiva e que concebem os docentes como autores e a formação enquanto lócus em que a palavra docente seja levada em conta e conte os saberes e fazeres docentes.

## **UNTYING ATAS WRITING THE GENDER ATA AS METHODOLOGY FOR TEACHER TRAININGS**

**Abstract:** This article examines the teaching of writing gender strategy in Minutes Studies Teacher Meeting Literacy, Reading and Writing (EPELLE) .The work takes as its pillars the contributions of language Bakhtinian perspective, to seek to understand the methodology of a researcher training, inter-relating the teaching strategies with situations sociodiscursiva interaction between university teachers and literacy teachers working-class students of Rio's public networks. The analysis of research shows that events Minutes of writing constitutes an important formative strategy for researchers in the field who take an enunciative-discursive perspective and conceive teacher training space as a place for teachers to speak and write.

**Keywords:** Teacher training. Teaching strategies. Teaching writing.

### **Referências**

ANDRADE, L. T. *As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública*. Projeto de pesquisa aprovado pela CAPES/OBEDUC. 2010.

\_\_\_\_\_. *Personagens e enredos de práticas pedagógicas na cena da formação docente*. In: Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 110, p. 179-197, jan.-mar. 2010b. Disponível em . Acesso em 18 de agosto de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. (VOLOSHINOV, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado – introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal, 1990.

FERRAÇO, C. E. *Eu, caçador de mim*. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGE). *Palavras e contrapalavras - Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. *Caderno de Estudos I*. SP: Pedro & João Editores, 2009.

LARROSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

ROJO, R. . *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

VIGOTSKI, Lev. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Mesa-redonda: A dialogia nas práticas escolares*, II Simpósio Língua e Literatura PUC-MG, Adail Sobral (UCPEL) e Anna Christina Bentes (UNICAMP), 30 de setembro de 2014.

## Gêneros expositivos no contexto da educação infantil

Josieli Almeida de Oliveira Leite<sup>18</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta uma reflexão de como os gêneros discursivos, da ordem expositiva, vêm sendo contemplados numa turma de educação infantil. É parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado fundamentada na psicologia histórico-cultural de Vigotski e na filosofia da linguagem de Bakhtin, que investigou os gêneros discursivos presentes no cotidiano de uma turma de educação infantil, a maneira pela qual tais gêneros entravam nesse contexto e quais enunciados suscitavam às crianças. A pesquisa do tipo etnográfico foi o caminho metodológico utilizado nessa investigação e buscou-se, a partir da inserção em campo e da observação participativa, a produção dos dados. Os resultados apontaram para uma significativa recorrência dos gêneros expositivos no contexto pesquisado, principalmente em decorrência do projeto, "Toca de gente, casa de bicho", desenvolvido pela escola, que tinha como principal objetivo a produção de conhecimentos científicos sobre os bichos e suas casas. Para tal produção, muitos gêneros expositivos foram usados, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita. As crianças apresentaram interesse por tais gêneros e, principalmente, construíram diversos conhecimentos sobre as temáticas pesquisadas. Assim, a presença desses textos na turma pesquisada reverberou o entendimento da criança como um sujeito capaz e produtor de conhecimentos. O desafio que se colocou foi o da necessidade de primar mais pelas situações sociocomunicativas reais que demandavam a mobilização dos gêneros expositivos, além da preservação do suporte original de circulação. Quando esses aspectos são privilegiados as crianças veem sentido na produção de determinado gênero, quando tais aspectos são renegados, a produção dificilmente se traduz numa experiência efetiva para a criança.

**Palavras-chaves:** Gêneros expositivos. Educação infantil. Situações sociocomunicativas.

### 1. Introdução

Este trabalho é parte dos resultados da pesquisa intitulada “GÊNEROS DISCURSIVOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS POSSÍVEIS”<sup>19</sup>, que investigou os gêneros discursivos presentes no cotidiano de uma turma de educação infantil e de que maneira tais gêneros entravam nesse cotidiano: propostos pelo professor, pelos projetos desenvolvidos na escola, pelas famílias ou pelas crianças. Analisou, ainda, de que maneiras as experiências com tais textos reverberavam nos enunciados produzidos pelas crianças.

Tomo a psicologia histórico-cultural de Vigotski como aporte teórico para esta investigação, entendendo o sujeito como um ser histórico e social, cuja relação com o outro e com o mundo dá-se, primordialmente, pela linguagem. Nesse sentido, a

<sup>18</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Especialista em Ensino de Língua Portuguesa pela mesma universidade. Integrante do grupo de pesquisa LINFE- Linguagem, Infâncias e Educação. E-mail: josieloliveira\_jf@hotmail.com

<sup>19</sup> Dissertação de Mestrado defendida em março de 2015, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da professora Doutora Hilda A. Linhares da Silva Micarello.

criança é vista em sua historicidade e contexto social, compreendida como sujeito que já é, e não como um vir a ser, inserida em uma sociedade e produtora desta. A maneira particular pela qual essa criança participa desse meio é significada pela filosofia da linguagem de Bakhtin, que concebe a língua como dialógica, viva e integrante da vida.

Mais do que por suas propriedades formais, os gêneros discursivos são aqui compreendidos em relação às situações sociais que lhes originam. Assim, neste texto, apresento uma reflexão de como os gêneros da ordem expositiva vêm sendo contemplados numa turma de educação infantil.

Nesse encaminhamento, problematizo o desafio que se colocou no contexto pesquisado: a necessidade de primar mais pelas situações sociocomunicativas reais, que demandavam a mobilização desses gêneros. Isso implica a preservação do suporte original de divulgação de cada gênero e a valorização das situações reais de comunicação que mobilizam tais gêneros, pois, como afirma Bakhtin, mais do que por suas propriedades formais, os gêneros discursivos devem ser compreendidos em relação às situações sociais que lhes originam.

## 2. Crianças, Infâncias e Linguagens

Falar dos gêneros expositivos presentes no contexto da educação infantil implica compreender, além dos primeiros, também as crianças em seu contexto histórico e social. Isso requer um embasamento teórico e metodológico que possibilite tal apreensão. Nesse sentido é que tomo a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a filosofia da linguagem de Bakhtin para fundamentar essa discussão.

Em oposição a uma psicologia que pensava o indivíduo somente no aspecto biológico, Vigotski buscava uma nova psicologia, compreendendo o sujeito em sua totalidade, colocando em diálogo aspectos internos e externos, ou seja, a constituição do sujeito enquanto ser biológico e cultural e seu processo de constituição em relação ao seu meio, no plano interindividual. Segundo Freitas (2002, p. 22), a preocupação de Vigotski era “[...] encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico”. Vigotski (2010, p. 691) chamava atenção para a unidade existente entre criança e meio. Segundo o teórico, “[...] a relação entre o meio e a criança fica sempre no centro e não unicamente o meio, nem unicamente a criança, em separado”.

Deste modo, pensar na infância e nas crianças é pensá-las, portanto, dentro de seus contextos históricos e culturais e reconhecê-las em suas relações dialéticas com o mundo. A criança constitui-se em sua unidade com o meio, em suas relações com as produções culturais; numa perspectiva de unidade, ela vai se constituindo como ser humano. Nesse sentido, suas relações com os gêneros discursivos também são formas de relações com esse mundo, por isso nosso interesse em compreendê-las.

Portanto, indo contra uma psicologia de abordagem naturalística e biológica, que via a natureza como determinante do ser humano, Vigotski afirma que somente uma abordagem dialética poderia ajudar na compreensão sobre a história do homem (FREITAS, 2002), pois “[...] o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral da nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Vale dizer que o autor não desconsidera a influência da natureza sobre o homem, mas não toma essa relação como uma via de mão única. Alega que “[...] o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Portanto, o homem não é produto do meio, mas constitui-se numa relação dialética com ele.

Assim, a criança deve ser compreendida dentro de seu contexto histórico e cultural, e a infância, como uma categoria que se constrói em referência a esse contexto. No debate sobre essas relações, a linguagem tem função primordial, pois é através dela que a relação sujeito e mundo se constitui.

Nesse encaminhamento é a filosofia da linguagem de Bakhtin que sustenta essa discussão. O tema central em sua obra é o dialogismo. Para ele, a linguagem é uma “[...] criação coletiva, parte de um diálogo cumulativo entre o ‘eu’ e o outro, entre muitos ‘eus’ e muitos outros” (STAM, 1992, p. 12). Para Bakhtin (2011), o emprego da língua configura-se através de enunciados, que apresentam conteúdos, estilos de linguagem e construção composicional específicos. Esses elementos, então, se ligam ao todo do enunciado e a campos específicos da comunicação. Assim, “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Como afirmam Dias *et al.* (2011, p. 144), “[...] manifestos em textos, os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin em um enfoque discursivo-interacionista”, “[...] são práticas sócio-comunicativas construídas historicamente,

influenciados por fenômenos sociais e dependentes da situação comunicativa em que são enunciados”.

Segundo Fiorin (2008, p. 69), “[...] fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”. Logo, são infinitas as riquezas e as diversidades dos gêneros do discurso, conforme explana Bakhtin (2011). Portanto, na escola e na sala de aula, essa riqueza também está presente, já que, vivendo em uma sociedade tão multifacetada, nossos alunos convivem com essa diversidade, que pode e deve ser explorada para o aprendizado e para que eles possam se expressar e, principalmente, interagir. Como as crianças participam de situações sociais de interação, por conseguinte, utilizam os gêneros discursivos.

Portanto, a escola de educação infantil tem uma função primordial, uma função pedagógica. E, por mais que receba crianças pequenas que precisam de cuidados específicos, não deve esquecer sua função social. A escola não pode ser apenas um lugar de cuidado, mas deve promover situações para construção de aprendizados. Isso inclui acesso aos textos, oportunizando condições para que a criança dê sentido a estes.

### **3. Caminho metodológico**

Objetivando, portanto, compreender os gêneros discursivos presentes no contexto da educação infantil é que me inseri na comunidade discursiva que incorpora a infância e a educação – a escola de Educação Infantil. Para isso, adotei a pesquisa do tipo etnográfico.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), as escolas e as salas de aula mostram-se como locais privilegiados para a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, e, dentro dessa perspectiva, temos a pesquisa etnográfica. O termo etnografia, de acordo com autora, foi elaborado por antropólogos no final do século XIX para definir as monografias de estudo de povos desconhecidos. A palavra etnografia é composta por dois radicais gregos: “[...] *ethnoi*, que em grego antigo significa os outros, ‘os não gregos’, e *grafos*, que quer dizer ‘escrita’ ou ‘registro’” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38).

Segundo André (1995, p. 28), a etnografia aplicada à educação tem como enfoque o processo educativo, assim não segue, nem necessita seguir, todos os requisitos da etnografia, como por exemplo, a longa permanência do pesquisador em

campo. Por isso, de acordo com a autora, “[...] o que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

André (1995) advoga que uma pesquisa em educação pode ser considerada do tipo etnográfico quando faz uso de técnicas tradicionais da etnografia, como a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos.

Pereira (2012) toma de empréstimo as palavras de Benjamin quando afirma que a infância é “um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior”. Então, como adentramos nesse pequeno mundo na expectativa de poder conhecê-lo um pouco mais, compreendendo as particularidades da criança, que a fazem individual, mas, também, um ser social, inserido num mundo maior?

É nesse sentido que optei pela pesquisa do tipo etnográfico, que possibilita entrar nesse pequeno mundo com o objetivo de conhecer pelo menos parte dele. Como afirma Corsaro (2005), para compreender as culturas das crianças, participar delas, pesquisá-las, é preciso entrar na vida cotidiana dessas crianças e ser aceito por elas.

Assim, através da pesquisa do tipo etnográfico, com a observação participativa, pesquisei como os gêneros do discurso, da ordem expositiva, se fizeram presentes na vida de uma turma de segundo período da educação infantil, da Escola Municipal José Calil Ahouagi, localizada em Juiz de Fora – MG. Os dados foram produzidos através da participação por um período de cinco meses, na vida dessa turma, acompanhando-os durante três vezes na semana.

#### **4. Gêneros expositivos na Educação Infantil**

Durante o período das observações participantes, alguns gêneros se fizeram presentes naquele contexto da educação infantil, ora proporcionados pela própria escola e professora, ora pelas próprias crianças e suas famílias. Alguns se destacaram, como as histórias de aventura, histórias engraçadas, contos de fada, as fábulas, parlendas, músicas e textos de divulgação científica. No gráfico seguinte, podemos encontrar a recorrência dos gêneros, agrupados por tipologias. Nele, podemos pensar sobre quais gêneros, de quais tipologias, foram privilegiados no contexto estudado. Podemos ver que os gêneros privilegiados no contexto pesquisado

são os da ordem do narrar e do expor (devido ao projeto desenvolvido durante todo o ano).

Gráfico 1 - Recorrência dos gêneros discursivos organizados por tipologias.



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O objetivo ao apresentar esse gráfico não é forçar uma comparação entre as tipologias mais trabalhadas, tampouco dizer que apreende todos os gêneros que circularam no contexto pesquisado. Pois, por mais que tivesse realizado um esforço para isto, meu olhar de pesquisadora não conseguia identificar toda a variedade de gêneros presentes nas interações. Como o próprio Bakhtin (2011) afirma, não há interação que ocorra sem a utilização de um gênero. Assim, a variedade de gêneros é infinita. Portanto, seria impossível apontar todos eles.

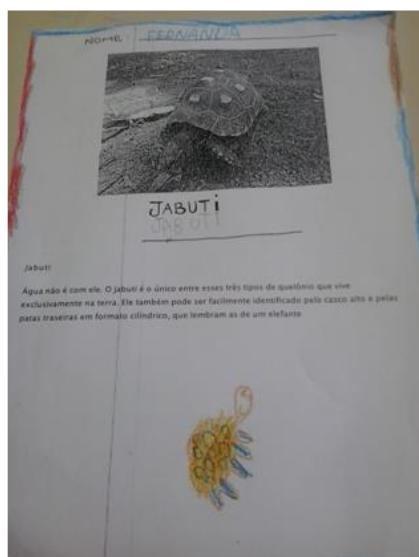
Desse modo, o critério adotado para a identificação de um gênero foi o envolvimento de um texto materializado (oral ou escrito) nas diversas atividades realizadas pelas crianças, seja por iniciativa da professora, com alguma proposta, seja por iniciativa das próprias crianças. Além dos momentos em que era possível identificar o envolvimento de um gênero em determinada situação de interação, sem que os sujeitos (professor ou alunos) tivessem “consciência” dessa presença. É justamente desses momentos sociocomunicativos que surgem os gêneros, segundo Bakhtin (2011).

Não objetivo, também, prender-me às propriedades formais ou linguísticas dos gêneros. Essa organização em tipologias, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), que leva em conta capacidades de linguagem, domínios sociais da comunicação e aspectos tipológicos, aqui foi adotada para critérios de organização dos diferentes gêneros encontrados no contexto pesquisado, objetivando uma visão mais sintética dos achados. Nesse sentido, objetivo enfocar as situações reais de interação que deram origem a tais gêneros no contexto da educação infantil.

Além disso, a reflexão que surge ao nos depararmos com esses dados perpassa, no meu entendimento, algumas concepções que temos sobre a criança e a infância, principalmente se pensarmos nas perspectivas que guiaram a educação da infância por um longo período: da criança como um ser em falta. Não seria essa a justificativa, por exemplo, para dizer quais os gêneros mais “adequados” a elas, quais seriam “capazes” de entender ou se identificariam mais, quais produziriam e interagiriam com mais frequência.

Assim, defendendo a criança como cidadã, detentora de direito, que produz cultura e nela é produzida (KRAMER, 2006), essa discussão não poderia deixar de ser apontada. No contexto pesquisado, pude perceber que os gêneros presentes foram determinados mais pela situação interacional vivenciada pela turma (projeto) do que por uma concepção defasada sobre as crianças e suas infâncias.

Dentre esses gêneros, podemos perceber a presença dos gêneros expositivos. Os gêneros dessa ordem tratam da transmissão e construção de saberes, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 52) trazem “[...] apresentação textual de diferentes formas de saberes”. Tais gêneros se fizeram bastante presentes no decorrer da pesquisa, principalmente devido ao projeto “Toca de gente, casa de bicho”, pois divulgavam conhecimentos científicos sobre os bichos e suas casas. Esses conhecimentos eram apresentados de forma oral, por textos escritos e também por imagens. As crianças apresentavam interesse por tais gêneros e, principalmente, construíam diversos conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas.



Texto expositivo Fonte: arquivos da pesquisadora

A situação real de interação vivenciada pelas crianças no contexto do projeto “Toca de gente, casa de bicho” era o interesse em conhecer mais sobre os bichos e suas casas. Portanto, os gêneros mais adequados eram os de divulgação de saberes, da ordem expositiva.

Com a presença desses gêneros no contexto pesquisado, ficava evidente o “*continuum*” entre a oralidade e a escrita. Muitas vezes, os textos eram elaborados ou trabalhados de maneira oral para, depois, em outros momentos e contextos, se apresentarem na modalidade escrita, eliminando, portanto, a dicotomia entre a fala e a escrita, evidenciando, como propõe Marcuschi (2010, p. 34, grifo no original), “[...] uma diferenciação gradual e escalar”, já que as relações entre fala e escrita não são dicotômicas, estanques ou lineares, pois “[...] refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 43, grifo no original).

O interesse das crianças pelos gêneros secundários, mais elaborados, como afirma Bakhtin (2011), evidencia que as crianças participam ativamente da produção cultural, exercem práticas de letramento – perspectiva ideológica de letramento (STREET, 2010). Ou seja, mesmo não sendo ainda alfabetizadas as crianças constroem saberes com e a partir desses gêneros.

E, diante desses textos, as crianças apresentavam diferentes reações, o que demonstrava suas ações responsivas diante desses gêneros. Algumas se interessavam pelas informações lidas pela professora, outras nem tanto. Algumas acompanhavam com os dedos o texto escrito enquanto a professora fazia a leitura:

Depois da rodinha a professora deu uma atividade sobre o “jabuti” (as crianças estão estudando as casas e começaram pelos animais que carregam suas casas).

Na atividade havia a imagem em preto e branco de um jabuti, abaixo o nome “JABUTI”, e as crianças tinham que copiar essa palavra.

Abaixo do nome, havia um pequeno texto informativo sobre o jabuti, seu habitat etc. [não havia nenhuma referência do suporte ou de onde aquele texto havia sido retirado].

A professora leu o texto informativo para as crianças (GL foi passando o dedo pelas palavras do texto enquanto a professora lia). Abaixo as crianças tinham que desenhar um jabuti.

(Nota de Campo, 01 set. 2014)

Uma das questões relevantes para se discutir em relação à presença desses gêneros no contexto pesquisado é que os textos dessa ordem eram apresentados às

crianças, em sua maioria, fora do suporte original, o que nos leva a refletir sobre a função social dos gêneros, que está relacionada aos modos de circulação de cada gênero, por conseguinte, ao suporte original de circulação.

Por isso, é ideal que as propostas de trabalho com os gêneros nas escolas tenham sempre uma função social, um objetivo comunicativo real, que é o que vai determinar a escolha de determinado gênero e não outro.

A professora fez uma revisão sobre o cartaz que viram na semana anterior sobre os cuidados com a tartaruga (uma espécie de folder conscientizando as pessoas de que a tartaruga é um animal em risco de extinção e que não se deve pescá-la). O folder xerocado foi colado no caderno das crianças.

Assim a professora conversou sobre uma atividade que as crianças iriam fazer: a confecção de um cartaz sobre a tartaruga. Então a professora perguntou: "o que pode ser escrito no cartaz?"

AM logo responde: "mas a gente não sabe escrever".

Professora: mas a tia vai escrever no quadro.

A professora começou a combinar com as crianças o que podia ser escrito no cartaz:

Professora: podemos escrever, proibido pescar tartaruga?

Crianças: sim.

Professora: Mais o que? O que tartaruga come?

Crianças: tomate, banana (coisas citadas na música que eles conhecem da tartaruga).

Assim a professora combinou que cada um ia receber uma folha para fazer um cartaz sobre a tartaruga e escrever o que foi conversado na rodinha. (Nota de Campo, 22 de set. 2014)

**5. Partindo de uma discussão oral, as crianças produziram um gênero para abordar a questão da pesca de tartarugas. A princípio, um gênero primário, uma conversa, passando para a elaboração de um gênero mais elaborado, secundário, um cartaz de conscientização. Contudo a função social do gênero não foi adequadamente abordada. Seria interessante que o folder apresentado anteriormente às crianças fosse trazido em seu formato original de circulação social e fosse trabalhada a função social para a produção desse gênero, que é conscientizar a população do prejuízo ao meio ambiente da pesca de tartarugas.**

**6. Nessas atividades, a função social do gênero deve ser bem abordada para que o propósito sociocomunicativo fique claro e, consequentemente, haja mais sentido para que as crianças produzam um gênero como esse. Um objetivo comunicativo real deve ficar claro, as próprias crianças sinalizam essa necessidade nas relações que estabelecem**

**com uma atividade desse tipo. O excerto abaixo nos auxilia a pensar sobre isso:**

Observo que M, depois que terminou a atividade, passava o dedo sobre as letras de sua folha, com a frase que copiou do quadro, e falava: "Eu sou a tartaruga, sou muito sossegada".

Repetindo a letra da música que a professora trabalhou com eles em dias anteriores. Resolvi perguntar para a outra criança do meu lado, JL, o que estava escrito.

Ele respondeu: tartaruga (apontando para a palavra iniciada com a letra T).

Pesquisadora: tem uma coisa antes: Proibido... Ele completou: "pescar tartaruga". (Nota de Campo, 22 de set. 2014)

## 7.

Nesses eventos, podemos perceber que a criança precisa ser incentivada a participar e situações reais de produção de gêneros, pois, como um ser social, participa das interações sociais, logo, produz gêneros. Por isso, a importância de um repertório de gêneros, já que são eles que organizam as interações entre os sujeitos. Como afirma Bakhtin (2011), se tivéssemos que inventar os gêneros nos momentos de interação, a comunicação seria impossível.

## 8. Considerações Finais

Nesta pesquisa, foi possível perceber diferentes gêneros presentes no contexto da educação infantil. Gêneros que eram trazidos pelas próprias crianças para escola. Também, por incentivo da família e pelos projetos desenvolvidos pela escola, como o projeto "Toca de gente, casa de bicho".

Assim, pude compreender o importante papel do professor da educação infantil, que não é apenas cuidar, mas também possibilitar situações para que as crianças as vivenciem as diferentes produções culturais da humanidade. Isso inclui a participação em situações reais de comunicação, o que implica a produção e a interação com diferentes gêneros discursivos. Nessas interações, as crianças demonstraram que são protagonistas.

Exercendo esse protagonismo, as crianças evidenciavam uma participação ativa na construção de seus conhecimentos, nas experiências que vivenciavam com os gêneros e nas diferentes práticas de letramento. Muitas vezes, mudavam o rumo estabelecido das coisas, fazendo com que um gênero se transformasse em outro, mais adequado à situação social de comunicação que estava sendo vivida,

demonstrando, portanto, conhecimento sobre as diferentes esferas sociais e sobre os gêneros que circulam nesses contextos.

A presença dos gêneros expositivos na turma pesquisada reverberou o entendimento da criança como um sujeito capaz e produtor de conhecimentos. O desafio que se colocou foi o da necessidade de primar mais pelas situações sociocomunicativas reais que demandavam a mobilização desses gêneros, além da preservação do suporte original de circulação. Quando esses aspectos são privilegiados as crianças veem sentido na produção de determinado gênero, quando tais aspectos são renegados, a produção dificilmente se traduz numa experiência efetiva para a criança.

### **GENDER EXHIBITION IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION**

**Resumo:** This paper presents a reflection of how the genres, the exhibition order, are being considered for an early childhood education class. It is part of the results of a Master thesis based on the historical-cultural psychology of Vygotsky and philosophy of Bakhtin language, which investigated the genres present in the daily life of a preschool class, the manner in which such genres entered in this context and which set out raised the children. The ethnographic research was the methodological approach used in this investigation and sought up from the insertion field and participatory observation, compiling the data. The results showed a significant recurrence of expository genres in the context researched, mainly due to the project, "Touch of people, animal house" developed by the school, which had as its main objective the production of scientific knowledge about the animals and their homes. For this production many expository genres were used, both in oral form, as in the writing mode. The children showed interest in such genres and mainly built several knowledge of the surveyed subjects. Thus, the presence of these texts in class researched reverberated understanding the child as a subject capable and producer of knowledge. The challenge put was the need to take precedence over the real sociocomunicativas situations that required the mobilization of expository genres in addition to the preservation of the original media circulation. When these aspects are privileged children see sense in the production of a certain kind, when such aspects are renegades, production hardly translates into an effective experience for the child.

**Keywords:** exhibition Genres. Childhood education. Sociocomunicativas situations

### **Referências**

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 nov. 2013.

DIAS *et al.* Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? **Interações**, n. 19, pp. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429>.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, R. M. R... Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, Rita Marisa Ribes; MACEDO, Nélia Mara Resende (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

SCHNEUWLY, B. & Dolz J. **Gêneros orais e escritos na Escola**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2004.

STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. Ática S. A: São Paulo, 1992.

STREET, Brian V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010, p. 33-53.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A quarta aula**: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 21(4), 681-701, 2010.

## Indicadores de sucesso na educação básica – estudo de caso em uma escola pública de periferia

Carolina Alves Fonseca<sup>20</sup>  
Neusa Salim Miranda<sup>21</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um projeto dissertativo de natureza híbrida – linguística e educacional – cujo intuito foi mapear, a partir da perspectiva discente, os indicadores de sucesso presentes em um projeto de dramaturgia de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora – MG. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2001) em uma abordagem mista (SCHWANDT, 2006) com base de dados constituída por entrevistas semiestruturadas (LABOV, 2008 [1972]). As escolhas teóricas centram-se na Semântica de *Frames* (FILLMORE 1895; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009); e no campo da Ética e da educação cidadã (TOGNETTA & VINHA, 2008; COSTA, 2004; MIRANDA, 2009, 2012; ULISSES, 2008). Os resultados apontam caminhos para a superação da crise da sala de aula através de sete indicadores de sucesso desvelados.

**Palavras-chave:** Semântica de *Frames*; Indicadores de Sucesso; Protagonismo Juvenil; Conquista da Autoridade; Educação para a cidadania.

### Introdução

Retratada pelos dados oficiais auferidos pelos sistemas nacionais e internacionais de avaliação em massa, a educação básica apresenta graves indicadores. Em termos internacionais, temos a avaliação do PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes -, em que, dentre os 65 países participantes, o Brasil encontra-se em 55º em Leitura (410 pontos), 59º em Matemática (396 pontos) e 58º em Ciências (405 pontos)<sup>22</sup>. No que diz respeito a avaliações nacionais, os resultados também são largamente negativos, mesmo na rede particular, o que demonstra ser um problema do sistema educacional em geral, extrapolando as fronteiras público/privado. Os resultados do último IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, medido através da Prova Brasil, indicam resultados insuficientes – a média nacional foi 4,1 no Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio, ainda abaixo da modesta meta de 4,4 e 3,9, respectivamente<sup>23</sup>. Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) comprovam tal fragilidade, em

<sup>20</sup> Doutoranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora na linha Linguística e ensino de línguas, e-mail: carolalvesxd@hotmail.com.

<sup>21</sup> Professora doutora da Universidade Federal de Juiz de Fora, e-mail: neusasalim@oi.com.

\* Doutoranda pela Universidade Federal de Juiz de Fora na linha Linguística e ensino de línguas, e-mail: carolalvesxd@hotmail.com.

\*\* Professora doutora da Universidade Federal de Juiz de Fora, e-mail: neusasalim@oi.com.

1 PISA - coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso 26/01/14 às 20:13 hs.

2 Disponível em [ideb.inep.gov.br/](http://ideb.inep.gov.br/). Acesso em 26/01 às 20:42.

especial do ensino médio – dos 6.193.565 candidatos que fizeram o exame em 2014, 529.374 participantes tiveram nota zero na redação, enquanto apenas 250 conseguiram a pontuação total<sup>24</sup>.

Portanto, é fundamental que se busque uma compreensão mais profunda dos indicadores desse fracasso escolar, de seu significado efetivo em nossa realidade atual e em nossa história. É nesse enquadre que este trabalho se insere.

Mobilizadas por tais questões, partimos em busca de um cenário investigativo marcado pelo sucesso para indicarmos os possíveis caminhos para a solução da “crise da sala de aula” dos tempos atuais. Nesse ambiente específico, uma escola pública municipal de Juiz de Fora, fizemos ainda outro recorte, qual seja o projeto de dramaturgia oferecido aos alunos em horário complementar. Trata-se de um projeto visto por toda comunidade escolar como uma “prática de sucesso”, uma vez que é reconhecido pelos demais profissionais da instituição, pela comunidade escolar e, principalmente, pelos alunos.

A escolha desta escola se deve ao reconhecimento, entre professores e gestores, de seus ótimos indicadores internos (não há avaliações externas na rede municipal), apesar de estar situada em um bairro da zona leste de Juiz de Fora (Linhares) de alta vulnerabilidade social e significativa participação no quadro de violência atual registrado na cidade (3º lugar no *ranking* de violência da cidade em diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS))<sup>25</sup>. Ademais, neste bairro, localiza-se o Centro de Remanejamento do Sistema Prisional (CERESP), o que traz um sentimento ainda maior de insegurança à comunidade local.

Foram essas as contraditórias razões que nos levaram a pesquisar o ambiente em questão. Partimos à procura de quais práticas eram vigentes na escola e quais delas seriam as responsáveis por tanto sucesso em um cenário tão hostil quanto o que está inserida.

Este trabalho foi realizado em consonância ao de Manfili-Fioravante (2014), porém o objeto desta foi a voz do docente responsável pelo projeto de artes cênicas

24 Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/13/529-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao-do-enem-2014.htm>. Acesso: 28/01/15 às 7:13.

4 Os índices de violência têm crescido consideravelmente em Juiz de Fora, com envolvimento, principalmente, de menores de idade. De acordo com dados da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), atualmente, a cidade ocupa a posição de 2ª cidade mais violenta do estado. Em 2013, foram contabilizados 100 homicídios na cidade, um aumento de 53,8% com relação a 2012. Em 2014, o número se manteve. Ocorreram 101 homicídios. Em 2015, até a data de 23/02/15, a cidade contabilizou 21 assassinatos. Índice extremamente alto.

Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/10/numero-de-homicidios-em-juiz-de-fora-em-2014-e-maior-que-2013.html> Acesso 23/01/2015, às 11:23 hs.

acerca de suas práticas pedagógicas consideradas positivas. No nosso caso, partimos em busca da investigação de indicadores de sucesso - perspectivados pela voz discente - nas práticas vigentes nesse projeto (FONSECA, 2015).

## 1. A raiz do fracasso escolar atual – breve panorama

Conforme aponta Lima (2014), a escola triste que temos advém de nossa pobre história educacional - uma educação democratizada tarde e uma “escola interrompida” por várias décadas de ditadura militar em pleno século XX. Durante longos anos, o Brasil vivenciou uma “educação seletiva” (em 1920, apenas 9% da população entre 5 a 19 anos frequentavam a escola) e profundamente marcada por um “caráter autoritário, escolástico e literário, muito pouco afeito à criatividade, não interessado em qualificar para o trabalho” (FREITAS, 2011, p. 295 *apud* TEIXEIRA, 2014, p. 46). A mudança paulatina dos indicadores de quantidade, iniciada a partir de 1930, não se fez acompanhar, contudo, de uma melhora qualitativa. É fato, pois, que mais crianças e jovens passaram a frequentar a escola com a industrialização brasileira, mas, diante de um ensino aristocrático pouco voltado para a realidade destes alunos, muitos evadiam ou repetiam a série em que estavam<sup>26</sup>.

Diante de tantos indicadores do fracasso escolar e da necessidade de escolarização da população, o pensamento crítico brasileiro, do qual o educador Paulo Freire é o nome emblemático, começa a esboçar uma nova direção para a prática em sala de aula, com métodos de ensino menos segregadores, não voltados somente para a capacidade do aluno de reter o maior número possível de informações. Contudo, o golpe militar de 64 interrompeu esta chama. Assim, a nossa escola “que tentava renascer com uma face brasileira viu-se silenciada e interrompida por décadas” (TEIXEIRA, 2014, p. 47).

A preocupação contemporânea de se repensar e redemocratizar a escola se voltou, novamente, para avanços quantitativos (aumento no número de matrículas), que não conseguem, mais uma vez, vir acompanhados da qualidade desejável – como apontado nas avaliações do ensino brasileiro. Desse modo, a busca de instrumentos para a construção de uma ou múltiplas identidades para a escola brasileira constitui-

26 Freitas (2011) apresenta dados do MEC que confirmam essa afirmação: em 1942, havia 1.681.695 alunos matriculados na 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, desses, apenas 40,44% passaram para a 2<sup>a</sup> série. Ademais, apenas 15,5% chegaram à 4<sup>a</sup> série, 7,14% passaram para a 5<sup>a</sup> série e somente 3,44% encontravam-se matriculados no 1<sup>º</sup> ano do Ensino Médio. Na década de 1960, o número de matriculados na 1<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental saltou para 3.950.504, mas 57% não deram continuidade aos estudos e apenas 14,41% foram para a 5<sup>a</sup> série (TEIXEIRA, 2014, p. 47).

se como uma agenda necessária e urgente do trabalho investigativo, de modo a subsidiar as políticas educacionais do Estado.

Como colocar e **manter** todo mundo na escola? Todos na escola fundamental, no ensino médio e na educação infantil! Isto exige vencer o tédio de uma pedagogia ultrapassada e sem qualquer condição de reter a atenção, o interesse de nossos jovens.

Miranda (2012) lembra que, para além das competências teóricas e técnicas de cada área, existem hoje outras questões a desafiar o dia-a-dia da sala de aula. É que, de acordo com a autora, é cada vez maior o número de docentes, qualificados ou não, que não conseguem ministrar aulas, isto é, que não conseguem promover um ambiente em sala de aula com condições efetivas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Tristeza, depressão, adoecimento tem sido a resposta docente<sup>27</sup>; desinteresse, fracasso e abandono – em especial no ensino médio – tem sido a resposta discente a tudo isto.

Partimos, então, para a apresentação da metodologia utilizada na pesquisa que será apresentada.

## 2. Escolhas metodológicas

Dado o fato de nosso foco analítico ser a perspectiva discursiva de alunos sobre a experiência vivenciada em um projeto escolar, a escolha metodológica recai, em primeira mão, na construção de um *corpus* específico - natural, mas não espontâneo, recolhido a partir de um instrumento usado em um Estudo de Caso (YIN, 2001). Temos ainda as escolhas definidoras de um modelo de análise do discurso baseado na Semântica de *Frames* (FILLMORE 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009) que vêm sendo construído pelo conjunto de estudos desenvolvidos

---

27 Uma pesquisa divulgada pela Apeoesp, em 2010, revela que 48,5% dos professores do Estado de São Paulo sofrem com estresse e 26,6% com depressão. Mais de 40% dos profissionais declararam que se sentem cansados, sobrecarregados, emocionalmente exaustos, muito cobrados pelas pessoas, frustrados. A pesquisa ainda mostra que 34,4% dos professores declararam que precisaram se afastar ao menos uma vez da sala de aula por razões de doença, sendo que, dentre eles, 42,5% por males ligados diretamente à ocupação. Em Sorocaba, somente no ano passado, 2.067 professores da rede estadual foram afastados por motivos de doença e 189 professores readaptados, conforme informações da Secretaria de Gestão Pública do Estado. Disponível em <http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/458285/adoecimento-e-quase-epidemia-entre-professores>. Acesso 29/01/15 às 08:01.

dentro de dois macroprojetos coordenados pela professora Neusa Salim Miranda<sup>28</sup>. Tal modelo implica uma abordagem qualitativa dos dados (SCHWANDT, 2006), considerados, primeiramente, em termos de uma categoria semântica, o *frame* (FILLMORE, 1985), e tratados nos termos computacionais desenhados pela *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). Procede-se ainda a uma abordagem quantitativa complementar, usada para se apurar a frequência simples de alguns dados postos em evidência pela análise de *frames* e suas redes (CROFT & CRUSE, 2004). Com vistas a dar conta do caráter híbrido de nosso estudo (linguístico e educacional), segue-se a tal trato semântico um exercício hermenêutico baseado em categorias provenientes do campo educacional e de outras áreas, como Protagonismo juvenil, Autoria e Autoridade, Afetividade e Autoridade, Autoestima e Desempenho escolar, entre outras.

## 2.1. Constituição do *corpus* e procedimentos analíticos

Conforme explicitado, os alunos responderam oralmente a uma entrevista semiestruturada (MANZINI, 1990), cuja coleta se deu a partir da busca de criação de uma situação distensa e de naturalidade para o entrevistado, para que os sujeitos pudessem ficar confortáveis e, assim, respondessem o mais espontâneo possível.

Para que isso pudesse acontecer, alguns procedimentos foram adotados, dentre eles, a formulação de roteiro de pergunta com, primeiramente, questões no âmbito sociocultural, cujo intuito era fazer com que o entrevistado se sentisse mais confortável no momento das questões que conduzem ao tema da pesquisa. Após este primeiro momento, foram realizadas as perguntas que, de fato, foram analisadas. São elas:

<sup>28</sup> Projetos “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/2015; FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNPD/CAPES, 2011-2014; PPG Linguística/UFJF) e “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/- ; FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12; PPG Linguística/UFJF).

- 1) Você gosta da escola? Por quê?
- 2) Você gosta de vir para a escola para frequentar as atividades extraclasses que escola oferece?
- 3) Quais atividades você frequenta e de qual você gosta mais? Por quê?
- 4) Você faz parte do projeto de teatro na escola. Conte-me o que você faz durante esses encontros com o grupo de teatro.
- 5) Você acha que melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar esse grupo? Por quê?

Quadro 1 - Roteiro de perguntas

Cabe ressaltar que perguntas adicionais foram feitas a partir de “deixas” que os informantes forneceram, como é de se esperar de uma entrevista semiestruturada.

Sendo assim, os alunos construíram seus relatos não de forma espontânea, mas a partir de questões propostas pelo pesquisador. Entretanto, cabe ressaltar que as perguntas apenas direcionavam o olhar acerca da resposta, o entrevistado teve liberdade de construí-la, como ocorre em uma entrevista semiestruturada.

Os dados coletados a partir deste roteiro de entrevista serviram a duas finalidades da pesquisa. As questões iniciais levaram à construção do perfil socioeconômico e cultural dos entrevistados. As demais respostas, focalizando a vivência escolar e, em especial, o projeto de teatro, constituíram a base de dados, o *corpus* específico, sujeito aos procedimentos semânticos (Semântica de *Frames*) e a um exercício hermenêutico constituído para a análise do discurso dos discentes.

Uma vez apontado como se deu a constituição do nosso *corpus*, passemos para a apresentação dos resultados alcançados para o nosso questionamento - **quais indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia de uma escola pública de periferia?**

### 3. A análise do discurso discente

Nossas análises têm como categoria central o *frame*, entendida por Fillmore (1985) como um “sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009 [1982], p.25). Isso significa que, quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido, todos os outros são disponibilizados automaticamente e contribuem para a construção de sentido. Dito de outro modo, *frames* são, pois, esquematizações de estruturas conceituais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia. Trata-se da representação de uma situação - objeto ou evento - inserida em um *background* (pano de fundo). Assim configurada, a compreensão do sentido de um item lexical implica conhecer o *frame* ao qual determinado sentido está relacionado. Nas palavras de Chishman e Minghelli:

Segundo a Semântica de *Frames*, palavras e construções gramaticais são relativizadas a *frames* de modo que o significado associado a uma palavra ou uma construção gramatical não deve ser entendido independentemente do *frame* ao qual está relacionado (CHISHMAN & MINGHELLI, 2013, p.135).

Essa concepção de *frame* leva a Semântica a lidar com estruturas de conhecimento implícitas (o “conhecimento do mundo”) a partir das quais se operam processos semânticos de inferenciação.

Portanto, *frames* têm papel crucial na cognição humana e, dentro dessa perspectiva, Fillmore traz à baila uma nova noção de texto – fundamental, vale pontuar, ao exercício analítico proposto neste trabalho. Para ele, o texto não é

(...) um registro de pequenos significados que deixam a seu intérprete a tarefa de combiná-los em um significado maior (o significado do texto que os contém), mas, em vez disso, um registro das ferramentas que alguém utilizou para realizar uma determinada atividade. Assim, a tarefa de interpretação de um texto é análoga àquela de descobrir em que atividade estavam envolvidas as pessoas que fizeram uso dessas ferramentas em determinada ordem (FILLMORE, 2009[1982], p.26).

Logo, pelo fato de as palavras esquematizarem o mundo e transmitirem, além de uma perspectiva sobre as coisas, um contexto, a Semântica Cognitiva foi escolhida como a teoria linguística central do estudo em questão. As palavras representam

categorias que, por sua vez, evocam *frames* que permitem o interlocutor compreender e atribuir sentido ao texto. Segundo o linguista:

As palavras que evocam *frames* em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou o autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto (Ibdem, p.37).

Analizar um texto dentro dessa teoria é, portanto, um caminho válido, uma vez que os *frames* oferecem bases conceptuais para os sentidos relacionados a uma palavra (Unidade Lexical) e as outras semanticamente relacionadas a ela. Assim, como um *frame* jamais se instancia sem ser perspectivado pela forma linguística (lexical ou sintática) que o introduz, os discursos dos alunos investigados demonstram o “**conhecimento-de-mundo** - acumulado como memória social e/ou pessoal - e sua ativação numa **perspectiva singular**, definida para o evento comunicativo em desenvolvimento” (SALOMÃO, 2010, p.22). Com isso, podemos desvelar como eles **conceptualizam** as atividades desenvolvidas durante as aulas de teatro e como concebem a importância delas em suas vidas.

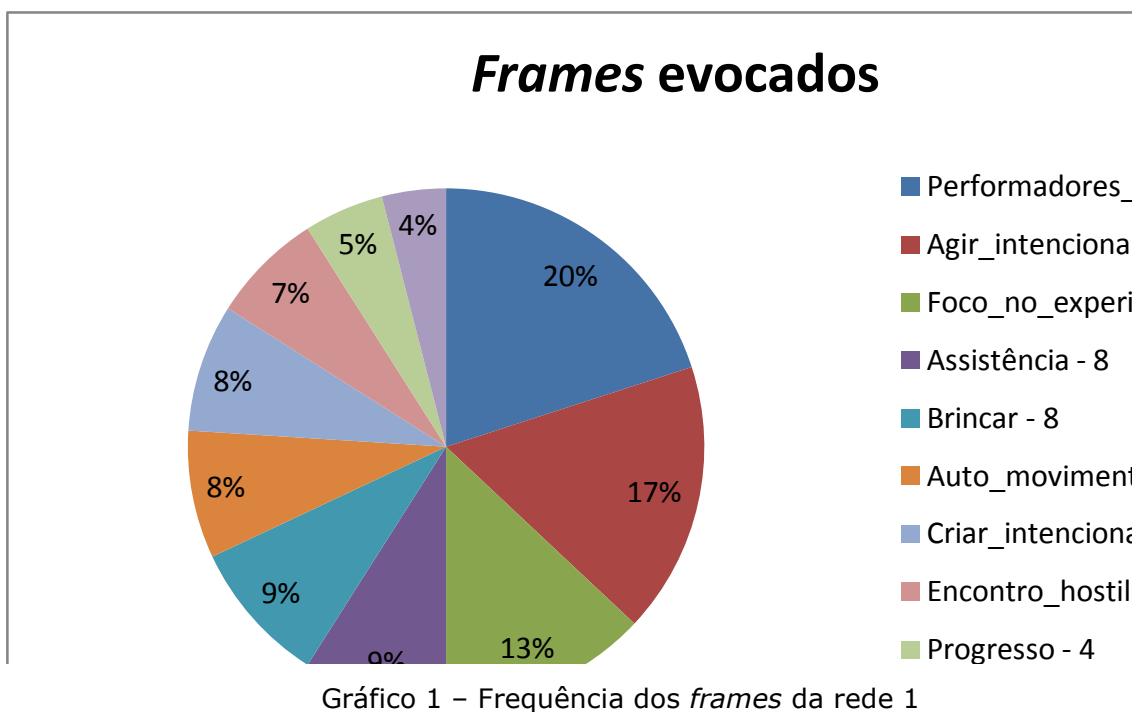
De acordo com Fillmore (2003), a partir dessa abordagem, podem-se caracterizar todas as categorias de palavras, frases e expressões. Esta é, pois, a justificativa de nossa escolha de tal aporte para a análise do discurso. A semântica de *frames*, desse modo, propiciará que visualizemos, pelo menos em parte, o “mundo” que os alunos da escola pesquisada querem contar. A partir do levantamento dos *frames* evocados no discurso discente, uma atividade hermenêutica multidisciplinar será feita para que o porquê da ocorrência destes seja, de fato, compreendida e, não apenas, levantada.

Consideradas todas as sequências discursivas discentes em foco, o ponto de partida foi a anotação das Unidades Lexicais (ULs), o que resultou em um quantitativo de 117 ULs. Desse processo, emergiram duas grandes redes de *frames*, através das quais foi possível observar e quantificar as principais ações, sentimentos, avaliações dos alunos, referentes às aulas do projeto de dramaturgia. Devido ao espaço creditado neste artigo e ao seu objetivo, não apresentaremos os *FrameGraphers* construídos, nem a tradução dos *frames* encontrados. Passaremos para a apresentação dos *frames* emergidos em cada rede, bem como para os indicadores de sucesso encontrados.

A primeira rede – com herdeiros do *macroframe* Agir\_intencionalmente - possui 10 *frames* que, somados, representam 86 ULs anotadas, 74% do total.

A análise desta rede - *frames* relacionados e elementos de *frames* (EFs) - nos traz, de pronto, o primeiro e mais contundente resultado deste estudo – o traço de Agentividade vinculado à entidade ‘aluno’, marcado, de modo reiterado, em quase a totalidade dos *frames*. Este é, pois, o primeiro indicador do sucesso do projeto de dramaturgia em estudo, cujas práticas pedagógicas colocam o aluno em posição agentiva.

Em termos de frequência dos *frames* presentes na rede 1, temos o quadro a seguir que mostra o percentual de frequência e, na legenda, o número de ocorrências:



A segunda rede de *frames*, de caráter mais híbrido, possui dois ramos (Atributos\_graduáveis e Comunicação) e é composta por 7 *frames*, cuja ordem de frequência (percentual e número de ocorrências) encontra-se a seguir:

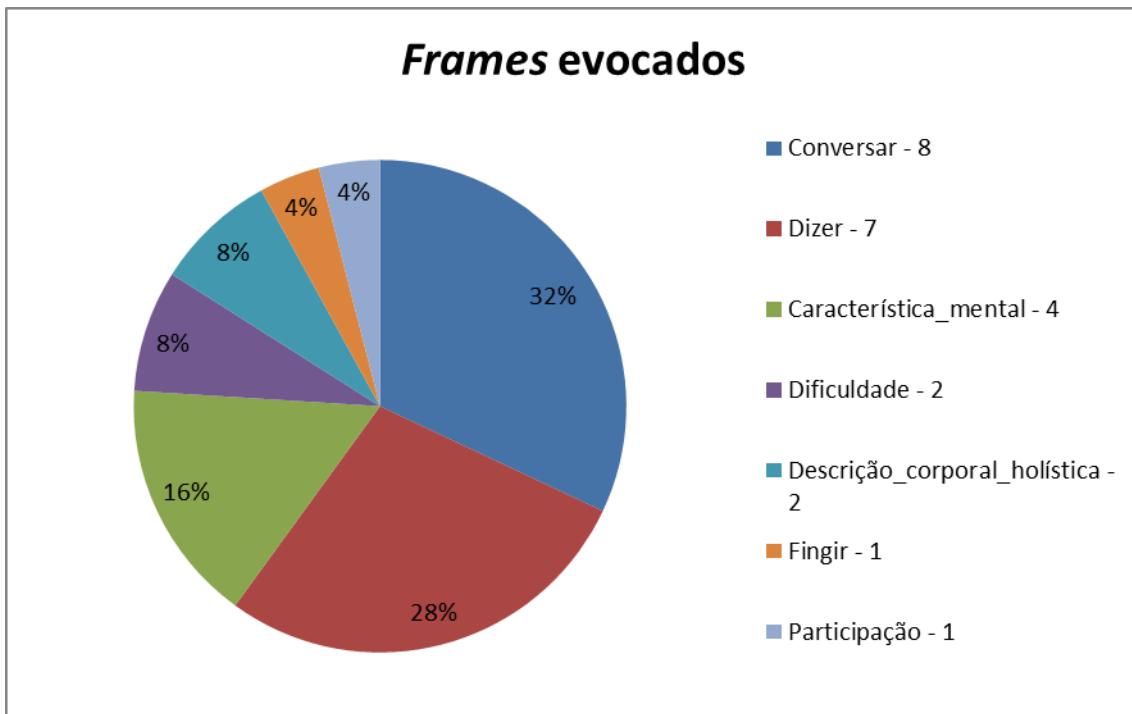


Gráfico 2 – Frequência dos *frames* da rede 2

Todos esses *frames* anotados e a rede construída nos permitiram desvelar quais são os pontos de sucesso presentes nessa escola. É o que apresentaremos a seguir.

### **3.1 Interpretando os resultados - o protagonismo como indicador de sucesso de uma prática pedagógica**

Passemos, então, ao exercício interpretativo dos resultados semânticos obtidos na seção 3, ultrapassando os limites da Linguística, com vistas a atender a dimensão educacional de nossa pergunta – *quais são os indicadores do sucesso de um projeto dramaturgia tão respeitado em sua comunidade escolar?*

Para melhor compreensão, dividimos os indicadores de sucesso que encontramos nos itens a seguir:

#### **I) Indicador 1 – Agentividade: o protagonismo juvenil instaurado**

O primeiro indicador é a marca de AGENTIVIDADE presente, de modo reiterado, nos *frames* da rede 1. Os Agentes são os alunos – o papel de paciente, tão marcado nas cenas escolares investigadas por outros Estudos de Caso de nosso macroprojeto (BERNARDO, 2011; LIMA, 2009, 2014; LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013; TEIXEIRA, 2014), perde força: as ações educacionais têm autoria e coautoria dos discentes. Temos a *chave do segredo!*

Tal achado nos conduz ao conceito de **Protagonismo Juvenil**, que consiste na criação de espaço capaz de permitir que os jovens, de fato, participem de todas as etapas do seu processo de escolarização, onde eles realmente atuem de forma ativa, com iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2004).

Tal cenário está presente nas aulas do projeto de dramaturgia. Com as nossas observações etnográficas, percebemos que os próprios alunos, através da ajuda dos egressos, planejam o que será realizado naquela aula, definem juntos os papéis, colocam em prática e, ao final da aula, avaliam o quanto proveitoso ela foi e os pontos que precisam ser reforçados mais vezes. Essas atividades de protagonismo juvenil são traduzidas com a alta frequência de *frames* como *Performadores\_e\_papéis*, *Agir\_intencionalmente*, *Criar\_intencionalmente*, *Movimento\_Proprio* e outros do *FrameGrapher 1* que correspondem a 74% (86 ocorrências) do total de ULs anotadas.

Com a análise dos *frames* evocados, vemos que os alunos estão envolvidos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional, não são meros receptores da *matéria dada*, colocando por terra a cena interacional em sala de aula focalizada em torno da **transferência** de saber, como estudado por Lima (2009). Os exemplos abaixo demonstram o Protagonismo instaurado nesse processo:

1. A63 I: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla.
2. A63 – A gente apresenta a peça.
3. A61 – A gente vai inventando.
4. A62 – Cada um inventa uma parte da história.
5. A67 – O meu colega sempre tem ideia, o Sandro.

Confrontando tais resultados com os encontrados nas pesquisas anteriores de nosso macroprojeto, como em Bernardo (2011), Fontes (2012), Siqueira (2013) e Loures (2013), temos uma chave clara para a compreensão da relação sucesso *versus* fracasso no cenário escolar. Nos trabalhos das autoras referidas, os alunos evocaram, principalmente, *frames* educacionais cujos EFs que representavam a entidade 'aluno' eram passivos e a agentividade, quando comparecia, vinculava-se a *frames* divergentes do ambiente em questão - como o *frame* de *Encontro\_hostil* (violências de todas as ordens: física, verbal, psicológica...), *Bagunça*, *Fuga\_escolar* dentre outros.

É fato que o *frame* *Encontro\_hostil* foi evocado pelos nossos entrevistados, mas sempre de forma negativa, como notado nos exemplos abaixo:

6. A63 – Não tem nada de *brigaiada*.

7. A67 – Ele tem umas ideias boas. Mas a ideia dele é negócio de dar tiro, briga. Eu não gosto. Violência eu não gosto.

Mesmo que através de construções negativas, seu aparecimento significa dizer que não estamos no “paraíso”; existem formas de violência no entorno destes alunos. Como observado em nossa permanência na escola e relatado pelo professor de teatro (MANFILI-FIORAVANTE, 2015), a comunidade em que a escola está inserida é de alto risco social. Contudo, esta violência não tem expressão significativa na comunidade escolar, mesmo no ambiente físico – conforme descrito, temos uma escola sem muros, sem invasão, sem destruição, diferente do que acontece em muitas no Brasil.

Outros resultados de Manfili-Fioravante (2014) mostram que, para o professor de teatro, o espetáculo teatral não é um fim em si mesmo, mas um meio utilizado para a formação pedagógica e cidadã dos alunos. Os ingredientes fundamentais desta prática pedagógica foram desvelados pelo discurso discente na nossa pesquisa, em que são indicados preceitos e valores como a ajuda (*frame Assistência*), a afetividade (*frame Foco\_no\_experienciador*), a brincadeira (*frame Brincar*), a criatividade (*frame Criar\_intencionalmente*) e o movimento (*frame Auto\_movimento*), que serão melhor explicitados a seguir.

## **II) Indicador 2 : A afetividade – despertando valores através do afeto**

A afetividade não se constitui em uma prática totalmente dissociada da educacional. Freire (2011) aponta a importância da afetividade entre educadores e educandos; essa é a melhor forma de os professores selarem seu compromisso com os discentes. Faz parte do processo educativo querer bem a seus alunos, de forma a auxiliá-los psicologicamente para a adequada assimilação dos conteúdos. Porém, os professores devem ficar atentos com relação à possibilidade de essa afetividade prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor se destitui do seu papel de educador e assume, somente, o papel de “amigo” dos educandos (MIRANDA, 2009).

Nas aulas do referido projeto de dramaturgia, podemos notar que há um excelente equilíbrio entre hierarquia e afetividade, bem como entre dever e descontração. Como bem aponta o excerto da entrevista a seguir:

8. A64 - I: E o que você aprendeu no teatro que você acha que você levou para o... né?  
 Para sua vida... para vida escolar. Que que você aprendeu aqui?  
 E: **Que tem hora que a gente fica assim divertido e tem hora que a gente pode parar assim ... Tem hora da diversão e tem hora...**  
 I: Tem hora da diversão e tem hora?  
 E: É... **que a gente leva a sério.**

O exemplo acima sinaliza a autoridade assegurada do professor, uma vez que os alunos demonstram reconhecer o momento de distração nas aulas e o de comprometimento com as atividades. Nossas observações, quando em período de imersão, também comprovam essa atitude na medida em que não notamos momentos de indisciplina e, quando a conversa paralela surgia, o professor conseguia prender a atenção dos alunos rapidamente. Através da afetividade, portanto, o professor **conquista** sua autoridade em tempos de **autoridade perdida** (PRAIRAT, 2011).

Segundo Ulisses Araújo<sup>29</sup> "valor é o que a gente gosta". Assim, na perspectiva dos alunos (e do professor também, como mostram os resultados de MANFILIFIORAVANTE, 2014), o professor busca trabalhar a afetividade no sentido de seduzir seu aluno para o "sabor", o gosto, o prazer da sua disciplina. Daí a disciplina ser, para os alunos, um VALOR. Mais ainda: a relação entre autoridade e afeto se dá de modo a despertar valores para além da disciplina do teatro; outros afetos são estimulados pelo professor como ingredientes de sua prática, como a leitura, a produção textual, o desenvolvimento de gêneros orais e outros. O principal deles, na perspectiva discente, é a leitura, demonstrado através do *frame Percepção\_de\_leitura*.

Além de todos os valores vinculados à prática do projeto de teatro, cabe considerar os ganhos da ação dramatúrgica em si. Um deles emerge no *frame* de Movimento\_próprio.

### **III) Indicador 3 – a valorização do movimento**

O cenário de movimento cerceado presente em tantas escolas brasileiras, seja por falta de espaço físico ou por ausência de um projeto sobre o assunto, não foi encontrado na escola pesquisada neste estudo. Através do *frame Auto\_movimento*, os alunos demonstraram que não estão em um ambiente cujo movimento está cerceado, como notamos no exemplo abaixo:

<sup>29</sup> MIRANDA, N. S. Aula ministrada aos alunos de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

9. A66 – Às vezes a gente esquenta que é o negócio de fazer uma dança de uma música.
10. A67 – Nós... ah, nós faz alongamento, dança. E também nós fazemos movimentos.

Com as nossas observações etnográficas, notamos que, para além do movimento “autorizado” dado o amplo espaço físico presente – quadra coberta, campo gramado descoberto, pátio e refeitório -, o corpo docente, bem como a equipe pedagógica, permite, também, o “movimento” de seus alunos em outros momentos propícios, como a atividade de alongamento durante as aulas das mais variadas disciplinas e o “esquenta” realizado no início da aula de teatro. O próprio projeto de dramaturgia favorece isso, o que deixa os seus alunos à vontade, sem aquela sensação de cerceamento.

Uma vez explicitados e interpretados todos os *frames* da rede 1, herdeiros do macroframe *Agir\_intencionalmente*, passemos para a rede 2, que está relacionada a *Atributos\_graduáveis*.

O segundo *FrameGrapher* pode ser dividido em duas vertentes: em uma, os alunos descrevem ingredientes da prática pedagógica do professor, como resolução de conflitos (*frame Conversa*); socialização dos alunos (*frame Participação*); e tipos de atividades em sala (*frame Fingir*) -, já na outra vertente, os alunos voltam-se para a descrição de modificações que o teatro trouxe para suas vidas, sejam cognitiva (*frame Dificuldade*), comportamental (*frame Característica\_mental*), ou, até mesmo, física (*frame Descrição\_corporal\_holística*).

Para facilitar a compreensão, dividimos a hermenêutica dos dados nos tópicos a seguir:

- **A prática pedagógica do professor: o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino**

#### **IV) Indicador 4 - O uso da Conversa para resolução de conflitos**

Como aponta Jares (2004), o conflito é um processo natural e intrínseco à vida que, se enfocado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Portanto, é preciso encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos no dia a dia das salas de aula.

É neste sentido que as assembleias (TOGNETTA & VINHA, 2008) são apontadas como novo caminho para a prática pedagógica. Não notamos a sua realização como um projeto pedagógico da escola como um todo. Mas, na observação das aulas do projeto de dramaturgia, percebemos que a didática do professor para resolver conflitos internos dos mais variados tipos volta-se para esta proposta. Segundo ele, todas as decisões tomadas pelo projeto são realizadas em grupo com os alunos e com a mediação do professor: datas de apresentações, trocas de personagens/atores e, até mesmo, a permanência ou não de determinado participante que faltava muito aos ensaios. Além disso, como já mencionado, os eventuais conflitos entre os discentes são resolvidos na base da conversa entre os envolvidos e, dependendo da extensão do problema, com os demais alunos do projeto. Por isso, o *frame* Conversa foi evocado. Um dos alunos relatou sofrer *bullying* de um colega de classe. Fato que teve fim após a “conversa” entre eles mediada pelo professor.

## **V) Indicador 5 - o envolvimento real dos alunos nas atividades desenvolvidas: o frame de Participação**

Novamente, o Protagonismo Juvenil se instaura.

Siqueira (2013), em pesquisa voltada para o perfil do professor de Português sob a perspectiva do aluno, apontou para o clamor discente por um maior protagonismo. O fato é que os jovens não se contentam mais em ser meros pacientes da prática pedagógica. Isso também foi notado no nosso *corpus*. Os sujeitos entrevistados exigem maior participação na construção de seu conhecimento, daí a evocação do *frame* Participação. Isso justifica o fato do aluno A63 dizer que gosta do projeto de teatro porque nele há PARTICIPAÇÃO:

11. A63- I: Dos projetos que você participa, qual você gosta mais?  
 E: Do teatro.  
 I: Por quê?  
 E: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla, não tem nada de *brigaiada*. É tudo assim, todo mundo ajudando um ao outro.

O *frame* Fingir também possui essa agentividade tão reiterada. Essa atividade de fingimento, conforme já explicitada, é realizada nos inícios das aulas para que o aluno se solte, perca a timidez, pelo menos durante o encontro com o grupo. O equilíbrio sadio entre descontração e o dever em sala (FREIRE, 2011; ALVES, 2011)

encontra-se nesse projeto de dramaturgia e pode ser apontado como uma das razões para o seu sucesso.

- **Descrição de mudanças pessoais**

#### **VI) Indicador 6 – Boa autoestima devido a melhorias físicas, emocionais**

O *frame* Descrição\_corporal\_holística foi invocado pelo entrevistado para se responder à pergunta sobre melhora no desempenho escolar (*Você acha que melhorou seu desempenho escolar desde que começou a fazer teatro?* – *frame* evocado Progresso), indicando que o desenvolvimento no processo de escolarização está intrinsecamente relacionado à melhora da autoestima, como se nota no excerto abaixo:

12. A67 - I:.. Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluna desde que você começou a frequentar o teatro?  
 E: acho.  
 I: por quê?  
 E: o teatro, eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento, assim eu fui... emagrecendo e até hoje eu frequento o teatro.

De acordo com Aragon & Diez (2004), há uma profunda relação entre nossas atitudes e nossa autoestima, uma vez que nos comportamos baseados na forma como nos vemos e nos aceitamos. Isso interfere no processo ensino-aprendizagem, pois ajuda na aceitação e posterior superação das dificuldades.

Através de nossas anotações etnográficas, percebemos que o professor se preocupa muito com a melhora da autoestima de seus alunos, o que pode ser uma justificativa para o fato do *frame* Dificuldade ter sido evocado sempre demonstrando uma superação (*frame* Progresso) devido ao trabalho em conjunto com o professor (*frame* Assistência), como demonstra o exemplo a seguir:

13. A63 - Porque eu já tô... não estou mais com dificuldades porque eu tinha dificuldades na leitura. Aí eu tô andando. Aí o Marcos vai me ajudando.

Portanto, notamos que o professor respeita e ajuda seus alunos em suas dificuldades para que crie neles os sentimentos de respeito mútuo e solidariedade.

## **VII) Indicador 7 - Mudanças comportamentais geradas pelo protagonismo juvenil**

Através do *frame* Característica\_mental, notamos que os alunos acreditam terem tido uma melhora no desempenho escolar pelo fato do teatro ter modificado seus comportamentos. As ULs anotadas neste *frame* remetem a um comprometimento maior com as diversas responsabilidades do cotidiano após a imersão no projeto. Como se percebe no exemplo a seguir:

14. A66 - Sim, por causa que eu era muito bagunceiro, aí eu parei de ser tão bagunceiro, fiquei mais responsável, assim.

A entrevistadora evocou o *frame* de Progresso e os alunos invocaram o de Característica\_mental. Percebemos, portanto, que o projeto de teatro, com a condução do professor pesquisado, busca não só a escolarização de seus alunos, mas a formação cidadã deles, construindo valores que serão levados por toda a vida.

### **Considerações finais - sobre o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino**

Todos os resultados obtidos apontam para um lugar - o professor de artes cênicas pesquisado consegue recuperar a autoridade perdida tanto da escola, quanto do docente, uma vez que instaura uma prática didática que tem a marca de sua criação, de sua escolha, de seu ideal. Desse modo, a sua **autoria cria a sua autoridade**, recuperando o interesse dos discentes. Pode-se dizer, nos termos de Teixeira (2014), que o professor de teatro construiu, ao longo de muitos anos de prática, uma tecnologia de ensino (*frame* Uso\_de\_Tecnologia). Isto significa dizer que ele tem um modo autoral de construir seu projeto pedagógico.

Cabe ressaltar que, apesar dos indicadores de sucesso analisados terem sido desvelados em um projeto de dramaturgia, eles se aplicam às aulas das mais variadas disciplinas, uma vez que podem e devem estar presentes em todas as etapas do processo de escolarização dos alunos.

## SUCCESS INDICATORS IN BASIC EDUCATION - CASE STUDY IN A PUBLIC SCHOOL PERIPHERY

**Abstract:** This article presents the results of a dissertative project of hybrid nature - linguistic and educational - whose purpose was to map, from the student perspective, it aims to mapping, through the student body, the indices of success found in a public school in the outskirts of Juiz de Fora, in Minas Gerais. It is a case study (Yin, 2001) in a mixed approach (Schwandt, 2006) with database consists of semi-structured interviews (Labov, 2008 [1972]). The theoretical choices focus on Semantic frames (FILLMORE 1895; RUPPENHOFER et al, 2010; Solomon, 2009); and in the field of ethics and citizenship education (TOGNETTA & VINE, 2008; COSTA, 2004; MIRANDA, 2009, 2012; ULYSSES, 2008). The results show ways to overcome the classroom crisis currently through seven unveiled indicators of success.

**Keywords:** Frames Semantics; Success Indicators; Youth Protagonism; Authority Acquisition; Citizenship Education.

### Referências

ARAGÓN, L.C.; DIEZ, J. A. *Autoestima: compreensão e prática*. São Paulo: Paulus, 2004.

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

COSTA, A.C.G. *Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo*. (2007). Disponível em <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>> Acesso em 20. Jul. 2014, 16:42.

CROFT, W. & CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. 2004.

CHISHMAN, R.; MINGHELLI, T. D. *Os Subframes Audiência Preliminar e Audiência de Instrução e Julgamento no Frame Processo de Conhecimento no Direito Processual Civil*. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG. N. 1. V 17. Jan. /jun. 2013.

FILLMORE, C. *Semântica de Frames*. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009 [1982].

\_\_\_\_\_. The case for case. In Bach and Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED019631.pdf>. Acessado em: 19/03/2012.

\_\_\_\_\_. The case for case reopened. In: COLE; SADOCK (orgs). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977.

\_\_\_\_\_. 1985. *Frames and the semantics of understanding*. *Quaderni di semantica*, 1(6):222-254.

FILLMORE, C. et al. *Background to FrameNet*. International Journal of Lexicography. vol.16, n.3, p. 235-250, 2003.

FONSECA, C. A. *Frames e discurso discente – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia*. 2015, 215 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015.

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

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In.: SOUZA, J.(org.) *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

JARES, X. R. A educação para a paz e a aprendizagem da convivência. In: SANTOS GUERRA, M. (Coord). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa, 2004.

LIMA, F.R.O. *A perspectiva discente do frame aula*. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

\_\_\_\_\_. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

LOURES, L. F. *A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames*. 2013, 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

MANFILI-FIORAVANTE, K.C. *Uma análise do discurso educacional baseada na semântica de frames*. 2014, 94f. Relatório Pós-Doutoral em Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

MIRANDA, N.S. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 – 2ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009.

\_\_\_\_\_. *Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2012.

PRAIRAT, E. Autoridade. In.: ZANTEN, A. v. (coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RUPPENHOFER, J. et al. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley, California: International Computer Science Institute, 2006.

SALOMÃO, M.M.M. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. In: *Calidoscópio*, Vol. 7.2, 2009.

SIQUEIRA, A. T. *A semântica de frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de português*. 2013, 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA, A. P. *A semântica de frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso das práticas de ensino de Língua Portuguesa*. 2014, 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

TOGNETTA, L. & VINHA, T. *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi – 2<sup>a</sup> ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

## Leitura fotográfica dos espaços da creche na formação em serviço de educadores: uma pesquisa-intervenção

Ana Rosa Costa Picanço Moreira<sup>30</sup>

### Resumo

O texto apresenta uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma creche pública de Juiz de Fora (MG), durante 2013. O objetivo foi conhecer e refletir, colaborativamente, sobre as significações produzidas com as educadoras que trabalhavam nos dois berçários sobre a organização espacial, num contexto de formação em serviço. Com base na perspectiva histórico-cultural, concebemos o espaço como um elemento processual, relacional e simbólico. A produção dos dados ocorreu em dois momentos: (1) produção de imagens via fotografia; e (2) análise e discussão dessas imagens e da linguagem fotográfica como recurso pedagógico e de metodologia de pesquisa. Os resultados indicaram que as educadoras consideravam as preferências espaciais das crianças expressas por movimentos, gestos e oralidades no planejamento e organização espacial.

**Palavras-chave:** Fotografia; Formação em serviço; Educadoras; Organização espacial; Creche.

### Introdução

*No fundo a fotografia é subversiva, não quando aterroriza, perturba ou estigmatiza, mas quando é pensativa.*

Roland Barthes

A epígrafe que inaugura este texto nos convida a desconfiar daquilo que é habitual e buscar nas *entre-imagens* pistas para forjar novos/outros sentidos sobre a realidade visível e trazer à tona realidades invisibilizadas.

Assim como Roland Barthes, Walter Benjamin e Boris Kossoy nos ajudam a pensar na potência do ato fotográfico. Benjamin (2012, p. 101) advoga que a fotografia torna acessível aquilo que nossos olhos não conseguem perceber: “a fotografia revela esse inconsciente ótico”, pois interrompe o olhar viciado ao propiciar outros ângulos de visão. Para Kossoy (2001, p. 156), a fotografia é “[...] a paralisação súbita do incontestável avanço dos ponteiros do relógio: é, pois, o documento que retém a imagem fugidia de um instante de vida que flui ininterruptamente.”

A fotografia possibilita a percepção de uma realidade invisibilizada por meio do olhar do fotógrafo. O fotógrafo, portanto, faz parte da imagem. Sua presença pode ser notada pela escolha estética, técnica ou ideológica na composição da imagem (SÔNEGO, 2010). Groisman (2006) afirma que o ato de fotografar e a fotografia promovem experiências para além do que revelam as imagens produzidas pela câmera. A tomada da foto está imbricada num ciclo técnico, estético, político e

<sup>30</sup> Doutora em Educação, UFJF, [ana.moreira@ufjf.edu.br](mailto:ana.moreira@ufjf.edu.br).

relacional. Gusmão e Jobim e Souza (2008, p. 25) complementam essa ideia afirmando que:

As fotos revelam escolhas diante de um universo infinito de imagens possíveis. E é aí que técnica e subjetividade se entrelaçam. A fotografia não é um registro mecânico da realidade. Muito mais que isso, a foto traz grafada a subjetividade do fotógrafo.

Assim, as significações das imagens são produzidas na relação entre sujeito e o que é visível e invisível nas imagens. Perceber algo é produzir sentido sobre esse algo a partir de uma relação concreta. É nessa direção que pretendemos abordar a fotografia: não como técnica capaz de capturar a realidade, mas, sobretudo, como meio de produção de realidades.

Sendo a fotografia um modo de produção de significações, interessa-nos pensá-la também como recurso pedagógico na formação de educadores de creche servindo de mote para repensar práticas educativas naturalizadas e transformá-las a partir da reflexão crítica e coletiva.

Este artigo dá destaque à leitura fotográfica, e se constitui no recorte de um estudo maior<sup>31</sup>, de natureza intervenciva<sup>32</sup>, cujo foco é a problematização da organização espacial da creche na formação em serviço do educador de creche.

Inicialmente, serão apresentados nossos argumentos teóricos acerca da fotografia e do espaço, e, em seguida, discutiremos a pesquisa empírica realizada com as educadoras<sup>33</sup> de creche, ressaltando a potência da fotografia na formação docente e na investigação científica.

## 1. A fotografia e a produção de realidades

Com o advento das tecnologias de comunicação visual na modernidade, a fotografia possibilitou a emergência do mundo imagem (SONTAG, 2004), isto é, o mundo traduzido em imagens. Como diz Benjamin (2012), a fotografia permitiu gerar imagens do mundo de modo vivo e verídico como a natureza. O mundo moderno “[...] prefere a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser [...]” (SONTAG, 2004, p. 169), substituindo o mundo real pelo

<sup>31</sup> Projeto de pesquisa BIC/UFJF/Propesq (2012-2013), intitulado *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial na creche*.

<sup>32</sup> Adotamos o significado de *mediação* para o verbete *intervenção* extraído do Moderno Dicionário da Língua Portuguesa Michaelis (*versão online*). Este termo será discutido mais a frente.

<sup>33</sup> Na creche pesquisada só havia mulheres ocupando o cargo de educador.

mundo imagem. A verdade deixa de ser o fato em si para ser a imagem que o representa. A imagem é a interpretação do mundo. A valorização da imagem em detrimento ao fato em si faz com que a nossa percepção e concepção de mundo seja fortemente de cunho imagético.

Compartilhamos com Jobim e Souza (2003) e Lisboa e Pires (2010) a ideia de que a fotografia expressa modos de interpretação do mundo com base em aspectos subjetivos e sócio-históricos das pessoas que a produzem. Nessa direção, Kossoy (2001) adverte que o processo de fotografar encontra-se circunscrito ao momento histórico, condicionando a atuação do fotógrafo enquanto filtro cultural.

Lopes (2004) também chama nossa atenção para o quanto que a fotografia propicia a flexibilização do olhar na medida em que permite a relação entre imagem e palavra. Para a autora, a foto convida a múltiplas interpretações que são o resultado do diálogo entre o fotógrafo, a fotografia e o observador. Acrescenta Lima (1988) que é na interpretação da foto que está o seu caráter polissêmico. A fotografia, portanto, é prenhe de intenções e significados - "[...] não fotografamos apenas com nossa máquina, mas sim com toda nossa cultura e nossa visão de mundo (ideológica ou utópica) (LISBOA; PIRES, 2010, p. 78). Nesse sentido, a fotografia não é simplesmente uma técnica; ela constitui-se numa narrativa potente de expressão de ideias e posicionamentos políticos e ideológicos.

Conforme Sônego (2010), uma abordagem crítica da fotografia vai além do produto final; ela inclui os interesses de sua produção, circulação e recepção das imagens, e procura conhecer os significados que surgem da narrativa visual.

De acordo com Justo e Vasconcelos (2009), a fotografia tem o intuito de dar visibilidade ao recorte da realidade que o autor selecionou para capturar, construindo sentido para aquilo que até então era despercebido. Portanto, o sentido não está contido na imagem em si, mas, ao contrário, ele só pode ser concebido na relação entre sujeito e imagem.

Sob o signo da perspectiva histórico-cultural, assentada no pensamento de Lev Vigotski (1984), entendemos que a fotografia constitui-se numa linguagem a qual cria formas de interação do homem com sua realidade e de produção de sentidos sobre essa realidade. Nessa perspectiva, a fotografia se constitui como elemento mediador da relação homem-realidade a qual transforma a realidade e o próprio homem. Ou seja, ela é um meio de intervenção na realidade; de significar a realidade.

## 2. Espaço e desenvolvimento infantil na creche

O debate sobre as relações estabelecidas entre as crianças/os bebês e os espaços na educação infantil, sobretudo na creche, é bastante recente e são poucas as pesquisas que relacionam essa questão com a formação em serviço. No entanto, diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Arquitetura, a Geografia e a Educação, sob diferentes aportes teórico-metodológicos têm se dedicado ao estudo das relações entre espaço físico e desenvolvimento infantil na creche (LEGENDRE, 1983, 1989, 1999; CAMPO-DE-CARVALHO, 1990; MOREIRA, 1992; MENEGHINI, 2000; BOMFIM, 2002, 2006).

Partimos do pressuposto de que a relação entre ambiente e pessoa não ocorre diretamente, mas, ao contrário, ela é mediada por significados e sentidos construídos histórica e socialmente. Nessa direção, adotamos um olhar histórico-cultural para o espaço pautado nas ideias de Lev Vigotski que considera o meio (espaço/ambiente) um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil na medida em que a criança e o seu ambiente formam uma unidade. Esse teórico destaca a necessidade de concebermos o espaço numa dimensão dialética na qual espaço e pessoa não se oponham, mas, sobretudo, sejam entendidos como dois elementos interdependentes, onde um não pode existir sem o outro.

No texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, de 1935, Vigotski adverte que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático, se modificando em cada momento da vida da criança. Para ela, o ambiente é o seu mundo, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme suas experiências cotidianas. Portanto,

[...] no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam tornam-se possíveis. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica para a criança a cada mudança de idade (VYGOTSKY, 1935/2010, p.683). (grifo nosso)

O ambiente é o mundo na relação com a criança, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme as vivências da criança, as quais se constituem nas bases para a compreensão do mundo e de si própria. Nesse sentido, o ambiente e a criança formam uma unidade. Vigotski denomina *Perejivanie*/vivência à relação entre a criança e o ambiente (PRESTES, 2012). Conforme acentua Prestes

(2012, p.129-130), "(...) para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo". O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações [sempre particulares] para os significados [sociais] do meio.

### **3. Caminhos metodológicos**

Partindo desse arcabouço teórico-conceitual, discutimos uma pesquisa-intervenção desenvolvida em uma creche pública do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, que utilizou a fotografia como estratégia de produção de dados e recurso pedagógico na formação em serviço de educadores.

Nossa investigação é de natureza intervintiva e dialógica, isto é, comprometida com os processos de mudança e transformação. Assim como Freitas (2010, p. 19), adotamos o sentido da palavra intervenção na perspectiva histórico-cultural: "[...] mudança no processo, transformação, re-significação dos pesquisados e do pesquisador, ação mediada, compreensão ativa.", e privilegiamos, por conseguinte, a dimensão processual da pesquisa, com destaque para a relação dialógica entre os participantes, procurando ter uma escuta sensível e potente para a reflexão e transformação das ações.

Lisboa e Pires (2010) valorizam o uso da fotografia no processo educativo destacando o potencial dos recursos imagéticos no desencadeamento da produção de narrativas, que exploram a relação entre imagem e palavra. Nessa direção, Sônego (2010, p. 115) considera que

Essa intertextualidade, isto é, o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes fontes (iconográficas, verbais, orais, literárias) permite interagir com outras visões, outras linguagens, outros discursos sobre o mesmo objeto, além de permitir sua contextualização histórico-social e cultural. Somente desse modo seria possível conduzir a análise dos textos e imagens encontrados.

A pesquisa empírica ocorreu durante os meses de abril e maio de 2013, e teve a participação de seis educadoras que trabalhavam nos berçários 1 e 2 (agrupamentos de crianças de 4 a 24 meses de idade). Buscamos problematizar a

organização espacial dos ambientes de referência mediante a discussão de fotos produzidas pelas próprias educadoras.

Foram planejados dois momentos interdependentes: (1) produção de imagens pelas educadoras; e (2) análise e discussão dessas imagens e da linguagem fotográfica como recurso pedagógico.

No primeiro momento, denominado *oficina de autoria de imagens*, as educadoras foram convidadas a produzir dez fotos das salas de atividades. No segundo momento, chamado *sessão reflexiva*, as educadoras foram desafiadas a analisarem as imagens produzidas. As sessões reflexivas constituem-se em espaços de problematização e discussão coletiva visando a desnaturalização do que é habitual ou familiar. Segundo Szundy (2005, p.90), as sessões reflexivas são entendidas como “[...] contextos de criação de oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo e se caracterizam como sessões de discussão”.

As oficinas tiveram o intuito de desenvolver a produção/construção de um objeto que materializasse a temática da sessão reflexiva a ela vinculada. Para tanto, as educadoras foram incentivadas a produzir dez fotos dos ambientes de referência (salas de atividades), utilizando a câmera digital da creche<sup>34</sup>, ao longo de uma semana. De acordo de Santaella (1998), o ato fotográfico é a expressão visual de um autor, com significados, muitas vezes, desconhecidos até para ele mesmo. O resultado dessa etapa foi a produção de imagens dos ambientes nos quais as crianças apareciam interagindo com seus pares em brincadeiras diversas.

Como forma de expressão visual daquele que fotografa, as fotos não dizem do mundo em si, mas, sobretudo, nos permitem conhecer como o autor vê o mundo. A esse respeito, Benjamin (2012, p. 115) questiona: Mas um fotógrafo que não sabe ler as suas próprias imagens não é pior que um analfabeto? Não se tornará a legenda a parte mais essencial da fotografia?

Com base nas provocações de Benjamin, na sessão reflexiva, que teve duração de cerca de noventa minutos, as educadoras foram solicitadas a apresentarem as fotos e a descrevê-las criando um título (legenda) para cada uma e justificando-os. Em seguida, pedimos que elas selecionassem quatro fotos que pudessem representar

---

<sup>34</sup> A câmera digital é utilizada para os registros diários e também das festividades, apresentações das crianças etc. No entanto, algumas educadoras produziram as fotos com a sua própria câmera ou com seu celular.

esses ambientes e que comentassem sobre as suas escolhas. De acordo com Sônego (2010, p. 114),

Os diferentes autores que adotaram a fotografia como instrumento ou objeto de pesquisa, embora realizem trajetórias diferentes em suas construções metodológicas, apontam a necessidade de desconstrução do aparente [...] bem como o contexto em que foram realizadas e a utilização da linguagem verbal para o preenchimento das brechas e silêncios deixados pela imagem.

Sobre o papel do pesquisador, Justo e Vasconcelos (2009) entendem que ele funciona como um disparador do processo de significações que emergem no grupo alimentando a participação de todos.

Cabe ressaltar que as educadoras do Berçário 1 só conseguiram produzir nove fotos. A seguir, apresentamos nos quadros 1 e 2 os títulos das fotos produzidas pelas educadoras dos berçários 1 e 2, respectivamente, durante a sessão reflexiva:

**Quadro 1: Títulos das fotos produzidas pelas educadoras do Berçário 1**

| Foto | Título                  | Descrição  |
|------|-------------------------|--|
| 1    | Me espera aí, Henrique! | Duas crianças andando sobre uma “ponte”, o menino na frente da menina                        |
| 2    | Amigos para sempre      | Duas crianças se olhando   |
| 3    | Brincadeiras de criança | Duas crianças brincando  |
| 4    | É só felicidade!        | Criança brincando com uma rodinha de plástico sobre o tatame                                 |
| 5    | Hora do banho           | Criança tomando banho na banheira  |
| 6    | Olha eu aí!             | Criança olhando para o espelho   |
| 7    | É só diversão           | Crianças brincando no solário  |
| 8    | Já estou chegando       | Criança engatinhando e passando debaixo de um elástico preso nas extremidades de dois berços |
| 9    | Espelho, espelho meu!   | Duas meninas olhando para o espelho  |

Fonte: Elaborado pela autora.

**Quadro 2: Títulos das fotos produzidas pelas educadoras do Berçário 2**

| Foto | Título                  | Descrição                              |
|------|-------------------------|--|
| 1    | Momento esconde-esconde | Criança se escondendo de outra criança |
| 2    | Andando de velotrol     | Crianças andando de velotrol           |
| 3    | A hora do banho         | Criança tomando banho na banheira      |
| 4    | Deitado no sapo         | Criança deitada na almofada temática   |
| 5    | Bebeu água?             | Criança bebendo água                   |
| 6    | Deitado na estante      | Criança deitada numa prateleira        |
| 7    | Cesto de lixo           | Cesto de lixo                          |
| 8    | O portãozinho           | Portão baixo de madeira                |
| 9    | Hora do almoço          | Crianças comendo                       |
| 10   | Sejam bem-vindos!       | Placa pendurada na porta da sala       |

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as quatro fotos escolhidas para representarem as salas, as educadoras do Berçário 1 separaram as de números 1,2,4 e 7. Já as educadoras do Berçário 2 selecionaram as de número 2,4,5 e 6. Podemos dizer que as educadoras do Berçário 1 privilegiaram imagens de situações que envolviam sentimentos de amizade e alegria entre os bebês, enquanto que as educadoras do Berçário 2 destacaram as preferências espaciais e conquistas motoras e simbólicas das crianças maiores.

Quando questionadas a respeito da seleção dos espaços, elas explicaram que os espaços da creche só têm sentido quando vivenciados pelas crianças, acrescentando que, na verdade, foram as crianças que escolheram os lugares para elas fotografarem, como aparecem nos excertos a seguir:

“A gente pega mesmo o momento deles.” (Educadora 2)

“É, eu falo assim: as fotos que eles escolheram; eles escolhiam os lugares e a gente fotografava.” (Educadora 1)

### 3. Análise de dados

Percebemos que as experiências de autoria de imagem e de análise e discussão das fotos, por meio da revisitação das cenas produzidas, possibilitaram às educadoras entrarem em contato com as suas percepções acerca dos espaços, bem como das interações e brincadeiras das crianças, desencadeando a reflexão crítica de suas práticas cotidianas. Ficou evidente a intenção das educadoras do Berçário 2 de dar visibilidade aos comportamentos autônomos e criativos das crianças, fruto das intervenções pedagógicas, como verificamos no excerto sobre a foto *Deitado no sapo e Bebeu água?*:

“[...] é um momento em que o sapo está no tatame, que a gente utiliza muito, desde a parte da manhã que ele é muito utilizado nas rodinhas e contação de histórias.” (Educadora 4)

“Aqui a gente colocou assim: Bebeu água? É o momento em que eles vão até o filtro beber água. Mas, agora, já tem criancinha puxando a mesa e arreganhando o filtro.” (Educadora 5)

As educadoras analisaram as fotos considerando as transformações espaciais produzidas pelas próprias crianças.

Procuramos problematizar os elementos presentes na relação entre os arranjos espaciais e as práticas pedagógicas. Na visão das educadoras, a pouca quantidade de

brinquedos e mobílias dificulta a organização de ambientes mais interessantes às crianças. Por outro lado, elas compartilham a ideia de que o ambiente para criança pequena requer uma área central vazia para evitar tombos e machucados. Por essa razão, elas explicam que as salas de berçário apresentam o centro sem “obstáculos” para facilitar os deslocamentos dos bebês, engatinhando ou andando de modo vacilante. Esse tipo de arranjo é típico das salas de berçário, e é denominado arranjo espacial aberto (LEGENDRE, 1983), isto é, uma organização espacial cuja estruturação se limita aos contornos do ambiente, por elementos arquitetônicos e não arquitetônicos, como mobília, equipamentos, murais etc.

Retomando as etapas de produção dos dados, a oficina de autoria de imagens revelou o olhar sensível das educadoras para o espaço como elemento relacional, visto que em todas as fotos encontrávamos as crianças interagindo entre si e com os elementos físicos dos ambientes. Igualmente, pudemos perceber, por meio dos comentários sobre as imagens, como os ambientes iam sendo transformados/recriados pelos adultos e pelas crianças, de acordo com as propostas e as rotinas da creche e também com as preferências das crianças, que faziam o movimento de resistência. Assim, as salas mostravam-se mais homogêneas (a sala como um só ambiente) quando eram propostas as atividades pelas educadoras, e mais heterogêneas (com diversos ambientes contidos no ambiente sala) quando as propostas partiam das crianças, notadamente nas brincadeiras.

### **Considerações finais**

Este artigo versou sobre a fotografia como recurso metodológico na formação em serviço de educadores de creche, bem como na produção de dados.

Adotamos a abordagem teórico-metodológica histórico-cultural, valorizando os processos de construção de significações das imagens dos ambientes da creche.

A experiência de autoria e análise de imagens possibilitou que as educadoras entrassem em contato com a sua percepção dos espaços, repensando modos de organização espacial e usos dos espaços pelas crianças. As narrativas das imagens e das palavras trouxeram à tona discussões e reflexões férteis sobre os aspectos físicos do ambiente, contribuindo para a construção coletiva de novas/outras significações para aquilo que se encontrava naturalizado e, portanto, invisibilizado.

O estudo demonstrou que a fotografia se constitui num potente recurso na formação de educadores, contribuindo para desenvolver um olhar sensível ao universo infantil e repensar as práticas habituais na creche.

Esperamos que essa experiência possa contribuir nos projetos de formação docente que concebem os educadores como coprotagonistas do processo de construção e transformação de saberes e práticas educativas.

### **Photo reading of daycare spaces in-service training of educators: a intervention research**

**Abstract :** The following text is an intervention research developed in a public day care center of Juiz de Fora (MG) during 2013. The objective was to know and reflect collaborating on the meanings produced with the educators who worked in both nurseries on the space organization, in the context of in-service training. Based on the historical-cultural perspective, we understand the space as a procedural, relational and symbolic element. Data production occurred in two stages: (1) production of images via photo; and (2) analysis and discussion of these images and photographic language as an educational resource and research methodology. The results indicated that the educators considered the space preferences of children expressed by movements, gestures and orality in the planning and spatial organization.

**Keywords:** Photography; In-service training; educators; Space organization; Daycare center.

## **Referências**

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. 9<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, W. Pequena história da fotografia. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8<sup>a</sup> Ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOMFIM, J. Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

\_\_\_\_\_. Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche. **Tese** (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da USP. 1990.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITA, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural**: metodologias em construção. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

GUSMÃO, D. S.; JOBIM e SOUZA, S. A estética da delicadeza nas roças de Minas: sobre a memória e a fotografia como estratégia de pesquisa-intervenção. **Psicologia & Sociedade**, 20, Edição Especial, 2008. p. 24-31.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T. ; JOBIM e SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.) **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

JUSTO, J. S.; VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 760-774, 2º semestre de 2009.

KOSSOY, B. **Fotografia e História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LEGENDRE. A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

\_\_\_\_\_. Young children's social competences and their use of space in daycare centers. In: SCHEIDEER, B. H.; ATTILI, G. ; NADEL, J; WEISSBERG, R. (Eds.) **Social competences in developmental perspective**. Dordrecht: Kluwer, p. 263-276, 1989.

\_\_\_\_\_. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. **Environment and behavior**. N 31, v.4, p. 463-486, 1999.

LIMA, O. **A Fotografia é a sua linguagem**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1988.

LISBOA, M. M.; PIRES, G. L. Reflexões sobre a imagem e a fotografia: possibilidades na pesquisa e no ensino de Educação Física. **Motrivivência**. Ano XXII, n.34, p. 72-86, 2010.

LOPES, A. E. R. de C. Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteraria e dialógica. **Tese** (Doutorado em Psicologia). PUC-RJ, 2004.

MENEGHINI, R. Relação entre áreas espaciais e interação de crianças pequenas em creche. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

MOREIRA, A. R. C. P. Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade - uma proposta educacional para a creche. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro. 1992.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SANTAELLA, L. Os três paradigmas da imagem. In: SAMAIN, E. **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998. P. 167-178.

SÔNEGO, M. J. F. A fotografia como fonte histórica. **Historiae**. Rio Grande, v.1, n. 2, p. 113-120, 2010.

SONTAG, S. **Ensaios sobre a fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SZUNDY, P. T. C. A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. São Paulo, 2005. 232f. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

## Letramento e gêneros textuais no currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro

Marcela Martins de Melo<sup>35</sup>

### Resumo

Este trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa-ação realizada no âmbito do Mestrado Profissionalizante em Letras da UERJ/FFP, cujo objetivo é a elaboração de material didático adequado ao letramento a partir dos gêneros textuais e conteúdos propostos pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012), CMRJ. Neste recorte, discutiremos o lugar dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa e quais são as expectativas dos documentos curriculares nacionais em torno desse trabalho. Procederemos à análise crítica do CMRJ, que propõe o trabalho com gêneros em todos os anos de escolaridade, considerando a concepção de letramento e os aspectos socioculturais implicados na escolha dos gêneros elencados neste documento, privilegiando o 9º ano do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Ensino de língua portuguesa. Gêneros textuais. Currículo Mínimo.

### Introdução

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa-ação, que tem por meta a construção de um caderno de atividades digital composto de exercícios, a fim de aprimorar a prática do ensino de língua portuguesa com base no estudo do gênero textual conto, que aparece como um dos eixos norteadores, para o ensino dos conteúdos descritos no segundo bimestre do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012), CMRJ, destinado ao nono ano do ensino fundamental.

A motivação para a pesquisa em questão se deu pela percepção da escassez de material didático apropriado para trabalhar de forma satisfatória a apropriação dos gêneros textuais sugeridos pelo CMRJ, e também pelo anseio em elaborar atividades que primem pela aprendizagem significativa e reflexiva da língua.

Com base nas reflexões de Bronckart (2007), pensaremos a respeito da construção do conhecimento por parte dos educandos, bem como acerca da materialização do discurso nas situações comunicativas expostas por Bakhtin (2011) e Bronckart (2007), respectivamente. Em seguida, problematizaremos o trabalho em torno de gêneros textuais, visto como uma tentativa de afastamento do ensino tradicional de língua materna, e como o ensino de gêneros é abordado pelos documentos curriculares oficiais.

Por fim, procederemos a uma análise mais aprofundada do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012). Para tal, inicialmente, delinearemos o cenário no qual o documento curricular se insere, para, em seguida, refletirmos acerca de sua

<sup>35</sup> Mestranda em Língua Portuguesa - PROFLETRAS – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores – marcelammelo@yahoo.com.br

organização e dos descritores propostos para o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros textuais. Nossa análise crítica do CMRJ será pautada nas ponderações a respeito da progressão curricular e do agrupamento de gêneros preconizadas pelos estudiosos da Escola de Genebra, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004).

## 1. Gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa

Em uma perspectiva tradicional, a concepção de ensino-aprendizagem sempre esteve voltada para os aspectos estruturais da língua, ao reconhecimento de elementos morfológico-gramaticais e às análises sintáticas de frases isoladas. O texto era visto como agrupamento de palavras e objeto de interpretações mecânicas, nas quais o aluno tinha pouca ou nenhuma participação reflexiva. A partir da difusão das ideias da Teoria da enunciação de Bakhtin, da Teoria da aprendizagem de Vygotski e da reformulação dessas ideias com fins pedagógicos feita pelos pesquisadores da Escola de Genebra, passou-se a considerar, na esfera educacional, o caráter sociointeracionista e discursivo do texto. Atualmente, o trabalho em torno dos gêneros textuais obtém destaque nos documentos curriculares nacionais, que norteiam o trabalho dos professores de língua portuguesa e produção textual.

Com base nos estudos do interacionismo contemporâneo e da concepção de ontogênese, Bronckart fala em interacionismo sociodiscursivo, no qual reconhece o texto e o discurso como manifestação da atividade comunicativa humana. A respeito dessa concepção, a atuação verbal do sujeito se manifesta sob a forma de textos que se ajustam às diferentes situações comunicativas.

Assim, o texto seria constituído por discursos variados, aos quais Bronckart chama *tipos de discurso*. Essas estruturas linguísticas são caracterizadas pela restrição e seleção das unidades morfossintáticas utilizadas, ou seja, o falante faz a opção dentro das possibilidades da língua pelas estruturas mais pertinentes à prática discursiva, de modo a promover adequação entre o discurso e a situação em que será proferido. Tais escolhas são determinadas pelo contexto e são produto dos processos formativos pelos quais o falante passou, já que o discurso é fruto de suas relações sociais e está repleto de outros discursos históricos, políticos, culturais etc, aos quais é submetido ao longo da vida. Na comunicação, os gêneros são os responsáveis pela organização dos textos; estes são a materialização dos signos e das estruturas verbais, aqueles portam todos os valores históricos e sociais nos quais os textos são inseridos; por exemplo, só reconhecemos uma notícia como notícia ou uma receita

como receita por meio das situações comunicativas nas quais os textos desses dois gêneros se inscrevem. Tais situações foram previamente determinadas pela necessidade sociodiscursiva dos falantes.

Ao estudar os *gêneros de texto* e sua contribuição para o desenvolvimento psicológico, Bronckart se reporta aos estudos de Voloshinov (1929/1977) que estabeleceu as bases da filosofia da linguagem sob três aspectos: as ideias são signos das entidades referidas, os signos (ideias) são produto da interação social de caráter dialógico, já que surgem em um ambiente social e se reportam a um *auditório social* (2010, p. 69), e todo pensamento apresenta caráter social, semiótico e dialógico. Com isso, Voloshinov pretendia abordar as condições, os processos de interação e as formas de enunciação que materializam o convívio social. Suas reflexões foram pautadas na psicologia de Vygotski que expôs que o pensamento consciente se constrói pela internalização das propriedades de atividade coletiva mediadas pela linguagem (2010, p.70).

No que concerne às reflexões em torno do texto, enquanto unidade comunicativa que se organiza nas situações discursivas sob a forma de gêneros, faz-se necessária a distinção entre os termos gêneros discursivos e gêneros textuais, utilizados por Bakhtin e Bronckart, respectivamente. Enfatizando que o emprego da língua é materializado sob a forma de enunciados orais ou escritos, Bakhtin destaca a organização composicional dos enunciados, ou seja, o autor entende que os enunciados se refletem e efetuam, nos campos da atividade humana, não só por seu conteúdo temático ou pelo estilo da linguagem. Dessa forma, esses três elementos estão intrinsecamente ligados e são determinados pelas especificidades dos campos da comunicação. Concluímos que o enunciado é particular e individual; no entanto, a utilização da língua demanda seus tipos específicos, aos quais Bakhtin chama de *gêneros do discurso*. Nesse sentido, os gêneros do discurso compreenderiam a gama de enunciados reconhecidos como *relativamente estáveis*, por conta de suas inúmeras e inesgotáveis possibilidades de uso e de seu caráter mutável e heterogêneo. (Cf. *Estética da criação verbal* 2011, p. 262)

Bronckart (2010) expõe que a natureza humana é a única que se vale da atuação comunicativa verbal, tal atuação se materializa sob a forma de textos, já que “o texto existe na consciência do falante”<sup>36</sup> (BRONCKART, 2010, p. 77. Tradução nossa). Segundo essa ótica, os textos se constituem a partir das opções feitas pelos

<sup>36</sup>No original: “el texto existe en la consciencia del hablante (...).”

falantes dentro dos recursos e organizações textuais possíveis da língua; contudo, não podem ser vistos como unidades linguísticas, e sim como unidades discursivas, uma vez que se inscrevem dentro das atividades verbais às quais o falante se submete. Dessa forma, prefere o termo atividade verbal ao termo atividade discursiva, por entender que a noção de discurso é utilizada não apenas pelo uso da linguagem enquanto prática. Para o autor, muitos são os discursos; daí Bakhtin introduzir a expressão *gêneros do discurso* (2010, p.75). Contudo, entende que adotar o termo assinalado por Bakhtin implicaria anular a distinção feita por Voloshinov entre o atuar verbal, o discurso, e a materialização deste atuar, o texto. Assim, para que não haja confusão, Bronckart se vale do conceito de gênero para se reportar aos textos e prioriza o termo *gênero textual*.

Por entendermos que o termo utilizado por Bronckart remete melhor ao nosso objeto de ensino na escola, o texto, e por ser empregado na organização do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro (2012), utilizaremos aqui o termo gênero textual. Entretanto, consideramos a pertinência das contribuições das reflexões de Bakhtin, que fundamentaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e as retomaremos em diversos momentos deste trabalho, a fim de aprofundarmos nossa discussão acerca dos gêneros e o ensino de língua portuguesa.

O trabalho em torno dos gêneros textuais é uma tendência para o ensino de língua portuguesa nos dias atuais. Ao aluno são apresentados diversos gêneros ao longo de sua vida escolar. Entretanto, a nosso ver, a abordagem acerca desse trabalho erra ao desconsiderar a esfera discursiva peculiar ao gênero. Assim, a proposta de ensino tida como inovadora e contextualizada pautada no ensino de gêneros retoma a concepção tradicional em que são privilegiados apenas os aspectos estruturais e de natureza gramatical e classificatória de termos que constituem o texto. Outras questões emergem do âmbito desta discussão: como é feita a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula? Essa seleção considera a realidade discursiva do aluno? O trabalho com gêneros proporciona ao aluno progredir em relação à adequação de seu discurso, ou seja, o torna capaz de atuar com propriedade em situações comunicativas dominantes?

### **1.1- Gêneros textuais nos documentos curriculares nacionais**

Em comunhão com o trabalho voltado para o estudo dos gêneros textuais como objeto de ensino, defendido pela chamada Escola de Genebra, a Secretaria de

Estado de Educação do Rio de Janeiro desenvolveu um currículo no qual os estudos de leitura, uso da língua e produção textual estão intrinsecamente ligados ao trabalho com gêneros textuais. Entretanto, nossa experiência em sala de aula, a observação do ambiente escolar e a escuta das insatisfações de outros colegas de diferentes áreas em relação aos problemas referentes à leitura, que se refletem também na escrita, mostram que, apesar de um modelo de currículo, que propõe o desenvolvimento de habilidades e competências, a abordagem que se faz de um texto em sala de aula ainda é bastante voltada para o conteúdo por si só. Sendo assim, o aluno não desenvolve as competências e habilidades necessárias para se tornar um leitor proficiente além da sala de aula e vai arrastando isso ao longo de sua vida escolar.

Na tentativa de repensar o ensino tradicional de língua, alguns aspectos de conhecimento linguístico, importantes ao aprendizado, foram negligenciados. No que tange ao trabalho em torno dos gêneros textuais, o conhecimento das estruturas da língua que compõem os enunciados que, por sua vez, constituem o texto é posto em segundo plano, quando trabalhado, nas aulas de língua portuguesa, já que o seu ensino está ainda muito ligado à classificação de termos e não a sua função. Entendemos que tanto a compreensão do texto quanto a sua situação de produção, conteúdo temático, o gênero que o materializa e as marcas linguísticas que o constituem são de igual importância para que o aluno consiga atingir às competências de oralidade, de leitura e de escrita. Acreditamos que o indivíduo só é capaz de adequar e utilizar a linguagem em todas as situações, quando de fato conhece o funcionamento de sua língua. Nessa direção, entendemos que, ao chegar à escola, o aluno já utiliza a linguagem nas inúmeras situações de seu cotidiano, e que, para tal, ele não precisa da escola. Nesse contexto, o que caberia à escola? A nosso ver, à escola cabe sistematizar o conhecimento que o aluno já possui, a fim de que ele adquira outros, para, como dissemos, ampliar seu repertório. Para isso, com ele precisam ser pensados o léxico, a gramática, a produção dos enunciados, de textos e as condições de produção desses textos. Na ansiedade em fazer com que o aluno se aproprie dos gêneros textuais, as aulas de língua portuguesa e de produção textual acabam esquivando-se de ensinar a língua.

Ao falar acerca dos textos a serem priorizados no currículo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), PCN, estabelecem uma divisão em orais, escritos e literários. Ressaltam a necessidade em se trabalhar os textos orais na escola, reconhecem que o aluno já faz uso da oralidade em seu cotidiano; no entanto, expõem que ele deve aprender a organizar e planejar sua fala por meio de debates,

seminários, apresentação teatral, entre outros, de modo a usá-la com proficiência nas situações sociais, tais como “a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões” (BRASIL, 1998, p.25).

A respeito dos textos escritos, sinaliza que “para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção” (BRASIL, 1998, p. 25). Concebemos que, para muitas crianças, o acesso ao texto escrito sob a forma de alguns gêneros pouco utilizados por eles ou por suas famílias é dado pela escola; contudo, discordamos de que seja o único espaço que possa proporcionar acesso ao texto escrito, porque consideramos os usos da escrita de menor prestígio na escola, como um bilhete, uma conversa por computador, o horóscopo, aos quais o aluno tem acesso no seu dia a dia, sem mencionarmos os textos escritos em propagandas, encartes comerciais, outdoors, entre outros. Não acreditamos também que o acesso aos textos escritos se “converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção”, pois nem todos os gêneros são passíveis de serem produzidos, com a autonomia que a escola espera, por todos, como acontece com o poema, com o conto, o romance, etc.

Em relação à escolha dos gêneros, os PCN apontam que “a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes encyclopédicos, contos, romances, entre outros ” (BRASIL, 1998, p. 26). Atualmente, com o avanço tecnológico, os verbetes encyclopédicos, tais como eram reconhecidos quando os Parâmetros foram elaborados, não fazem parte do universo de nossos alunos, o que não impede que o professor os apresente para que a turma os conheça. Não admitimos a relevância da produção desse gênero de texto na escola, justamente por sua pouca ou nenhuma exigência nas práticas discursivas que se apresentam fora dela; entretanto, essa é uma das propostas de produção textual para o segundo bimestre do oitavo ano de escolaridade delineada pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro.

Por fim, os PCN discorrem acerca das especificidades dos textos literários, em que se destaca a capacidade de mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo. Acreditamos que tal reflexão poderia ser feita dentro dos textos escritos, uma vez que gêneros tais como contos, romances, poemas encontrados na literatura se apresentam pela escrita. No documento, a escola deve afastar alguns equívocos ao

abordá-los como pretexto para discussões de valores morais ou análise de estruturas gramaticais, porém julgamos que nenhum texto escrito deve ser trabalhado com outra finalidade que não a produção de conhecimento e ampliação do repertório do aluno.

Dessa forma, a partir de nossa problematização em torno do trabalho que se faz ou que se pretende fazer com gêneros textuais na escola, procederemos a uma análise crítica e reflexiva do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro (2012), a fim de melhor compreendê-lo, para, com base no que por ele é proposto, elaborarmos atividades que, atendendo as suas determinações, contribuam para o ensino significativo da língua e domínio de linguagem por parte dos alunos.

## 2. Metodologia

No capítulo 1, de seu livro *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2014), Menga Lüdke e Marli E.D.A. André discorrem acerca da mudança no cenário da pesquisa educacional ao longo do tempo. Acreditou-se, durante muito tempo, que os modelos aplicados ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais na busca de conhecimento científico seriam apropriados também aos estudos educacionais. Segundo essa abordagem, analítica, e, em alguns casos, quantitativa, o conhecimento acerca dos fenômenos educacionais seria dado a partir do estudo isolado de suas variáveis. A evolução dos estudos na área de educação mostrou que poucos fenômenos educacionais podem ser estudados de forma isolada, uma vez que, por sua complexidade, é difícil isolar suas variáveis envolvidas.

Para Lüdke e André, não é possível haver distanciamento entre pesquisador e objeto de pesquisa, uma vez que o trabalho de pesquisa cresce a partir das definições e peculiaridades, inclusive políticas, do pesquisador.

As autoras reforçam que, atualmente, um dos desafios lançados à pesquisa educacional diz respeito à tentativa de captar a realidade dinâmica e complexa de seu objeto de estudo. (Cf. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2014, p.6). Anteriormente, acreditava-se na imutabilidade dos fatos conhecidos pela pesquisa, já que os fenômenos estudados pareciam gozar de um caráter de permanência. No entanto, à medida que avançam os estudos dessa área, fica mais evidente a necessidade da relevância do caráter dinâmico, já que cada vez mais se entendem tais estudos como inseridos em um contexto social e em uma realidade histórica.

Entendemos que as mudanças nas formas de trabalho em pesquisa se fizeram necessárias, uma vez que os estudos do tipo levantamento não foram suficientes para

adentrar algumas problemáticas bastante intrínsecas da esfera educacional. Reconhecemos, como as autoras, que o estudo experimental tem prestado bons serviços à pesquisa; no entanto, algumas questões vindas da curiosidade despertada por problemas revelados na prática educacional e não respondidas por esse tipo de estudo contribuíram para a necessidade de novas abordagens, assim como a nova atitude de pesquisa que, segundo Lüdke e André (p.7), colocam o pesquisador no meio da ação investigativa. Nesse cenário, entre novas abordagens e novas metodologias de pesquisa, surgiu a pesquisa-ação.

Em defesa do método de pesquisa qualitativo, do qual emerge a pesquisa-ação, Lüdke e André (2014) enfatizam que as tendências atuais da pesquisa educacional estão mais voltadas aos problemas do ensino e que

esses problemas, pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar dos questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada (...) (p.10).

Dessa forma, dentro de uma abordagem qualitativa, concebemos a pesquisa-ação como o método que norteará este trabalho, já que nosso olhar estará voltado às soluções possíveis aos problemas no ensino que resultam em defasagem de aprendizagem por parte de nossos alunos.

Para tal, julgamos necessário analisar os descriptores propostos pelo documento curricular estadual, a fim de, posteriormente, elaborarmos atividades que, atendendo às exigências do Currículo, contribuam para o desenvolvimento da competência linguística de nossos alunos.

### **3. Relendo o Currículo Mínimo**

Em janeiro de 2011, tendo como secretário Wilson Risolia, a Secretaria de Estado de Educação, SEEDUC, lançou o Planejamento Estratégico da Educação no Estado, um programa que visava à melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas dos alunos da rede.

Nesse cenário, foi instituído o Currículo Mínimo, CMRJ, como uma ação desenvolvida, a fim de alavancar os índices por meio das expectativas comuns em torno do que deve ser aprendido e o que deve ser ensinado nas escolas da rede.

Inicialmente, foi pensado para seis disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio regular, entre elas, as disciplinas de língua portuguesa e literatura, concebidas como uma só, com o objetivo de estabelecer as competências e habilidades de aprendizagem, que deveriam integrar os planos de curso dos docentes da rede, e organizar os conteúdos a serem ensinados de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O currículo em questão passou em 2012 por reformulação, na qual foram feitas a revisão das disciplinas anteriormente estabelecidas e o acréscimo das que até então não haviam sido contempladas. Os conteúdos propostos pelo CMRJ são organizados em torno dos gêneros textuais, que se apresentam como eixo para todo trabalho, e as competências e habilidades a serem desencadeadas a partir da apropriação dos gêneros divididas em leitura, uso da língua e produção de texto.

O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro visa ao desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas necessárias para o progresso do aluno nas avaliações externas. No entanto, consideramos que, além disso, a escola deve olhar para a inserção do educando na sociedade, e que o possibilite atuar com desenvoltura por meio da linguagem nas situações de comunicação.

De acordo com o exposto pela Secretaria, o trabalho de elaboração do CMRJ fundamentou-se na compreensão de que a Educação Básica tem finalidades distintas e teve por objetivo “fornecer ao educando os meios para a progressão no trabalho, bem como em estudos posteriores e, fundamentalmente, visa assegurar-lhe a formação comum indispensável ao exercício da cidadania” (2013, p.2). Assim, o Currículo é apresentado como uma ação norteadora que envolve, entre outros, o ensino interdisciplinar e contextualizado, a inclusão e respeito às diversidades, a inserção de novas mídias no ensino e a oferta de recursos didáticos e de formação continuada aos professores.

Discorreremos acerca da organização e estruturação do CMRJ de forma geral, com ênfase no nono ano do ensino fundamental. Nossas análises serão pautadas nas concepções de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly que, junto a outros estudiosos da Universidade de Genebra, repensaram o ensino de língua materna na Suíça francófona sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo, com foco em um ensino de língua materna que reconhece o aluno como um indivíduo inserido em uma sociedade e que prioriza o fato de que ele utiliza o código para atuar, interagir, compreender e interpretar, modificando e deixando-se modificar por meio da linguagem.

A respeito dos objetivos do currículo, Dolz e Schneuwly (2004, p. 37) reforçam que este deve fornecer, em cada um dos níveis de ensino, informações concretas aos professores acerca das práticas de linguagem a serem abordadas em sala e enfatizam que a progressão, componente curricular que diz respeito a organização temporal do ensino com vistas a garantir aprendizagem satisfatória, é um problema de enorme complexidade e de difícil solução. Os autores utilizam a expressão progressão escolar em oposição à noção de currículo, pois acreditam que a esta supõe uma centração mais exclusiva sobre a matéria a ensinar (Cf. DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.36). Dessa forma, em tese, a progressão recordaria as estruturas internas dos conteúdos, segundo as necessidades dos alunos, ao passo que o currículo os definiria genericamente em função das expectativas em torno das capacidades do aprendiz e das experiências a ele necessárias, ou seja, os conteúdos disciplinares seriam definidos de acordo com o que se julga fundamental ensinar em cada ano escolar, e com base no que se acreditaria que o aluno é capaz de aprender.

Admitimos a complexidade dessas noções, pois, ao levarmos em consideração a heterogeneidade das turmas com as quais trabalhamos em termos de condição social, econômica, cultural, faixa etária, e, sobretudo, em níveis de aprendizado, reconhecemos a impossibilidade da organização de conteúdos que atendam satisfatoriamente às necessidades de aprendizagem de todos os alunos. A esse respeito, ao discorrer sobre a perspectiva global da progressão, que seria o currículo, entendido como "uma visão de conjunto dos objetos de ensino" (2004, p, 41), Dolz e Schneuwly estabelecem que "ele não tem por função estabelecer expectativas relativas ao desenvolvimento singular dos alunos" e que "define expectativas mínimas da sociedade para todos". Em seguida, destacam que "o currículo deve antecipar os obstáculos típicos da aprendizagem" e fornecer ao professor orientações de trabalho a serem adaptadas de acordo com o grupo de alunos e com as restrições das situações concretas de ensino. E, por fim, entendem que o currículo "fornecer os instrumentos e as estratégias de intervenção para transformar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos".

Conforme assinalamos, em cada um dos bimestres de todos os anos escolares, o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro estabelece gêneros textuais para nortear o ensino das competências e habilidades de leitura, uso da língua e produção textual. Para cada uma dessas competências e habilidades, são explicitados os descritores, ou seja, os conteúdos que delinearão os planejamentos das aulas destinadas ao ensino de língua materna. Ao pensarmos a organização do Currículo

Mínimo, segundo as ponderações dos estudiosos de Genebra, percebemos que as informações dadas sobre os conteúdos são pouco explícitas aos docentes, tampouco contemplam os alunos que não estão no nível de aprendizagem suposto pelo ano escolar. Por exemplo, um dos descriptores para o primeiro bimestre do sexto ano com vistas ao desenvolvimento da competência e habilidade de leitura dos gêneros bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post, torpedo) é “reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.6). Para nós, não está clara qual orientação o professor deve seguir para atender a esse desritor, o que se torna ainda mais difícil, se considerarmos que no sexto ano o aluno ainda não tem maturidade e domínio de leitura para fazer inferências textuais desse tipo.

Ainda no ano e bimestre em questão, para a competência e a habilidade de uso da língua, é proposto “identificar vocativo”. Reconhecemos e defendemos a relevância dos estudos de sintaxe ao longo de toda vida escolar do educando, mas será que no referido momento de escolaridade, no primeiro bimestre, a identificação descontextualizada do vocativo se faz necessária? Entendemos que, para a aprendizagem dos gêneros indicados, o reconhecimento de um interlocutor destacado no texto auxilia a compreensão e entendimento do todo, mas é incoerente que o aluno precise identificá-lo neste momento da aprendizagem segundo uma nomenclatura gramatical e que não retorne à aprendizagem dessa categoria em outros gêneros textuais, quando necessário. O reconhecimento do interlocutor de qualquer gênero trabalhado é pertinente e deveria aparecer ao longo de todo o currículo (o que não acontece), tendo em vista que o gênero é resultado de um processo discursivo no qual falante e ouvinte, locutor e locutário têm igual importância.

De maneira geral, é possível percebemos que, para as competências de leitura e de uso da língua são apresentados mais descriptores a serem trabalhados que para as de produção textual. Ainda assim, julgamos insuficiente o número de conteúdos para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades, ao considerarmos o fato de que cada um traz dois ou mais gêneros textuais como eixo a serem ensinados, e que, em alguns bimestres, conteúdos relevantes à apropriação de determinados gêneros não são contemplados. Ao longo de nossa leitura do CMRJ, percebemos que a orientação para o desenvolvimento da escrita é, na maioria dos anos e bimestres, a elaboração de textos dos gêneros estudados.

Tal orientação já foi criticada por nós anteriormente, uma vez que não julgamos didático e apropriado pedir ao aluno que produza textos de todos os gêneros

estudados, já que nem todos possuem habilidades para produzir textos de alguns gêneros, uma vez que nem mesmo o professor de língua portuguesa as possui, como é o caso da produção de um poema ou de uma canção, gêneros que, em sua composição, envolvem outras aptidões além das linguísticas. Seria ingênuo imaginar que, em um curto espaço de tempo, que é o de um bimestre, em que o professor precisa, seguindo as orientações do CMRJ, trabalhar mais de um gênero, seja possível tornar o aluno tão habilidoso com a linguagem a ponto de produzir, por exemplo, um manual ou uma regra de jogo (descriptor de produção textual do quarto bimestre, sétimo ano. RIO DE JANEIRO, 2011, p.9). A questão se torna ainda de maior complexidade, ao observarmos o fato de que o descriptor orienta que os alunos devem “produzir e reproduzir, por escrito, receitas, regras e manuais” (Idem). Ora, se o aluno reproduz uma receita, uma regra ou um manual, não há um trabalho de produção textual que exija dele habilidade com a linguagem, e sim, uma ação em que pouca reflexão é necessária, já que para reproduzir basta ao aluno assumir a função de copista.

Outros descritores são passíveis de reflexão, como, por exemplo, o de produção textual do terceiro bimestre do sexto ano relacionado aos gêneros textuais contos de fadas e contos maravilhosos: “elaborar resumos ou novas versões de narrativas dos gêneros estudados no bimestre” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 7). Para atender a esse descriptor curricular, entendemos que o gênero resumo precisa ser previamente ensinado ao aluno; no entanto, tal gênero só será objeto de ensino no primeiro bimestre do oitavo ano.

A esse respeito, concordamos com Dolz e Schneuwly no que tange à crítica acerca da organização da progressão curricular global que não discrimina os conteúdos relacionados ao ensino de linguagem, de modo que todas as suas esferas assumam igual importância.

Se, para as atividades gramaticais, o professor dispõe de uma descrição precisa dos conteúdos que os alunos devem adquirir a cada série, para as atividades de expressão escrita e oral, nas quais os saberes a se construir são mais complexos, ele tem tido de se contentar com indicações muito sumárias (2004, p. 42).

No que concerne ao Currículo Mínimo, concebemos também como sumárias as descrições relacionadas ao conhecimento linguístico, visto que a maneira pela qual os conteúdos estão dispostos no documento não transmitem clareza ao professor, já que se confundem com descritores de leitura e de produção textual, a título de exemplo:

são vistos como conteúdos gramaticais os seguintes descritores de uso da língua para o primeiro bimestre do sétimo ano, “reconhecer características da interação virtual nas redes sociais” e “identificar a descrição nos textos” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.8). É provável que tal desordem aconteça porque a expressão “uso da língua” é bastante ampla, e envolve, não só conhecimentos de natureza gramatical, mas também todo funcionamento de produção oral e escrita da linguagem.

Acerca da comunicação oral e escrita, Dolz e Schneuwly (2004, p.43) defendem que ambas podem e devem ser sistematicamente ensinadas pela escola. Conforme temos assinalado em nossa análise, o ensino de língua não tem privilegiado nenhuma dessas modalidades, uma vez que o ensino de produção textual é apresentado, de uma maneira geral, centrado na modelização parcial do gênero, haja vista que suas especificidades são apresentadas de maneira fragmentada, como veremos mais adiante, e em sua reprodução, e o ensino de oralidade, sem grande destaque no currículo, inserido entre algumas das competências e habilidades de leitura, uso da língua e produção textual, sobretudo nos gêneros que exigem sua maior sistematização e monitoramento, tais como debate regrado e seminário, que aparecem no segundo bimestre do oitavo ano. Entretanto, é de se estranhar que o aprimoramento da oralidade não figure como uma competência e habilidade exclusiva a ser ensinada pela escola e adquirida pelo aluno por meio do estudo de gêneros desse tipo, visto que seu domínio tem alto grau de importância.

Ao propor a apropriação do gênero entrevista, no segundo bimestre do sétimo ano, nenhum descritor se refere diretamente ao desenvolvimento da oralidade; ao professor fica subentendido que o gênero será estudado em sua forma escrita; contudo, ao destacarmos o caráter histórico do gênero, não podemos desconsiderar o fato de que nas situações sociodiscursivas a entrevista figura tanto na modalidade oral quanto na escrita, sendo a primeira, inclusive, de mais acessibilidade ao aluno, devido à expansão dos meios de comunicação de massa.

Ao atentarmos para estudo de outros gêneros, nos quais a oralidade também se faz relevante, como, por exemplo, no cordel e na canção (eixo de trabalho do terceiro bimestre para o oitavo ano), em que variantes típicas da comunicação oral são importantes ao entendimento global de textos desse tipo, percebemos que, ao estabelecer descritores tais como “identificar marcas de oralidade” (RIO DE JANEIRO, 2011, p.11), o Currículo supõe o estudo fragmentário de unidades isoladas.

Ao pensarem a construção da progressão, sobretudo as sequências didáticas, que visam a uma progressão do ensino-aprendizagem, os pesquisadores da Escola de Genebra, discorrem acerca das restrições a ela impostas pelo sistema:

A generalização (e a própria prática) das sequências didáticas que estão sendo teorizadas permanece aleatória, enquanto os novos objetos de ensino propostos – os gêneros – não tenham um lugar mais claro nos guias curriculares do primário e do secundário obrigatórios e enquanto não for proposta uma concepção de conjunto da progressão curricular da expressão (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.46).

Quando consideramos a diversidade de gêneros existentes, reconhecemos que a construção de uma progressão centrada nos gêneros textuais é absolutamente inviável, como vemos no Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro, uma vez que a descrição dos gêneros deve ser feita sempre a posteriori, pois seu caráter multiforme, maleável e “espontâneo”, dificulta sua sistematização imediata. Por essa razão, os teóricos entendem que os gêneros devem constituir a base do trabalho escolar, pois sem eles não há comunicação, mas não podem fornecer os princípios necessários à construção de uma progressão.

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade para pensarmos uma progressão. Não há eixo de continuidade que permitiria pensar a construção de capacidades, senão aquele de dominar cada vez melhor um gênero, e outro, e outro e, por meio deles, a arte de escrever em geral – o que constitui precisamente a pedagogia do coroamento descrita anteriormente (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Portanto, dada a insuficiência didática das tipologias do discurso elaboradas em linguística e psicologia, que não estabelecem o texto como objeto de estudo, para resolver os entraves no tocante à construção das progressões, os estudiosos de Genebra optam pela organização da progressão, atendendo ao enfoque de agrupamentos de gêneros (Idem, p.49), de modo que, a partir do conhecimento possível das especificidades dos gêneros a serem objeto de ensino, sejam definidas as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes (p.50). Dessa forma, a progressão se constrói sobre o seguinte princípio: “construir, com os alunos, em todos os graus de escolaridade, instrumentos, visando ao desenvolvimento das capacidades necessárias para dominar os gêneros agrupados” (Idem, p.50 e 51).

Concordamos com o exposto pelos pesquisadores acerca da impossibilidade de construção de uma progressão pautada no gênero, pois, ao examinarmos o CMRJ, observamos que, ao estudar as especificidades dos gêneros constituintes do eixo bimestral, além de não aprendê-las em sua totalidade, por falta de uma análise específica anterior, discriminada no currículo, que limita o ensino e a aprendizagem do gênero, muitas outras particularidades linguísticas, necessárias ao aprimoramento de linguagem, não são aprendidas pelo aluno, nem retomadas em nenhum outro ano escolar. Passaremos à análise crítica do CMRJ do nono ano para aprofundar esta reflexão.

A organização do CMRJ do nono ano do ensino fundamental se apresenta da seguinte maneira: primeiro bimestre – carta (pessoal, do leitor ou formal) e curriculum vitae, segundo bimestre – crônica e conto, terceiro e quarto bimestres – romance. Entendemos, com vistas a essa organização, que o foco do processo de ensino-aprendizagem está na apropriação da narrativa, já que a maior parte dos gêneros propostos pertence a essa tipologia textual.

No entanto, no primeiro bimestre, o Currículo propõe o ensino de língua a partir da apropriação de gêneros com predominância do tipo relato, tais como a carta pessoal e curriculum vitae, e do tipo argumentativo, carta do leitor ou formal. Assim, cabe ao professor, ao longo do ano, ensinar três tipos textuais diferentes, divididos em sete gêneros distintos (conceberemos os diferentes tipos de carta como gêneros a serem ensinados separadamente dadas as suas especificidades), e em apenas um bimestre criar estratégias para que o aluno se aproprie de gêneros de três tipologias, ao passo que, nos bimestres seguintes a dominância dos gêneros é a mesma, narrativa, e nos últimos dois bimestres os gêneros se repetem. Sendo assim, nossa primeira ressalva em relação à organização curricular diz respeito à má distribuição dos gêneros a serem objetos de ensino, uma vez que o professor dispõe de pouco tempo para fazer com que o aluno se aproprie de dominâncias linguísticas de bastante complexidade, como a argumentativa, por exemplo, ao passo que outros gêneros se repetem exaustivamente ao longo de dois bimestres.

Segundo Dolz e Schneuwly, de um ponto de vista curricular cada agrupamento deveria ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro dos gêneros que o constituem (2004, p.53). Consideradas as diferenças de organização escolar no ensino oficial brasileiro e na Suíça francófona, talvez não seja possível a retomada de todos os agrupamentos em todos os anos escolares, mas, ainda assim, a diversificação dos gêneros trabalhados ajustado pelos agrupamentos,

possibilitaria ao aluno um contato muito maior com diferentes gêneros e tipos textuais, e com base no estudo mais sistêmico desses gêneros lhe daria autonomia, pois ao se apropriar da linguagem que constitui textos de diversos tipos, seria capaz de reconhecer e escrever textos de gêneros variados com pouca ou nenhuma ajuda do professor.

(...) de um ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.53).

Nesse sentido, entendemos que o modo de organização do CMRJ não possibilita que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, o aluno tenha contato em vários momentos com o mesmo gênero, em níveis de complexidade diferentes, visto que sua organização é linear. Sendo assim, o aluno acaba por reproduzir o modelo nos quais os gêneros apresentados se inscrevem e não sistematiza a linguagem que permeia esses gêneros, justamente por falta de trabalho adequado ao ensino de gêneros textuais, que considere as especificidades do texto.

## **Considerações Finais**

Nossa análise do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) mostrou que a maneira pela qual o documento foi organizado promove o ensino fragmentado, pois não há uma lógica dominante aparente para a disposição dos gêneros nos eixos, e, se há, esta deveria ser explicitada com transparência ao professor, já que o não aprofundamento do estudo do texto pressupõe também o estudo superficial da linguagem, e isso reforça a defasagem de aprendizagem ao longo dos bimestres e anos de escolaridade. O enfoque espiral dos conteúdos, no qual aspectos constituintes dos tipos textuais seriam retomados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permite que objetivos semelhantes sejam abordados com níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade e que um mesmo gênero possa ser abordado diversas vezes, com graus diferentes de aprofundamento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 54).

Contudo, esta análise do documento curricular estadual assinala que o enfoque aos gêneros no CMRJ é feito de maneira linear e não favorece o aprofundamento dos estudos linguísticos.

## LITERACY AND TEXTUAL GENRES IN MINIMUM CURRICULUM OF THE STATE OF RIO DE JANEIRO

**Abstract:** This work presents the partial results of a research carried out in the framework of the Masters degree in Languages at UERJ/FFP, which aim is the preparation of teaching material appropriate to literacy from textual genres and content proposed by Minimum Curriculum of the State of Rio de Janeiro (2012), CMRJ. In this approach, we will discuss the place of textual genres in classes of Portuguese language and what are the expectations of the National Curricular documents around this work. We shall proceed to the critical analysis of CMRJ, which proposes the work with textual genres in every levels, considering the concept of literacy and the sociocultural aspects involved in the choice of the genre cataloged in this document, privileging the 9th year of basic education.

**Keywords:** Teaching of Portuguese language. The textual genres. Minimum Curriculum.

### Referências

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-73.

ARROYO, Miguel G. *Curriculum, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11 ed. São Paulo: Ática, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quatro ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 102-143.

BRONCKART, Jean-Paul. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007.

CHARTRAND, Suzanne-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. . *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec: Didactica, 2015. Disponível em: [www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca)

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et *alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 35- 59.

\_\_\_\_\_.Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona) . In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. eT *alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 61-78.

\_\_\_\_\_; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *eT alii. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, Carlos Alberto. Desde quando somos normativos? In: VALENTE, André C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa suas variações*. São Paulo: Parábola editorial, 2015, p. 59-70.

GOTLIB, Nádia B. *Teoria do conto*. 10 ed. São Paulo: Ática, 2003.

HENRIQUES, Claudio Cezar. Precisa-se de uma gramática. In: VALENTE, André C. (org.). *Unidade e variação na língua portuguesa suas variações*. São Paulo: Parábola editorial, 2015, p. 71- 79.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?*. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Curriculum Mínimo: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2011.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais. Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014, p. 43 – 64.

TREVISAN, Dalton. *Cemitério de elefantes*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1964.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Trad. L.L.de Oliveira. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

## O diário reflexivo como prática de letramento e reflexão docente

Flávia Luciana Campos Dutra Andrade<sup>37</sup>

### Resumo

Neste artigo, relato minha experiência com o gênero textual, diário, desenvolvida durante minha pesquisa no Mestrado Profissional em Educação, na área de Linguística Aplicada. Essa pesquisa é um estudo de caso, podendo também ser classificada como narrativa, pois tento desenvolver a autonomia dos estudantes de um curso técnico integrado ao médio, a fim de otimizar a aprendizagem de língua inglesa desses discentes e registro minhas narrativas em um diário reflexivo. Além disso, selecionei artigos sobre a prática de letramento em língua inglesa, através do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes em Língua Inglesa) e do trabalho de Guilherme e Santos (2014). Os dados analisados direcionam-se para a efetividade desses diários para a reflexão docente e a prática de letramento.

**Palavras-chave:** Formação docente. Ensino-aprendizagem. Língua inglesa. Narrativas. Diário de aula.

### Introdução

O presente artigo originou-se durante uma pesquisa no Programa de Mestrado em Educação Profissional da Universidade Federal de Lavras (2014-2016), cuja área de concentração é em Formação de Professores e a área de interesse é em Linguística Aplicada. Nesta pesquisa, a professora-pesquisadora (eu mesma) relatou, em um diário reflexivo, o que aconteceu em suas aulas de língua inglesa durante um semestre letivo. O objetivo desta investigação é refletir sobre minha formação docente buscando alternativas para minimizar as dificuldades de aprendizagem em língua inglesa dos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio.

Para isto, busco conscientizar os estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva crítico-reflexiva e sociointeracionista, procurando fomentar sua autonomia, principalmente através das estratégias de aprendizagem.

Neste percurso, faço reflexões sobre a minha prática e as descrevo, semanalmente em um diário reflexivo. Durante os estudos e consultas ao meu aporte teórico, percebi as diversas utilidades do diário reflexivo e sua relevância para a formação docente, dentre elas estão a prática de letramento e a reflexão das ações docentes. Portanto, focalizo, neste trabalho, as contribuições do diário reflexivo para estas questões apontadas.

Destaco, ainda, a relevância dos diários para a prática de letramento, tanto na língua materna (português) como na língua adicional (inglês), fundamentada,

<sup>37</sup> Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, Mestranda em Educação, Universidade Federal de Lavras, [flavia.dutra@ifsudestemg.edu.br](mailto:flavia.dutra@ifsudestemg.edu.br).

principalmente, nas autoras Dornelles e Irala (2013); Dias (2013) e Pereira (2013). Para isto, apresento alguns excertos das minhas reflexões durante a escrita das narrativas do meu diário, bem como os excertos dos diários escritos por professores de língua inglesa em formação relatados nas pesquisas de Guilherme e Santos (2014) e Paiva (2007).

## 1. Diários Reflexivos

Também chamados de diários de aprendizagem, diários (de sala) de aula, diários de formação e diários dialogados, os diários reflexivos (utilizo esta nomenclatura por considerar a reflexão a principal característica dos diários) têm sido uma importante ferramenta para o desenvolvimento pessoal e profissional. Segundo Reichmann (2013), o crescimento desse gênero textual impressiona, já que ao pesquisar sobre os diários na internet em 2001, a autora encontrou apenas dois trabalhos e, doze anos depois, este número cresceu para 1760.

Os diários reflexivos nos concedem a oportunidade de falar sobre nós mesmos e sobre os dilemas (ZABALZA, 2004) da prática docente, dentre eles ensinar ou não ensinar gramática, como trabalhar o texto sem usá-lo como pretexto, como motivar os alunos; enfim, traz “à tona elementos polêmicos do processo de ensino-aprendizagem” (DORNELLES; IRALA, 2013, p.17).

Nesta direção, Perez (2013, p. 115), afirma que o diário “dá ao professor a possibilidade de “falar” sobre seu próprio trabalho, tornando-o, de alguma forma, tangível e visível a ele próprio e, possivelmente, a outros”.

Para Zabalza (2004), a reflexão é um elemento fundamental do diário. Esta reflexão pode se dar através de um diálogo consigo mesmo ou com outras pessoas envolvidas na área de atuação dos escreventes e com educadores que atuam na mesma instituição de trabalho, tal como ocorre nos diários dialogados de Perez (2013) e Pereira (2013), respectivamente.

Zabalza aponta também que, ao escrever o diário, o escrevente assume um papel de duplo ator: aquele que realizou as ações contadas e aquele que conta a si mesmo.

Há várias modalidades de diários, dependendo da função que lhes é dada. São elas: jornalística, analítica, etnográfica, criativa e poética, terapêutica e reflexiva, as quais ocorrem nessa pesquisa. (ZABALZA, 2004). Não é foco deste trabalho falar sobre a relevância do diário para a vida pessoal, mas vale destacar a proximidade do

diário com uma sessão terapêutica, pois, apenas o ato de escrever sobre algo que lhe chateou ou incomodou, já é benéfico. Quando eu era adolescente, utilizava muito esse método. Para reforçar esta ideia, destaco o trabalho apresentado por Romero e Pereira (2015) com o título de "No Divã com os Diários- A Reflexão de um Professor em Formação".

Mas dando continuidade ao assunto proposto neste estudo, após esta breve explanação sobre os diários, discorro, em seguida, sobre os benefícios do diário para a prática de letramento.

## 2. A prática de Letramento em Língua Materna

Dornelles e Irala (2013) destacam que o profissional docente está imerso em uma cultura grafocêntrica, por isso a escrita é uma tecnologia central do professor. Contudo, nós, professores, estamos acostumados com uma escrita burocratizada, tais como: diários de classe, livros de ocorrência disciplinares, bilhetes para os responsáveis pelos estudantes, cópias ou resumos de materiais didáticos escritos por outros e raramente o professor é visto como detentor de um conhecimento pessoal prático (CLANDININ, 1986; CONNELLY e CLANDININ, 1994 citados por TELLES, 1999).

No cenário da política de formação docente, é nos anos noventa que surgem os primeiros trabalhos envolvendo a pesquisa narrativa no Brasil com o objetivo de investigar a formação docente e de servir para a sua reflexão. (PAIVA, 2007). Neste período, Dornelles e Irala (2013) explicam que a formação inicial docente passou a ser vista como apenas uma etapa a mais dentro de um processo inacabado e em constante mutação. Embora ainda exista, no discurso do senso comum, um distanciamento entre a formação inicial e a continuada, conduzindo a ideia de que na formação inicial há muita teoria e pouca prática. Diante do exposto, surge o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) para incentivar a integração entre o ensino superior e o fundamental e médio, a fim de elevar a qualidade de ensino nas escolas públicas, visibilizando assim uma transformação do espaço escolar relacionando a prática à teoria.

É nesse desenrolar de acontecimentos que surgem, também, no Brasil, os diários reflexivos, como uma oportunidade de reflexão da prática docente, expressa em narrativas de professores de línguas, sendo útil para o desenvolvimento da formação docente, por meio da reflexão na ação e sobre a ação do professor, buscando transformações a fim de aperfeiçoar sua prática. Desta forma, os diários

contribuem também com a constituição da identidade docente e com a prática de letramento

tendo em vista que essa atividade se constitui em eventos mediados por textos escritos, a escrita e a leitura das narrativas, tem fins específicos, e está situada historicamente em um processo de aprendizagem que se fundamenta, principalmente em experiências compartilhadas (PEREIRA, 2013, p.156).

Há um consenso entre os autores citados de que a prática de letramento está relacionada às práticas sociais, sejam elas de escrita ou leitura; ao trabalho do professor e aos gêneros textuais, sendo a escrita dos diários uma prática de letramento (Kleiman citado por Dias, 2013) que permite realizar a escrita de sua própria prática e uma leitura sobre sua ação, proporcionando uma oportunidade de reflexão e transformação docente durante o processo de escrita ou após.

Nos artigos investigados para este estudo no livro “Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)”, a maioria dos diários foram escritos em língua materna. Sendo que, num total de quatorze artigos, organizados pela autora Carla Reichmann, havia nove em língua materna e cinco em língua inglesa. Esses diários foram escritos por professores ou futuros professores de português, inglês, espanhol e francês.

### **A prática de Letramento em Língua Adicional**

Assim como os diários podem ser escritos em língua materna, como nos trabalhos referenciados anteriormente (DIAS, 2013; PEREZ, 2013; PEREIRA, 2013; só para citar alguns), eles podem também ser escritos em língua adicional, concebendo o letramento em língua inglesa. Como exemplos desta prática, cito os trabalhos de Paiva (2007) e Guilherme e Souza (2014).

No artigo de Paiva, ela descreve sobre a experiência de seus alunos de Letras relatadas em narrativas de aprendizagem da língua inglesa. Como a disciplina que ela estava lecionando, em 2005, denominava-se *Computer Assisted Language Learning*, ela uniu o letramento em língua inglesa com o letramento digital para que os estudantes pudessem escrever sobre seus sentimentos em relação ao processo de aprendizagem da língua inglesa numa perspectiva reflexiva e sociointeracionista. Unindo ensino e pesquisa, a autora integrou essas narrativas ao corpus do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras) e contribuiu para o desenvolvimento do letramento linguístico e

tecnológico dos futuros professores. As narrativas e artigos incorporados a esse projeto podem ser acessadas no *site*: <http://veramenezes.com/amfale.htm>.

Buscando ampliar meus conhecimentos sobre letramento em língua adicional, busquei respaldo na pesquisa de Guilherme e Souza (2014). Os autores investigam sobre a prática de letramento em língua inglesa por meio de um diário crítico-reflexivo dialogado entre o professor formador e o professor em formação, o qual descreve sobre sua trajetória de aprendiz de inglês, durante uma disciplina intitulada “Língua Inglesa: Aprendizagem Crítico-Reflexiva” ministrada num curso de Letras para o primeiro período. Ambos os trabalhos são realizados em instituições federais de ensino superior. O processo de letramento do professor em formação é evidenciado quando ele se desloca de um nível de interlíngua, no qual entende a língua-alvo, porém, só utiliza a língua materna, para outro nível em que utiliza enunciados em língua inglesa. Os dados são analisados à luz da teoria bakthiniana.

## **Metodologia**

A investigação, que desenvolvo no Mestrado Profissional em Educação da UFLA (2014-2016), é uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo refletir sobre a minha prática docente, a fim de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do terceiro ano do ensino médio integrado ao curso técnico de zootecnia numa instituição Federal do Sudeste de Minas Gerais. É nesse contexto que coleto meus dados que são as narrativas feitas por mim, professora-pesquisadora, e descritas num diário reflexivo semanalmente em minha residência, após ministrar as aulas de inglês, durante um período letivo.

Esta pesquisa é classificada como narrativa, pois, conforme aponta Mello (2010), ela parte de uma experiência vivenciada, possibilitando a construção do conhecimento numa esfera pessoal, profissional e social. As narrativas são histórias pessoais e profissionais narradas pelos professores e funcionam como contexto de produção de significados para os acontecimentos ocorridos. (TELLES, 2002). Essas histórias, ainda segundo Telles, consolidado por Mello (2010), são método e objeto de pesquisa ao mesmo tempo e podem ser analisadas tanto pela própria pessoa que as escreveu, quanto por outros professores-pesquisadores (TELLES, 1999).

No caso deste trabalho, analiso minhas próprias narrativas, com ênfase em minhas reflexões, e comprovo a efetividade da prática de letramento para a aprendizagem de língua inglesa, com as investigações feitas por Paiva (2007) e

Guilherme e Souza (2014). Corroboro com as análises dos autores e apresento também a minha visão sobre essas narrativas. Apresento, aqui, então, as narrativas de uma professora de EBTT (Ensino Básico, Técnico e Tecnológico), em formação continuada; e as narrativas de professores em formação inicial do curso de Letras de duas instituições Federais de Ensino Superior.

A pesquisa que está sendo desenvolvida na UFLA é classificada também como estudo de caso. De acordo com Lüdke e André (1986), os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto e sua preocupação central está na compreensão de uma instância singular. Tem uma abordagem qualitativa, pelo fato desta investigação estar focada mais no processo do que no produto e apresenta resultados não generalizáveis e análise subjetiva.

### 3. Análise de dados

Inicialmente, gostaria de deixar claro que, nessa pesquisa que está sendo desenvolvida (2014-2016), escrevi quatorze diários, sendo onze deles sobre aulas efetivamente realizadas, uma atividade artística interdisciplinar e duas faltas coletivas dos alunos. No final de todos os diários, havia uma reflexão e nos dias em que não houve a aula, relatei em poucas linhas o ocorrido como forma de desabafo enquanto fazia minhas reflexões. Neste artigo, selecionei alguns excertos mais significativos, a fim de apontar a grande valia das narrativas descritas no diário para a reflexão docente.

Em: "Só de terem esse contato, acredito que vá favorecer muito o aprendizado, além de criar uma maior proximidade com os alunos." (Diário de 15 de maio), reflito, após algumas manifestações dos estudantes, sobre a experiência de termos montado um grupo no WhatsApp para praticar o idioma.

No próximo excerto, reflito sobre a atitude de todos os alunos não irem à aula nesse dia, após um aluno me contar que a maioria optou por faltar porque alguns alunos estavam participando da semana de Zootecnia e poderiam ficar prejudicados se faltassem à aula:

Acho bonita essa união da turma e eles têm o direito de fazer suas próprias escolhas, porém, acredito que, os poucos que queriam participar da aula, além de terem consciência desse dever, também tinham esse direito. Não gostaria que os outros tirassem meu direito de querer aprender. Na minha opinião, eles não estão agindo com

responsabilidade na construção de conhecimento deles. (Diário de 22 de maio).

A seguir, relato sobre minha preocupação em relação ao pouco tempo de aula (1h semanal, mais faltas dos alunos e feriados) para ministrar o conteúdo e à reação dos discentes de transferirem a culpa para a dificuldade que possuem na disciplina:

Duas coisas que me preocupam é o conteúdo a ser dado, que é difícil administrá-lo com tão poucas aulas, além dos feriados e faltas coletivas dos alunos e a culpa que alguns alunos colocam na dificuldade com a disciplina por não saberem inglês, ao invés de admitirem que eles mesmos não se empenham e dedicam para aprender a língua. Acredito que esses problemas não sejam só meus e de outros professores. Sei da minha responsabilidade como professora, mas será que os alunos sabem o papel que devem desempenhar? (Diário de 12 de junho)

Em: “Penso que com ela lá pode haver uma motivação maior para falar inglês”, (Diário de 26 de junho) emito minha opinião pelo fato de ter pedido à intercambista americana para adicioná-la ao grupo do WhatsApp. Ainda no mesmo diário, relato minhas considerações a respeito do planejamento das aulas:

Tenho consciência que o processo de ensino-aprendizagem depende do aluno e do professor e embora muitas vezes eu tenha notado falta de dedicação da parte dos alunos, percebo que, quando planejo as atividades fora do livro, os alunos gostam mais e se envolvem mais. (Diário de 26 de junho)

Embora não seja objetivo deste artigo, sublinhei os processos mentais (verbos) mais significativos que aparecem nos excertos, de acordo com a teoria hallydayana, a fim de respaldar a reflexão.

Na sequência, apresento alguns trechos extraídos da pesquisa de Paiva (2007). No trabalho da autora, além dos fragmentos, há figuras dos participantes da pesquisa que expressam cada sentimento dos futuros professores em relação à experiência vivida com a língua inglesa. Como o foco aqui não está no letramento digital, optei por apresentar apenas as narrativas.

With this experience abroad I saw how important English as a second language is, principally when we want to communicate. At that time I was not aware of the globalization through the internet and all the communication it provides because I had no access to it.  
[\(http://www.veramenezes.com/multi8.htm\)](http://www.veramenezes.com/multi8.htm)

Nesse trecho, a narradora descreve sobre seu desespero, mais visível com a ilustração que fez, quando viajou para Europa e não conseguia se comunicar com outros falantes de inglês, além de demonstrar ter refletido sobre a importância da língua inglesa no mundo globalizado.

Another point that made me enthusiastic about learning another language was the possibility of, for the first time, being able to understand what my favorite English singers were saying in their song lyrics. In fact, since my early childhood I was very interested in music and this indirectly made my interest for English also increase.  
[\[http://www.veramenezes.com/multi15.htm\]](http://www.veramenezes.com/multi15.htm)

Nesse fragmento o narrador descreve sobre sua experiência positiva ao poder compreender as músicas de seus cantores prediletos e acrescenta que a música foi uma motivação para ele aprender inglês.

As I did not want to be just one more brick in the town wall, I thought that by learning English I could be different from the other men in my town. But as it was not so easy for me to learn the language there, I got frustrated. I did not have enough money to pay for a course, so the only way that I had was to learn it by myself. Then, I learned lots of grammar rules but not how to speak the language."   
[\(http://www.veramenezes.com/multi18.htm\)](http://www.veramenezes.com/multi18.htm)

Nessa narrativa, o aprendiz conta sobre sua experiência frustrante ao queixar-se do inglês na escola regular, mas reage e passa a aprender a língua sozinho para ser uma pessoa de destaque. Ele usa uma metáfora "As I did not want to be just one more brick in the town wall" presente na canção de Pink Floyd para expressar isso.

As narrativas do artigo de Paiva (2007) são de narradores distintos, já Guilherme e Souza (2014) relatam em sua pesquisa a trajetória de um aprendiz, apontando sua evolução com a língua inglesa e comprovando a eficácia da prática de letramento, conforme segue abaixo:

Achei a aula bastante interessante com os vídeos e a criação de textos com a turma. Só que já nesse primeiro dia de aula percebi que ainda possuo bastante dificuldade no entendimento da língua inglesa. Gostaria que o senhor falasse mais o português também, para eu ter uma maior compreensão da aula. p.65

Nesse primeiro diário, o aprendiz usa a língua materna para falar de suas dificuldades na língua adicional e tenta diminuir o desconforto que sente com a língua-alvo, pedindo ao professor que use mais o português. Porém, todos os *feedbacks* dos

diários são escritos pelo professor em língua inglesa, com mensagens que tentam estimular o estudante, o que demonstra surtir efeito, já que, gradativamente, o estudante começa a expressar-se em língua inglesa. Segundo os pesquisadores, o aprendiz continua escrevendo seus diários em português e a partir do quinto diário começa a usar a língua inglesa:

O estudo do texto pela thematic unit, meaning operations e meaning cores facilita muito o enterpretamento do texto. É mais uma forma de leitura e interpretação que eu pretendo levar para o meu dia-a-dia estudantil. p.66

Mesmo com as lacunas linguísticas neste processo de mudança, no qual o aprendiz passa a intercalar os dois idiomas, o que significa que passou para o nível de interlíngua ou *code switching*, ele já manifesta seu letramento em língua inglesa. Este processo continua, até que, no décimo e último diário, o estudante intensifica o uso da língua-alvo:

The class today was very good, I've enjoyed apresentation of Lucas aboute his (intercâmbio) estou utilizando bastante o my English online e está sendo de muita utilidade, passei o final de semana revisando todos os exercícios, vou enviá-lo e gostaria somente que o senhor desse uma revisão mesmo. p.68.

Fica evidente nestes fragmentos a passagem de um nível de interlíngua que apenas comprehende a língua-alvo para outro nível de interlíngua que passa a produzir enunciados nessa língua, o que comprova o letramento em língua inglesa do aprendiz. Os autores, Guilherme e Santos (2014) postulam também que o estudante, ao declarar sua autonomia, quando diz que está utilizando uma plataforma virtual e que passou o fim de semana revisando os exercícios, também registra seu processo de letramento.

Esse processo é notado também pelo professor formador que revela, em seu *feedback* para o aluno, a necessidade de ser autônomo para dar sequência ao seu processo de letramento. "I'm sure if you organize your time schedule study sessions you'll develop a lot in your English studies." p. 69.

## Considerações finais

Neste artigo vimos como se deu a reflexão docente por meio de um diário reflexivo de uma professora de língua inglesa em formação continuada. Ademais,

pudemos evidenciar que o diário reflexivo serviu como ferramenta para o letramento em língua inglesa de professores em formação inicial, bem como para a reflexão sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

Para ratificar, destaco Dias (2013) que aponta que o diário reflexivo tem se tornado comum no contexto de formação de professores de línguas, seja ela inicial ou continuada, devido aos benefícios que esta prática de letramento apresenta, seja pelo distanciamento temporal entre os acontecimentos vividos, o que Freire propõe, ou pelo próprio ato de produção, dentre outras.

As produções diaristas ressignificam o processo de letramento dos professores de línguas, pois, ao contar sua história nos diários, os professores passam a dar outra dimensão e outro significado para essa história, reconstituindo-se como profissionais. Desta forma, os diários reflexivos constituem um papel importante na reflexão docente e na prática de letramento.

### **The reflective journal as literacy practice and teacher reflection**

**Abstract:** In this article, I report my experience with the reflective writing genre- journal-developed during my research in the Professional Master of Education in Applied Linguistics area. This research is a case study and it can also be classified as narrative, because I try to develop the autonomy of students of a technical course integrated into high school, in order to optimize these students' learning of English and I write my narratives in a reflective journal. In addition, I selected articles on the practice of literacy in English, through a project called Learning with Speakers Memories and Learners in English Language (in Portuguese: Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes em Língua Inglesa-AMFALE) and Guilherme & Santos's paper. The data analyzed focused on the effectiveness of these journals to the teaching reflection and literacy practice.

**Keywords:** teacher training, teaching-learning, English, narratives, class journal.

### **Referências**

DIAS, S.M.A. O trabalho de professoras de língua inglesa representado em diários reflexivos. In C. L. Reichmann (Org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 65-86.

DORNELLES, C.; IRALLA, V. B. O diário de formação em um programa de iniciação à docência: imaginários e dilemas dos escreventes. In C. L. Reichmann (Org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 17-38.

GUILHERME, M. F. F.; SANTOS, J. B. C. . Letramento em língua inglesa: uma reflexão bakhtiniana a partir de um estudo de caso. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 9, p. 52-71, 2014.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P. U, 1986.

MELLO, D. M. Pesquisa Narrativa: Fenômeno estudado e método de pesquisa. In: Tania R. S. Romero. (Org.). *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010, v. 3, p. 171-187.

PAIVA, V.L.M.O. *Letramento Digital através de Narrativas de Aprendizagem de Língua Inglesa* In: CROP. n. 12, p.1-20, 2007. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/crop.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2015.

PEREIRA, M. A. Configurações do trabalho docente na voz do autor empírico em uma interação de duas professoras de inglês. In C. L. Reichmann (Org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 151-170.

PEREZ, M. Escrevendo e constituindo-se professora: Reflexões sobre o trabalho docente de um diário dialogado na formação inicial. In C. L. Reichmann (Org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013, p. 113-135.

REICHMANN, C. L. Apresentação. In C. L. Reichmann (Org.). *Diários Reflexivos de Professores de Línguas: ensinar, escrever, refazer-(se)*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013. p. 15-16.

ROMERO, Tania Regina de Souza; PEREIRA, J. C. *No Divã com os Diários - A Reflexão de um Professor em Formação*. 2015. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

ZABALZA, M.A. *Diário de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.160 p.

## **O ensino de leitura em diferentes áreas do conhecimento: o trabalho com gêneros textuais em uma perspectiva interdisciplinar**

Anna Carolina S. R. Dalamura<sup>38</sup>  
Rafaela A. Savino de Oliveira<sup>39</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho apresenta um recorte da pesquisa “Gêneros textuais e práticas de letramento em diferentes áreas do conhecimento: análise de propostas curriculares<sup>1</sup>.“ Analisaremos os nove documentos que norteiam o trabalho docente da rede municipal de educação, denominados Propostas Curriculares da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012), no intuito de mapear as atividades que envolvem a leitura percebendo se estas perpassam as diferentes disciplinas ou se estão restritas à Língua Portuguesa. Pautamo-nos nos pressupostos teóricos que definem os gêneros textuais como megainstrumentos (DOLZ e SCHNEUWLY, 2010) e nas teorias de letramento (STREET, 2014; SOARES, 2012). Os dados apontam sugestões de trabalhos com a leitura que podem contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos.

**Palavras-chave:** leitura, letramentos, interdisciplinaridade.

### **Introdução**

O presente artigo busca compreender o papel que a leitura ocupa nos diferentes componentes curriculares nas propostas da rede municipal de Juiz de Fora. Trataremos inicialmente dos pressupostos teóricos em que apresentaremos a concepção de leitura que norteará a nossa análise. Posteriormente apresentamos uma análise das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora a partir do mapeamento das atividades de leitura dos documentos. O objetivo foi averiguar se estes indicam um trabalho interdisciplinar com base nos gêneros textuais multimodais e se estão na perspectiva dos letramentos.

Geralmente, desenvolve-se um trabalho mais sistematizado com a leitura nas disciplinas que têm como foco central a linguagem (disciplinas de língua materna ou língua estrangeira, por exemplo). Defendemos, entretanto, que as práticas de linguagem devem perpassar as diferentes disciplinas, uma vez que o aluno encontra-se inserido num contexto em que a leitura, objeto de análise deste trabalho, está presente em todas as esferas sociais, o que abarca a construção do conhecimento pela linguagem, de diferentes maneiras, nas diversas disciplinas.

<sup>38</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF – e-mail: anna.carolina.santos@hotmail.com – bolsista FAPEMIG.

<sup>39</sup> Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF – e-mail: rafasavino74@hotmail.com – bolsista CAPES.

## 1. Leitura: letramento, multimodalidade e interdisciplinaridade

O mundo contemporâneo exige cada vez mais que o indivíduo seja capaz de circular e agir em sociedade lidando com os mais diferentes textos. A escola como uma das agências de letramentos deve favorecer práticas que impulsionem o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Entendemos que a leitura deve ser ensinada por todos os professores e não apenas pelos professores de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, consideramos que o trabalho com gêneros textuais variados pode ser feito em todos os componentes curriculares, possibilitando a ampliação das capacidades de linguagem<sup>2</sup> dos alunos.

Nesse sentido, torna-se necessário conceituarmos a concepção de leitura que consideramos em nossa pesquisa. Defendemos que a escola deve trabalhar a leitura em seu aspecto social, possibilitando que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem sendo capazes de perceber, compreender e interagir com o texto, apresentando uma desenvoltura e engajamento social. Segundo a definição de Koch e Elias (2015), buscamos a concepção interacional da língua, na qual os sujeitos ativos se constroem e são construídos no texto.

Nessa perspectiva, **o sentido** de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. A **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior comunicativo (KOCH E ELIAS, 2015, p. 11).

Dessa forma é preciso que os professores das diferentes disciplinas pensem em estratégias para que os alunos busquem sentido no que estão lendo, façam suas significações a partir da interação entre o texto e o autor, guiadas pelo contexto.

Rojo (2009) defende que o ato de ler envolve habilidades para além da simples decodificação de letras em sons da fala. Ler envolve a compreensão do que se lê, a inferência de informações implícitas no texto, relação dos conhecimentos de mundo do leitor com as informações apresentadas no texto. Segundo a autora as capacidades de decodificação mobilizadas durante a leitura são:

<sup>2</sup> Capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva (vf. SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

- compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas;
- dominar as convenções gráficas;
- conhecer o alfabeto;
- compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- saber decodificar palavras e textos escritos;
- saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que mera palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (ROJO, 2009, p. 76).

Dessa forma, além da leitura ser um ato de decodificação, é também uma transposição da modalidade escrita para a oral e também um ato de cognição e compreensão envolvendo conhecimentos prévios, sociais e linguísticos. Desenvolver estratégias de leitura ao longo da escolarização pode contribuir para a significação e referenciação do educando em relação às leituras multimodais.

As diferentes disciplinas possuem textos específicos dotados de multissemioses que podem possibilitar situações que favoreçam essa interação entre o sujeito e o texto, impulsionando o processo de construção do conhecimento. A leitura de mapas, gráficos, tabelas, imagens, músicas, por exemplo, apresentam essas variedades de recursos semióticos, pois trazem, em seu conteúdo, linguagens específicas. Quando essas linguagens aparecem em meios digitais, podem conter sons, imagens e gestos, exigindo, dessa forma, níveis diferentes de conhecimento para serem apreendidos.

Para trabalhar a multimodalidade dos textos, na escola, é necessário que esta seja capaz de valorizar os conhecimentos e culturas que os alunos trazem consigo e que muitas vezes são desconsiderados pelos professores. Além dos conhecimentos aprendidos em casa, os alunos, no mundo contemporâneo, são influenciados pelos diversos recursos tecnológicos existentes na sociedade. Sendo assim, a escola precisa propiciar leituras de textos multimodais presentes no cotidiano dos discentes, textos estes que podem ser utilizados por todas as áreas do conhecimento.

A variedade de semioses se refere às diferentes linguagens existentes em um mesmo texto, como imagem, áudio, gráficos, tabelas e outros, que exigem do leitor diferentes habilidades de compreensão para atribuir significado ao que se lê, isto é, exigem os multiletramentos do leitor. Vemos, então, que a escola tem papel fundamental na mediação com esses textos, de modo a colaborar com o aluno na

construção do sentido quando interage com os textos que são dotados de multimodalidades, muito presentes nos dias atuais.

As autoras Dionísio e Vasconcelos (2013) definem texto multimodal como aqueles “constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais) gestos, movimentos, expressões faciais etc. (p.21)”. Observamos, por exemplo, que os gráficos, tradicionalmente usados nas aulas de matemática, são textos multimodais, uma vez que possuem recursos semióticos variados. Os textos multimodais têm tido bastante circulação social, uma vez que sua utilização é potencializada pela tecnologia. Dado que estes textos multimodais circulam na sociedade, é importante que a instituição educacional propicie práticas de letramento interdisciplinares para que os alunos tenham contato com textos reais durante o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo a autora Magda Soares (2012), há, principalmente, duas dimensões de letramentos: a individual e a social. Na primeira, o letramento é concebido como um atributo pessoal. Já na segunda dimensão, os letramentos representam um fenômeno cultural que envolve práticas sociais relacionadas à leitura e a escrita, isto é, mais do que adquirir as habilidades de leitura e escrita, é o uso que as pessoas vão fazer delas, nos contextos diversos. Tais práticas sociais que envolvem a leitura são de suma importância para o processo de construção dos conhecimentos escolares, visando à formação de um cidadão crítico e transformador da sociedade.

Street (2014) defende a dimensão social dos letramentos ao apresentar o modelo ideológico das práticas de letramento, que são as que envolvem as condições sociais da leitura e consideram os aspectos ideológicos envolvidos nas realizações e significações dessas atividades. É essa dimensão de leitura que esperamos que a escola seja capaz de realizar ao construir a sua proposta de ensino.

Trabalhar com essa dimensão, significa, a nosso ver, contribuir com a formação integral do discente, facilitando um saber crítico-reflexivo, já que a leitura pode propiciar a interação de diferentes disciplinas, aparentemente distintas, o que contribui de maneira significativa com o processo de ensino-aprendizado. No seu cotidiano, o aluno se depara com situações reais que envolvem a leitura e saberes das diferentes áreas do conhecimento, tais situações podem ser trazidas para as atividades escolares.

Conforme Saviani (2003), a interdisciplinaridade é fundamental para que o conhecimento escolar deixe de ser algo fragmentado e passe a ser integrado, através

da qual as disciplinas interagem entre si. A leitura pode ser a principal ponte de interação entre tais disciplinas.

Acreditamos que a linguagem desempenha um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o trabalho com a leitura em suas práticas sociais permite ao aluno transitar e agir socialmente nas mais diversas esferas comunicativas. Por isso, defendemos a formação do leitor nas diferentes áreas do conhecimento.

Considerando que os gêneros textuais, como megainstrumentos – pois em situações de ensino, possuem dupla função: a de instrumento de comunicação e de objeto de ensino - (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), desempenham um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem da língua, e que as diversas áreas usam práticas de leitura na construção dos conhecimentos, cabe à escola propiciar o contato do aluno com diferentes gêneros, a fim de possibilitar que o aluno se torne um leitor atuante. Para isso é necessária uma prática com gêneros nas diferentes disciplinas escolares, já que em nosso cotidiano, nos deparamos com situações reais de comunicação que envolvem linguagens de diferentes campos do conhecimento, como a linguagem científica, a literária, a jornalística, a da vida política, para citar apenas alguns exemplos.

Diante da importância de formar um cidadão engajado, ressaltamos a pertinência de se ampliar os letramentos partindo de práticas discursivas com gêneros textuais, propiciando, principalmente, atividades escolares em que tais gêneros circulem efetivamente, dando base à construção do conhecimento na escola.

Partindo dessa perspectiva, entendemos que o desenvolvimento da linguagem deixa de ser responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa e passa a ser um trabalho de todos os envolvidos no processo escolarização dos discentes. Entretanto, um dos principais desafios da escola, atualmente, é promover um trabalho interdisciplinar.

Sendo assim, esta pesquisa buscou analisar como as atividades de leitura foram abordadas em outras áreas do conhecimento, apontadas nos documentos curriculares. Passamos, então, a descrever, na seção seguinte, os procedimentos usados para sua realização.

## Metodologia

Utilizamos como metodologia a pesquisa documental que consiste na análise aprofundada de documentos. Conforme apontam Lüdke e André (2013), documentos são fontes reveladoras de informações que surgem em um contexto, e carregam informações sobre ele e fundamentam declarações do pesquisador. Tomamos como base dessa pesquisa a análise das Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora, documento de amplo acesso no site da prefeitura.

Os referidos documentos têm caráter prescritivo e devem servir de base para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas tendo as Propostas como norte e respeitando as características culturais de seus alunos. Foram elaboradas para abranger toda a rede municipal de educação da cidade de Juiz de Fora e com a finalidade de atender os nove anos do Ensino Fundamental.

A primeira versão dos documentos foi elaborada pela equipe técnica da Secretaria de Educação e teve a colaboração de consultores da Universidade Federal de Juiz de Fora, Universidade Federal Fluminense e Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF. Esta versão foi levada para debate no I Seminário sobre currículo realizado pela PJF em junho de 2010 para a reformulação do seu texto. O novo documento, elaborado a partir dessas discussões, foi encaminhado às escolas para estudo e sugestões. Foram realizados ainda outros dois seminários, um em novembro de 2010 e outro em outubro 2012. Os Seminários contaram com a participação de membros da Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, coordenadores, diretores e professores representantes das escolas do município. As discussões levantaram, durante os três seminários para debate das propostas, questões referentes ao letramento e ao ensino de conteúdos específicos das diversas áreas de conhecimento, apontando a necessidade de todas as disciplinas trabalharem nessa perspectiva. O primeiro seminário foi realizado com a finalidade de discutir as propostas e receber sugestões que resultaram na construção de uma versão final. Essa versão foi apresentada aos participantes em 2012, e distribuída nas escolas para ser colocada em prática no ano de 2013.

Analisamos de que forma a leitura perpassa os diferentes componentes curriculares, visando contribuir com a interdisciplinaridade, letramentos e a compreensão da multimodalidade dos textos. Para tanto, elegemos três categorias de análise, a saber: 1) Leitura e multimodalidade; 2) Leitura na perspectiva dos letramentos 3) Leitura e interdisciplinaridade.

## Análise de dados

A busca realizada, nas Propostas Curriculares da Prefeitura de Juiz de Fora – MG, teve como objetivo mapear nos documentos propostas de trabalho que envolvem a leitura analisando se estes indicam um trabalho interdisciplinar com base nos gêneros textuais multimodais e se estão na perspectiva dos letramentos.

As análises em cada documento (Geografia, EJA, Português, Artes, História, Ciências, Matemática, Língua Estrangeira e Educação Infantil) foram feitas em três categorias, conforme já citado acima. Apresentaremos um recorte de trechos ilustrativos de cada categoria encontrados nas propostas, fazendo a análise ao final de cada uma delas.

### CATEGORIA 1) LEITURA E MULTIMODALIDADE

| DOCUMENTO GEOGRAFIA   |
|---|
| TRECHOS   |
| <p>Portanto, todo o processo da Geografia Escolar, para o ensino fundamental, está assentado nas noções de lugar, paisagem, território e região. Estas noções deverão aparecer articuladas em todos os anos e trabalhadas através do uso de <b>diferentes linguagens: oral</b> (do aluno, do professor, de pessoas da escola, da família, da comunidade, de políticos, de empresários, da música, etc.), <b>textual</b> (do aluno, do professor), <b>gráfica</b> (do livro didático, de jornais, de revistas, da literatura infanto-juvenil, da poesia, dos documentos), <b>cartográfica</b> (do desenho, do “croqui”, do mapa, da tabela, do gráfico), <b>fotográfica, artística</b> (desenhos, pinturas, charges), <b>televisiva e cinematográfica</b> (p.19,20).</p> <p>Utilizar <b>diferentes linguagens textuais</b> (literária, jornalística, musical) e <b>visuais</b> (fotografias, charges, desenhos) e <b>audiovisuais</b> (cinema, vídeo) (p.49).</p> <p>Trabalhar com <b>recursos textuais, imagéticos, cartográficos e audiovisuais</b> na observação, leitura, comparação e diferenciação de paisagens mundiais (p.52).</p> |
|   |

| DOCUMENTO EJA  |
|--|
| TRECHOS  |
| <p>Trabalhar, portanto, na perspectiva do letramento, acentuando a aquisição crítica da leitura, da escrita e das <b>múltiplas linguagens</b> é um dos fins precípuos da EJA, indo muito além do processo inicial da alfabetização (p.12).</p> |

| DOCUMENTO DE PORTUGUÊS  |
|---|
| TRECHOS   |
| <p><b>A cultura digital</b> introduziu modalidades sociais de leitura e de escrita distintas das vivenciadas na cultura do papel. Também chamada de <b>cibercultura ou de</b></p> |

|   |
|---|
| <b>cultura da tela</b> (p.35).  |
| Conforme Umberto Eco (1996), citado por Coscarelli (1998), incorporar outras linguagens no fazer pedagógico implica em consolidar o espaço escolar não mais como o único local privilegiado de ensino e aprendizagem, mas como um dos locais de aprendizagem, em que os alunos possam <b>usar, praticar, refletir e discutir sobre as imagens, informações e saberes que as linguagens da tecnologia produzem e veiculam</b> . Assim, o papel da escola deve abarcar, entre outras demandas, a necessidade de trabalhar com novas e fundamentais competências: a de seleção das inúmeras informações a que temos acesso hoje e as de <b>produção e difusão de informações em ambientes digitais</b> (p.36). |
| Preparar a fala adequadamente levando em conta, no planejamento, os objetivos de quem <b>fala</b> , as expectativas e disposições de quem ouve, o ambiente em que acontecerá a fala: simulação de <b>jornais falados, entrevistas e debates na TV e no rádio</b> , entrevistas com pessoas da comunidade, apresentações em eventos escolares, campanhas públicas (p.75).  |
| <b>DOCUMENTO DE ARTES</b>   |
| <b>TRECHOS</b>  |
| A <b>imagem</b> tem uma inserção cada vez maior na vida cotidiana. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas a todo o momento, num misto de criação, apropriação e recriação. Nesse contexto, é importante desenvolver a competência de <b>saber olhar e analisar imagens</b> , para que se possa, ao produzi-las, <b>gerar significados</b> tanto para o/a autor/a quanto para quem vai apreciá-la (p.15).   |
| <p>Pensamento crítico a partir de <b>imagens artísticas ou midiáticas</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• análise <b>oral ou escrita</b> das produções de artistas de períodos diversos;           <ul style="list-style-type: none"> <li>• exibição e debate de <b>filmes, vídeos, curtas metragens e clips</b>;</li> </ul> </li> <li>• exibição e debate sobre <b>propagandas de TV, revista, jornal e outras mídias</b>;</li> <li>• Estudos comparativos entre obras, artistas, movimentos e outros (p.16).</li> </ul>   |
| Os objetos culturais da <b>linguagem teatral</b> são os espetáculos e seus respectivos elementos, materiais e imateriais e compreendem, além de improvisações e encenações em diferentes contextos, o ambiente da mídia. Assim, sob enfoque diferenciado, programas de <b>rádio e televisão, filmes e vídeos</b> (inclusive publicitários) também fazem parte da linguagem teatral (p.34).  |
| <b>DOCUMENTO HISTÓRIA</b>   |
| <b>TRECHOS</b>  |
| habilidade de compreender um texto histórico na sua totalidade, o que significa perceber a existência de vozes, sujeitos e temporalidades se manifestando nos <b>diferentes gêneros textuais, tais como gráficos, mapas históricos, reportagens de jornal, textos literários e documentos diversos</b> (p.21)   |
| em tempos de <b>internet</b> , a tentativa de leitura e decodificação de textos de épocas distintas pode gerar interessantes momentos de contato com formas de escrita e expressão de outros tempos, o que pode gerar ricos eventos de reflexão acerca da escrita e das formas de tratamento atuais.(p.38)  |
| Produtos literários tais como <b>poesia e letras de Música</b> são, igualmente, frutos de uma dada sociedade e representam os modos de ver o mundo, fatos que acontecem na vida cotidiana, expressam indignação, revolta, resistência e, muitas vezes, são os únicos registros escritos da forma de pensar das camadas populares. Deste modo, as letras de música, por exemplo, convertem-se em importante recurso para o professor de História(p.43).  |

| <b>DOCUMENTO DE CIÊNCIAS</b><br><b>TRECHOS</b>   |  |
|--|--|
| <p>Também, a comunicação de resultados de estudos em textos, para os colegas de classe e outros membros da comunidade, é interessante para a valorização da disseminação de informações. Ao longo do Ensino Fundamental estas atividades vão se tornando mais complexas e, nos anos finais, os/as estudantes utilizam meios de comunicação mais diversificados, comunicando-se por <b>diferentes linguagens (imagens, gráficos, tabelas, esquemas) e recursos midiáticos (filmes, fotos, programas de computador, internet)</b> (p. 24).</p> |  |
| <p>Os conteúdos procedimentais envolvem ensinar e aprender certas habilidades e capacidades, técnicas e estratégias, métodos e destrezas, um conjunto de ações orientadas para certas finalidades como <b>desenhar, calcular, experimentar, ler, pesquisar</b>, etc. p. 10</p>   |  |
| <b>DOCUMENTO DE MATEMÁTICA</b><br><b>TRECHOS</b>   |  |
| <p>o desenvolvimento do tema pode ser feito em diferentes contextos, mas sempre de modo muito concreto que possibilite às crianças irem construindo, pouco a pouco, a capacidade de ler e de interpretar <b>tabelas e gráficos</b> (p.50)</p>  |  |
| <p>Uma proposta interessante é a de observar <b>fotografias</b> que podem ser tiradas com as próprias crianças e problematizar com elas que, se olharmos a foto, o lado direito da criança mostra-se do lado esquerdo, quando o referencial é o observador (p.38).</p>   |  |
| <p>Traduzir informação representada simbolicamente para outras formas de representação (por objetos, <b>verbal, numéricas, tabelas e gráficos</b>) e vice-versa (p.47).</p>  |  |
| <b>DOCUMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b><br><b>TRECHOS</b>   |  |
| <p>Leitura de pequenos textos que apresentem palavras em inglês/espanhol: nomes de lojas, camisetas, <b>cartões de jogos, telas de jogos de computador, youtube, email, ficha e formulários de cadastramento e identificação de dados pessoais</b> (p.32)</p>  |  |
| <p>O <b>computador e ambientes da web</b> são fontes muito ricas para o desenvolvimento da leitura, da escrita, da compreensão oral e da fala no idioma estrangeiro, que ampliam o trabalho desenvolvido em sala de aula. (p.25)</p>   |  |
| <p>Os <b>sites</b> de relacionamento e os destinados a envios de cartões podem ser usados para desenvolvimento da escrita e leitura. (p.25)</p>  |  |
| <b>DOCUMENTO EI</b><br><b>TRECHOS</b>  |  |
| <p>Compreenderem a <b>diversidade de linguagens (corporal, musical, plástica, oral, literária, práticas de letramento, dramatização entre outras)</b> e suas possibilidades de expressão, explicação, comunicação e registro de eventos</p>  |  |
| <p>A <b>música</b> é uma linguagem cujo conhecimento se constrói com base em vivências e reflexões orientadas. Essa linguagem tem sido interpretada, atendida e definida de acordo com o modo de pensar, com valores e as concepções estéticas de cada época e cultura, vinculando o emprego dos diferentes tipos de <b>sons</b> na música.</p>  |  |

Quadro 1 – Trechos dos documentos. Categoria de análise: leitura e multimodalidade.

Ao fazermos a busca da categoria leitura e multimodalidade percebemos que todos os documentos propõem o trabalho com gêneros dotados de múltiplas semioses que mobilizam recursos variados para a leitura podendo impulsionar o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. As atividades sugeridas incluem textos que utilizam as diversas linguagens: oral, escrita, visual, sonora e gestual, o que abre a possibilidade de desenvolvimento de atividades diversificadas que busquem uma relação com as significações e conhecimentos trazidos pelos alunos, propiciando, assim, leituras para além do âmbito escolar. Percebemos que a linguagem tem um papel fundamental na construção de conhecimento de todas as áreas.

Apesar da variedade semiótica apresentada nas propostas, constatamos que o recurso midiático aparece como sugestão de atividades em algumas propostas, como o uso de redes sociais, por exemplo. Notamos, no entanto que, na maioria das vezes, é indicado apenas como ferramenta de busca e não como um elemento potencial de desenvolvimento dos multiletramentos, das tecnologias e da capacidade de análise e posicionamento crítico diante dos discursos que circula via tecnologias.

## **CATEGORIA 2) LEITURA NA PERSPECTIVA SOCIAL (LEITURA E LETRAMENTOS)**

| <b>DOCUMENTO DE GEOGRAFIA</b>   |  |
|---|--|
| <b>TRECHOS</b>  |  |
| Os desenhos das crianças, tais como os seus primeiros rabiscos, são os primeiros sinais de um processo de <b>letramento</b> ( <i>literacia</i> ); em outras palavras, sua primeira linguagem gráfica, que representa sua percepção espacial, seja através do desenho de sua casa, do desenho de suas locomoções, do desenho de diferentes lugares com os quais estabelece relações afetivas (ou não)(p.24). |  |
| Gradativamente, ao longo dos anos, a educação cartográfica ultrapassa o processo de alfabetização e se adentra pelo processo de <b>letramento</b> cartográfico. Alfabetização e letramento cartográficos são processos simultâneos e indissociáveis (p.26).   |  |
| <b>Ler as paisagens do mundo</b> , identificando elementos de diferenciação entre os lugares, a partir de sua história, economia, política, cultura, natureza e sociedade.(p.51)  |  |
| <b>DOCUMENTO EJA</b>  |  |
| <b>TRECHOS</b>  |  |
| A concepção trazida por este documento não é a de uma alfabetização em si mesma, com um fim determinado pela simples decodificação de códigos da escrita, mas de uma alfabetização que traz ao cidadão – aluno da EJA – a inserção no mundo que o rodeia e que lhe permite relacionar-se plenamente com este mundo. A ideia central é de uma alfabetização atrelada à <b>prática do letramento</b> (p.10).  |  |

**o letramento**, como uso das **práticas sociais da leitura e da escrita**, obtidas ao longo da vida, se aprofunda e se amplia na medida em que a escola propicia ao aluno as experiências necessárias para a inserção na sociedade em que vive, capacitando-o para acessar os conhecimentos produzidos ao longo da história (p.10).

Como já discutido anteriormente, o aluno da EJA traz **consigo conhecimentos e experiências que lhes são próprios e já possui uma relação, mesmo que informal, com a leitura e com a escrita, estabelecendo seu contato com o mundo letrado**: quando faz compras, quando identifica o ônibus do bairro, quando paga suas contas, entre outras situações. Esses alunos têm conhecimento da função social da leitura e da escrita, pois consideram o contexto do texto, distinguem letras de números e de desenhos, diferentemente de uma criança. Por isso a escola precisa considerar esses conhecimentos e, a partir deles, desenvolver habilidades que lhes permitam compreender e interpretar o mundo letrado (p10).

#### **DOCUMENTO DE PORTUGUÊS** **TRECHOS**

a alfabetização só tem sentido desenvolvida em **prática social, o que supõe contextos de letramento**; em contrapartida, as atividades de letramento devem ocorrer por meio da aprendizagem do sistema alfabetico e ortográfico, daí o ideal de **se alfabetizar letrando** (p.28).

Com efeito, na sociedade contemporânea, em que novas práticas e novas habilidades de leitura e de escrita são exigidas, o termo letramento deve ser pluralizado, reconhecendo-se que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias (SOARES, 2002, p. 6). Nesse sentido, o termo **letramento digital** refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que permite às pessoas construírem sentido a partir do uso de práticas de leitura/escrita possibilitadas por diferentes mídias digitais, como o computador, e também pela internet (p.36).

Atualmente, os estudos sobre **oralidade** e escrita têm se guiado para uma mudança de postura, quanto à forma de conceber essas duas modalidades. Essa postura crítica reconhece a importância dessas duas formas de realização do discurso nas diferentes situações comunicativas e as coloca como objeto de ensino de igual relevância no contexto escolar, como forma de acesso ao letramento. (p.39).

O professor deve entender que as atividades de usos da língua oral em sala de aula precisam ir além da mera participação em respostas curtas a perguntas do professor. Focando sua prática dessa forma, o professor promove o **letramento de seu aluno que passa a usar com consciência, com propriedade a língua oral, como prática social, juntamente com a leitura e a escrita** (p.42).

#### **DOCUMENTO DE ARTES** **TRECHOS**

Os objetos **culturais da linguagem** teatral são os espetáculos e seus respectivos elementos, materiais e imateriais e compreendem, além de improvisações e encenações em diferentes contextos, o ambiente da mídia. Assim, sob enfoque diferenciado, programas de rádio e televisão, filmes e vídeos (inclusive publicitários) também fazem parte da linguagem teatral (p.34).

A imagem tem uma **inserção cada vez maior na vida cotidiana**. Imagens nos são apresentadas e reapresentadas a todo o momento, num misto de

criação, apropriação e recriação. Nesse contexto, é importante desenvolver a competência de saber olhar e analisar imagens, para que se possa, ao produzi-las, gerar significados tanto para o/a autor/a quanto para quem vai apreciá-la (p.15).

### **DOCUMENTO DE HISTÓRIA**

#### **TRECHOS**

Por um lado, prioriza-se o tratamento, sobretudo nas séries iniciais, da leitura e da escrita sem, por vezes, refletir a respeito dos sentidos do **letramento** e de como a apropriação de ferramentas de pensamento próprias do **saber histórico** concorrem, efetivamente, para esse processo. É como se a História não tivesse qualquer relação direta com o processo de letramento ou com o desenvolvimento do pensamento lógico e, consequentemente, com a aquisição da leitura, da escrita e do domínio matemático (p.17).

Destaca-se nesse ponto, a importância de se aproximar o trabalho de educação histórica com o trabalho global de **letramento** e de acesso à interpretação de textos escritos na relação com suas autorias. Para tanto, especialmente a narrativa literária constitui-se como um suporte didático de excepcional valor, em virtude de sua condição potencial para o desenvolvimento da imaginação associada ao deslocamento do leitor em relação à posição dos sujeitos narradores. (p.26)

### **DOCUMENTO DE CIÊNCIAS**

#### **TRECHOS**

Pensando diretamente em estratégias e recursos didáticos a serem utilizados com as/os estudantes, iniciamos pensando no uso de revistas que apresentam **textos de divulgação científica** (Ciência Hoje das Crianças, Galileu, Superinteressante, por exemplo), que, em geral, apresentam-se em linguagem mais acessível às/-aos estudantes e trazem informações que complementam e ampliam aquelas apresentadas nos livros didáticos. Diferentes dinâmicas podem ser utilizadas para trabalhar com esses textos: **leitura individual, leitura e discussão em grupos, seminários, debates, etc.** (p.32)

### **DOCUMENTO DE MATEMÁTICA**

#### **TRECHOS**

**formação crítica do aluno** que se capacita para a leitura de informações veiculadas em meios de comunicação (p.58)

vejam a Matemática como um instrumento de **leitura do mundo** (p.15)

### **DOCUMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

#### **TRECHOS**

O professor deve orientar suas aulas para atender às **necessidades específicas dos alunos**, como por exemplo, atender telefone usando a outra língua, apresentar oralmente um trabalho em reuniões profissionais, ler (p.20)

**práticas sociais** de leitura e de escrita que circulam na sociedade (p.23)

### **DOCUMENTO EI**

#### **TRECHOS**

Oferecer experiências em múltiplas linguagens, sendo a criança a primeira interlocutora do processo, **interagindo e construindo conhecimento** sobre si mesma, sobre outros e sobre o mundo que se insere.

Quadro 2 – Trechos dos documentos. Categoria de análise: leitura na perspectiva social (leitura e letramentos).

Nessa segunda categoria de análise buscamos mapear o papel da leitura nas diferentes áreas de conhecimento. Percebemos que o termo “letramento(s)” nem sempre aparece de forma explícita em todos os Currículos, porém, os documentos analisados trabalham com a leitura (textos verbais e não verbais) em sua perspectiva social. Todas as Propostas valorizaram os letramentos trazidos pelos discentes e sugerem que a escola propicie práticas de letramentos que levem o aluno a refletir sobre a relação entre os conteúdos específicos e as práticas sociais para além da escola.

Alguns documentos, como o de Português, por exemplo, são bastante prescritivos; já outros, como o de História, preveem uma maior autonomia quanto ao trabalho dos professores, o que não garante que a função social da leitura seja explorada ou que ela seja o centro das atividades propostas em sala de aula, ainda que a leitura apareça de maneira complementar. Constatamos que, na maioria das vezes, as propostas não sugerem uma circulação dos textos para além das atividades escolares.

Outra crítica a se fazer é que muitos documentos sugerem o uso dos gêneros textuais como instrumentos para a prática pedagógica, sem, contudo, explicar como o professor pode trabalhar com cada texto específico, explorando as estratégias e recursos para essas leituras.

### CATEGORIA 3) LEITURA E INTERDISCIPLINARIDADE

| DOCUMENTO GEOGRAFIA   |
|---|
| TRECHOS   |
| Vale ressaltar que o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, na escola, requer uma visão de totalidade do conhecimento de mundo. O mundo vivido pelas pessoas não é fragmentado; não abrimos a cada momento uma gaveta em nossa memória para utilizar os conhecimentos de geografia, de história, de matemática, de nossa língua materna etc., no nosso cotidiano de vida. Se a cada momento articulamos todos os nossos conhecimentos em nossa visão de mundo, a escola não pode fazer diferente. Conduziremos nossa proposta de trabalho com a Geografia na busca de uma visão <b>interdisciplinar</b> e holística dos conteúdos escolares (p.10). |
| cabe ressaltar o <b>papel interdisciplinar</b> da Geografia. Conforme Cosgrove (1998, p. 93), “a Geografia está em toda parte”; assim, tudo que nos cerca pode ser visto com um olhar primeiramente geográfico e como ponto de partida para abordagens interdisciplinares na escola (p.27).   |
| cabe ressaltar que no espaço urbano encontramos inúmeros referenciais de estudos que permitem abordá-los de forma <b>interdisciplinar</b> . A cidade pode ser estudada sob diferentes pontos de vista: olhá-la internamente e/ou concebê-la como parte de um sistema de relações e processos de âmbito regional, nacional e mundial que estão num contínuo processo de mutação (p.75).  |

| <b>DOCUMENTO DE ARTES</b>  |
|--|
| <b>DOCUMENTO EJA</b>   |
| <b>TRECHOS</b>   |
| A <b>interdisciplinaridade</b> se apresenta, portanto, como parte de uma “nova” concepção de ensino e de currículo no seio da escola, rompendo a fronteira conteudista das disciplinas, caracterizando-se como uma construção social, uma prática que revela seu compromisso com os indivíduos, a história, a sociedade e a cultura (p.21).  |
| A <b>interdisciplinaridade</b> e a transversalidade são, nesse sentido, modos de trabalhar os diferentes saberes. Na medida em que os educadores garantam a integração dos componentes curriculares, asseguram também a sua ressignificação para os alunos, favorecendo o interesse pela escola, pela aprendizagem e, mais ainda, pela permanente construção do saber (p.22).  |
| <b>TRECHOS</b>   |
| As propostas de um ensino de Arte mais atualizadas estão ancoradas nos códigos das linguagens e suas interlocuções, na diversidade, na <b>interdisciplinaridade</b> , na diferença, nas relações entre cognição e sensibilidade, em fazeres e saberes próprios da Arte (p.9).  |
| o teatro oportuniza de forma privilegiada a <b>interdisciplinaridade</b> , a interculturalidade e a interlocução com todos os outros conteúdos do Ensino Fundamental (p.34).   |
| <b>DOCUMENTO DE HISTÓRIA</b>   |
| <b>TRECHOS</b>   |
| Um segundo movimento advindo da exploração didática da literatura direciona-se à descrição e interpretação dessas representações temporais, criadas pelos autores literários em suas obras, com vistas a compreender a mentalidade da época do escrito. Por fim, provocar a análise das relações dessas representações nos seus diferentes âmbitos (político, social, econômico e cultural) com o atual momento histórico possibilita qualitativa transposição didática, tão almejada pelo ensino de História, na medida em que pode introduzir uma dinâmica no movimento de acesso ao saber e abrir possibilidades a <b>projetos interdisciplinares</b> na escola (p.43). |
| Dependendo da região ou do lugar a ser visitado, o estudo pode tomar uma <b>configuração interdisciplinar e envolver diversas áreas</b> . Estes estudos podem ser utilizados pelos professores para construir e sistematizar o conhecimento, mostrando por meio da interação direta com o contexto e o seu passado, as intersecções entre memória, patrimônio e história (p.45).   |
| Neste ponto devemos novamente destacar que não só a compreensão da sequência, como também da sucessão, da simultaneidade, da duração e das relações de anterioridade ou posterioridade nas diversas unidades de escala utilizadas para marcar e contar o tempo envolvem atividades importantes de serem tratadas, pela escola, de modo sistêmico e, em muitos casos, <b>interdisciplinar</b> (p.66).   |
| <b>DOCUMENTO DE CIÊNCIAS</b>   |
| <b>TRECHOS</b>   |
| O trabalho <b>interdisciplinar</b> envolve “pensar junto”, envolvem trocas, diálogos, conexões (p.11).   |
| Quando se discutem atitudes de conservação, problemas ambientais e suas relações com a vida das pessoas é importante um enfoque <b>interdisciplinar</b> dos conteúdos que explique suas conexões com os outros eixos temáticos e também que estabeleça relações com outras disciplinas o que pode ser feito  |

promovendo-se encontros temáticos, feiras de cultura e de ciências nas escolas (p.58).

### **DOCUMENTO DE MATEMÁTICA**

#### **TRECHOS**

Uma característica dos jogos em sala de aula de Matemática é a possibilidade de oferecer uma **perspectiva interdisciplinar** com a leitura e a interpretação das regras do jogo. (p.14)

O estudo que envolve leitura e representação de mapas pode ser desenvolvido **junto com o (a) professor (a) de Geografia.** (p.38)

o trabalho que pode ser desenvolvido a partir de livros infantis oferece um enorme campo de possibilidades que vão desde a leitura do texto a atividades **de caráter interdisciplinar.** (p.54)

### **DOCUMENTO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

#### **TRECHOS**

Apresentamos aqui uma sugestão de currículo, baseada em atividades **interdisciplinares**, com ênfase no letramento (p.31)

### **DOCUMENTO EI**

#### **TRECHOS**

Lidar com instrumentos presentes na sociedade e nas **diferentes áreas de conhecimentos**, como mapas, gráficos, por exemplo.

Quadro 3 – Trechos dos documentos. Categoria de análise: leitura e interdisciplinaridade.

Em relação à leitura e interdisciplinaridade, encontramos em alguns documentos a leitura como fator de desenvolvimento de atividades envolvendo mais de uma disciplina, como por exemplo, produções de textos argumentativos sobre problemas de água na comunidade, construídos na aula de Geografia com a colaboração do professor de Português para tratar dos aspectos textuais.

A maior parte dos documentos propõe a interdisciplinaridade como possibilidade do trabalho a ser desenvolvido em uma perspectiva de formação ampla do aluno como cidadão participativo e formação de opinião.

A proposta Curricular de Português não aborda a interdisciplinaridade, sendo bem específica para o trabalho com gêneros. Outros dois documentos, como o de Ciências e EJA, por exemplo, apresentam propostas de trabalho interdisciplinares, entretanto nenhuma está diretamente relacionada à leitura, o que não significa que tais trabalhos tenham como eixo central a leitura, mas podem indicar que o trabalho seja feito por ela.

## **Considerações finais**

Os nove documentos analisados apresentam diferentes enfoques em relação à leitura: alguns de maneira mais central e outros de maneira mais periférica, conforme explicitado no tópico de análise. Mesmo com diversas abordagens e propostas de trabalho com a leitura, os documentos, em geral, apontam sugestões teórico-

metodológicas que vão ao encontro da perspectiva dos letramentos e mostram a importância das práticas sociais de leitura para efetiva participação social.

Atualmente, com o advento das novas tecnologias, os textos multimodais estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. Entretanto, percebemos, ao longo da leitura das Propostas Curriculares, que a escola ainda não está preparada para utilizar muitos desses textos como objeto de ensino. Apesar das Propostas Curriculares apresentarem como sugestão de trabalho diversos textos multimodais, os textos interativos (blogs, infográficos, etc.) ainda não são explorados na maioria dos documentos.

Os currículos analisados podem contribuir positivamente com a prática docente e com o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, pautados em documentos oficiais como os PCNs, trazem uma nova perspectiva de ensino, centrada nos usos sociais da linguagem na construção do conhecimento e que visam à ampliação dos letramentos dos alunos. Além disso, a interdisciplinaridade está bastante presente nos documentos, e, na maioria deles, a leitura tem um papel importante no sentido de integrar os diferentes componentes curriculares, com vistas à construção dos conhecimentos escolares das diversas áreas do conhecimento.

#### **READING EDUCATION IN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE: WORKING WITH TEXTUAL GENDERS ON AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE**

**Abstract:** The following project presents part of the research "Textual genres and literacy in different areas of knowledge: analysis of curriculum proposals"<sup>41</sup>. Analyzing the nine documents that guide the teaching of the municipal education network called Curriculum Proposals of the Municipal Network of Juiz de Fora (2012), in order to map out activities that involve reading realizing if they cut across the different disciplines or if they are restricted to the Portuguese Language. Based on the theoretic assumption that define textual genres as megainstruments (DOLZ and SCHNEUWLY, 2010) and the literacy theories (STREET, 2014; SOARES, 2012). The data points out work suggestions with the literature that can contribute to the evolution of the students' language capacity.

**Keywords:** reading, literacies, interdisciplinarity.

#### **Referências**

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

<sup>41</sup> held in the Research Group FALE - Teacher Training, Literacy, Language and Education- (FACED/UFJF)

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade:** Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

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

SAVIANI, Nereide. **Saber Escolar, currículo e didática:** problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico - 4 edição - Campinas, SP; Autores Associados, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na escola.** (Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3. ed., 1. Reimp. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2012. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. (Tradução Marcos Bagno). 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2014.

SILVA, W. R. **Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa.** Cadernos de pesquisa. v.41, n.143, p. 582-605, 2011.

## O fórum de discussão em EaD: um estudo sobre a relação entre a argumentação e o aprendizado a partir da colaboração

Juliana de Carvalho Barros<sup>42</sup>

Patrícia Nora de Souza<sup>43</sup>

### Resumo

O presente trabalho, de natureza exploratória e abordagem qualitativa, insere-se no contexto do ensino a distância (EAD) com destaque para a ferramenta Fórum de Discussão. A ferramenta tem como característica potencializar a interação entre os seus participantes e, portanto, é considerada um ambiente propício ao desenvolvimento do aprendizado a partir da colaboração (SILVA, 2006) através de uma linguagem argumentativa (DAMIANOVIC, 2009). Nesse contexto, objetiva-se analisar, à luz das teorias da argumentação (KOCH, 1984; DUCROT, 1987) e das reflexões sobre colaboração (PALLOF e PRATT, 2002; SILVA, 2006; TIJEBOY) em que medida a argumentação favorece o aprendizado a partir da colaboração no Fórum de Discussão.

**Palavras-chave:** fórum de discussão, colaboração, argumentação, educação a distância.

### Introdução

O ensino a distância (EAD) sofreu profundas modificações com a inserção das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICs) na educação. As formas iniciais dos cursos de EAD, tais como o envio postal e a realização através de meios de comunicação em massa (as rádios e TVs educativas), cederam espaço às possibilidades da internet.

As principais modificações remetem às formas de disponibilização dos conteúdos e as possibilidades de interação propiciadas. Os conteúdos passaram a ser disponibilizados através de diferentes mídias, e as interações, mesmo ocorrendo a distância, foram potencializadas pelos recursos da internet, tais como chats, fóruns, conferências entre outros. Nesse contexto, há um destaque para os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) que sistematizam muitos dos recursos da internet em um só ambiente com o enfoque educacional.

Os AVAs são plataformas online através das quais é possível o compartilhamento de conteúdos, a comunicação entre os participantes e a realização de atividades síncronas (simultâneas) e assíncronas (não simultâneas). Dada as possibilidades de interação propiciada por meio de suas ferramentas, como os Chats, as Wikis, os Fóruns de Discussão entre outras, os AVAs têm sido considerados por

<sup>42</sup> Doutorando em Linguística – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) juliana\_carvalho2001@yahoo.com.br

<sup>43</sup> Orientadora\_ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) \_patnora.souza@gmail.com

teóricos da educação (PALLOF & PRATT, 2002; OKADA, 2006; SOUZA, 2010) como um ambiente propício ao desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem pautado na colaboração. Dentre as ferramentas disponibilizadas pelos AVAs, o Fórum de Discussão se destaca como a “sala de aula virtual por excelência” (SOUZA, 2010, p. 07) por oportunizar a interação entre os seus participantes, consequentemente, a colaboração.

A colaboração é aqui entendida enquanto um processo de construção conjunta que, pautado na interação, não possui um fim em si própria, mas é um meio para se atingir objetivos (BOAVINDA e PONTES 2002). Foca-se no processo e não no produto final (PALLOF e PRAAT, 2002)<sup>44</sup>.

Para Liberalli (2009) a colaboração deverá se constituir por meio de uma linguagem argumentativa que permita o confronto de ideias diferentes, podendo servir como incentivo para novas reflexões e possíveis consensos. Essas reflexões propiciam a expressão de opiniões diferentes oportunizando novas escolhas que ocorrerão pela inclusão de determinadas ideias e exclusão de outras. Assim, o Fórum de Discussão enquanto uma ferramenta propícia ao desenvolvimento da colaboração entre os seus participantes, será também um ambiente em que a apresentação de argumentos e contra-argumentos levará a construção do conhecimento a partir do predomínio da linguagem argumentativa (LOPES, 2007).

Inserido nesse contexto, o presente trabalho, uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, objetiva analisar, à luz das teorias da argumentação (KOCH, 1984; DUCROT, 1987) e das considerações sobre o Fórum de Discussão e a Colaboração (SILVA, 2006; PALLOF e PRAAT, 2002; TIJIBOY et ali, 2009) em que medida a argumentação favorece o aprendizado a partir da colaboração no ambiente do Fórum de Discussão.

Para tal, as questões de pesquisa que orientam nosso estudo são:

- (1) Como a linguagem argumentativa se concretiza nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão?
- (2) Em que medida a predominância da linguagem argumentativa favorece o aprendizado a partir da colaboração?

O corpus de análise do presente trabalho é composto por interações realizadas em um Fórum de Discussão de uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia a

---

<sup>44</sup> Os autores Pallof e Praat (2002) se utilizam do termo Aprendizagem Colaborativa referindo-se ao processo de colaboração. A aprendizagem Colaborativa, segundo os autores, se define como sendo pautada na interação e na participação ativa/colaborativa de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

distância da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizado através do sistema UAB<sup>45</sup>, oferecida no 2º semestre de 2014.

O trabalho apresenta a seguinte organização: o primeiro capítulo trata do Fórum de Discussão enquanto um ambiente propício ao desenvolvimento da colaboração entre os seus participantes (SILVA, 2006; PALLOF e PRAAT, 2002; TIJIBOY et ali 2009) a partir de uma linguagem argumentativa (OKADA, 2006; LIBERALLI, 2009). O segundo capítulo aborda a argumentação enquanto inerente à língua e as marcas argumentativas presentes no discurso (KOCH, 1984; 2007, DUCROT 1987). Na sequência, o terceiro capítulo apresenta a metodologia do estudo e o quarto capítulo a análise dos dados. Por fim, na conclusão discutimos nossos resultados e apresentamos nossas contribuições para a área.

### 1. Fórum de Discussão: Colaboração e linguagem argumentativa

O Fórum de Discussão é uma ferramenta de natureza assíncrona que promove a interação permitindo a reflexão de diferentes temáticas e de modo que a discussão se prolongue no tempo. Moore (2007) propõe uma organização básica para o desenvolvimento dessas reflexões, a saber: **mensagem inicial, respostas à mensagem inicial, mensagens de acompanhamento** e, por último, **resumo das mensagens**.

A **mensagem inicial** contém o propósito do Fórum de Discussão, ou seja, uma explicação e/ou reflexão sobre o tema a ser discutido. Após essa mensagem inicia-se o desenvolvimento das reflexões. O desenvolvimento engloba as respostas à mensagem inicial e as mensagens de acompanhamento. As **respostas às mensagens iniciais** são as primeiras postadas no Fórum de Discussão e que podem ser feitas através de uma reflexão sobre o tema proposto na mensagem inicial, podendo conter uma nova ideia, ou alguma pergunta relativa ao tema. Já as **mensagens de acompanhamento** são aquelas através das quais os docentes, ou até mesmo outros participantes, comentam as mensagens anteriores. Será também nas mensagens de acompanhamento que o professor/tutor realizará a mediação do Fórum de Discussão. Por fim, o **resumo das mensagens**, geralmente feito pelo

<sup>45</sup> A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é uma iniciativa de expansão do ensino superior por parte do governo federal em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Os cursos são oferecidos em cidades-polos e totalmente a distância, com exceção das avaliações que são realizadas presencialmente.

professor e/ou tutor, incluí aspectos relevantes, similaridades e diferenças apontadas pelo grupo em uma síntese da discussão.

No Fórum de Discussão a construção do conhecimento é oportunizada na medida em que todos dão sua contribuição para as reflexões. O conhecimento vem de lugares diversos e não de uma única fonte ou ponto estático, havendo um deslocamento contínuo dos papéis de receptor e emissor com a troca de conhecimentos entre os participantes do grupo e não somente um acúmulo de conhecimentos particularizados (Educação na cibercultura, UFBA/2007)<sup>46</sup>. Assim, caracteriza-se o processo de colaboração entre os seus participantes que, ao trabalharem em conjunto, a partir da colaboração, produzem um conhecimento mais profundo (PALLOF e PRAAT, 2002).

A Colaboração ocorrerá por meio de trabalhos e reflexões nos quais os alunos dirigem seus comentários e contribuições aos demais membros do grupo e não somente ao professor. Uma participação pautada na colaboração aquela que realiza uma intervenção na participação (mensagem) do outro como uma co-construção do conhecimento e não somente responde a um questionamento apresentado com um “sim” ou “não” (SILVA, 2006). Também as trocas de experiências cumprem um papel informativo e de acréscimo aos conhecimentos pessoais, e caracterizam-se como evidências de um trabalho pautado na colaboração (BRUNO, 2007).

As propostas de atividades no intuito de promover a colaboração entre os participantes de um grupo devem ocorrer através de simulações e questões relacionadas à vida dos alunos, ou seja, situações contextualizadas. Essas possibilitarão a emersão de pensamentos, dilemas, experiências pessoais e histórias de vida que contribuirão para a promoção da colaboração (PALLOF & PRATT 2002). Os questionamentos feitos devem levar os alunos ao raciocínio crítico, ao diálogo e a negociação visando interações produtivas.

O aluno, no contexto da Colaboração, torna-se o centro do processo de aprendizagem. Ele deve ser autônomo e responsável participando ativamente do processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA NETTO, 2005). Além disso, os alunos podem vivenciar uma liderança compartilhada ao realizarem trabalhos em grupos onde o crescimento desse é uma responsabilidade de todos (BERNARSKI & ZYCH s/d). Ao professor cabe o papel de facilitador do processo, um mediador e não mais um detentor do saber (MORAN, 2000, OLIVEIRA NETTO, 2005), sendo sua

<sup>46</sup> Disponível em: <http://www.moodle.ufba.br/mod/book/view.php?id=12821&chapterid=10529>. Acesso em 06 de junho de 2010.

função interferir, de forma planejada, nos trabalhos dos alunos, a fim de incentivá-los a trabalharem na resolução de problemas, interesses e compartilhamento de experiências (TIJEBOY et all, 2009).

Damianovic (2009), ao tratar da colaboração entre os participantes de um grupo, postula que essa tem como base de desenvolvimento o uso de uma linguagem argumentativa. Deve-se evitar o discurso autoritário e se promover o diálogo entre todos. Em sua obra a autora apresenta duas situações discursivas<sup>47</sup> que podem ou não gerar a colaboração entre os participantes de um grupo, são elas: situação ganha-ganha e situação ganha-perde.

A situação ganha-ganha tem como ponto de partida para das reflexões o conflito de conceitos e ideias. Em seu desenvolvimento, valorizam-se as ideias diferentes e a argumentação entre os indivíduos. A argumentação deve fazer parte do processo de construção do conhecimento não sendo apenas um instrumento para a obtenção de um produto final. Já na situação ganha-perde, a argumentação é entendida como um instrumento para um determinado produto final e, portanto, ocorre a predominância de opiniões e sugestões visando reflexões que possam ser avaliadas. O ponto de partida das reflexões é a controvérsia entre os participantes e busca-se convence-los, ao contrário da situação ganha-ganha, na qual a expansão das ideias é valorizada.

Como conclusão, podemos considerar que as reflexões acerca da colaboração e da argumentação, conforme apresentadas, justificam a relação entre o uso da linguagem argumentativa e a promoção da colaboração entre os participantes de um grupo. Nessa direção, o próximo capítulo apresenta uma reflexão sobre a argumentação enquanto intrínseca à linguagem e suas marcas no discurso.

## 2. Linguagem argumentativa e suas marcas no discurso

A intrínseca relação entre a argumentação e a linguagem prevê que sempre que interagimos temos objetivos específicos a serem atingidos. Buscamos sempre estabelecer relações, causar efeitos e/ou gerar determinados comportamentos. Ou seja, sempre que interagimos pela linguagem buscamos causar no outro algum tipo de reação e, portanto, o uso da linguagem é essencialmente argumentativo. Nossos

<sup>47</sup> Para propor as situações discursivas apresentadas, Damianovic pauta-se em Liberali, Fernanda Coelho. Argumentation: tool and object in teacher education. Paper presented at the 7th International L.S. Vygotsky Memorial Conference Cultural-historical theory: Prospects of development. Moscou, 2007

enunciados sempre são produzidos visando uma orientação no sentido de determinadas conclusões com exclusão de outras (KOCH, 2007).

Na mesma direção, Ducrot (2009) postula que a estrutura básica da argumentação são exatamente os encadeamentos argumentativos presentes no discurso. Eles que irão orientar os enunciados para determinadas conclusões. Para Barbisan (2006), o que Ducrot (2009) busca explicar é que as possibilidades de argumentação não vão depender apenas de enunciados que possam servir como argumentos e/ou conclusões, mas essas possibilidades dependem também dos princípios e recursos necessários para constituir os enunciados e permitir suas relações. Assim, a argumentação engloba questões especificamente linguísticas.

Conjetura-se, portanto, que a argumentação não é somente uma característica ou mecanismo da língua, mas algo essencial e inerente a ela. Prevê, desse modo, a existência de marcas argumentativas (Koch, 1984, 2007) no discurso que constituem os mecanismos que irão permitir a orientação argumentativa dos enunciados.

Koch (1984;2007) ao tratar das marcas argumentativas no discurso sistematiza um conjunto de categorias destacando suas funções no discurso. Entre essas categorias destacamos os Operadores Argumentativos que são elementos da gramática que possuem a função de indicar (mostrar) a força argumentativa de um enunciado, além de estabelecer relações entre eles. Para elucidar a categoria proposta pela autora, segue o quadro 1 que sistematiza alguns Operadores Argumentativos e suas funções no discurso.

| Operadores Argumentativos  | Funções que podem desempenhar no enunciado.  |
|--|--|
| Até, até mesmo, inclusive.   | Assinalam o argumento mais forte de uma escala argumentativa objetivando uma determinada conclusão.              |
| Ao menos , pelo menos, no mínimo   | Introduzem um dado argumento deixando subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes. |
| E, também, ainda, nem (= e não), não só..., mas também., tanto...como, além de...., etc. | Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, fazem parte de uma mesma classe argumentativa          |

|  |  |
|--|--|
| Aliás  | Mesma função dos anteriores, porém pode introduzir um argumento decisivo à conclusão.  |
| Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, consequentemente, etc                   | Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.  |
| Ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.   | Introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.   |
| Mais que, menos que, Tão..como, etc.   | Estabelecem relações de comparação entre elementos com vistas a uma dada conclusão.  |
| Porque, que, já que, pois, etc.  | Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.   |
| Mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc). embora (ainda que, posto que, apesar de, etc.) | Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.   |
| Já, ainda, agora, etc.   | Introduzem conteúdos pressupostos no enunciado.  |
| Um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente.   | Distribuem-se em escalas opostas, ou seja, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, para a negação total. |
| Tanto que , uma vez que  | Acrescentam uma possível comprovação do primeiro enunciado.  |
| Como, por exemplo  | Quando no segundo enunciado particularizam ou exemplificam uma   |

|  |  |
|--|--|
|  | declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro enunciado.  |
| De fato, pelo contrário, isto é, ou melhor | Quando no segundo enunciado se corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, se atenua ou reforça o comprometimento com a verdade que foi veiculada ou, ainda, questiona-se a legitimidade da primeira enunciação. |

Quadro 1: Quadro de Operadores Argumentativos (Koch 1984; 2007)<sup>48</sup>.

Os Operadores Argumentativos ao realizarem o encadeamento dos argumentos utilizados a favor ou contra determinada conclusão, irão compor as chamadas classes e escalas argumentativas (KOCH, 2007). A classe argumentativa “é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para uma mesma conclusão (KOCH, 2007, p. 30)”. Já a escala argumentativa ocorre quando dois ou mais enunciados da classe argumentativa apresentam graduação de força em direção a uma determinada conclusão. Ou seja, os argumentos da escala argumentativa possuem um “peso” diferente entre si.

Desse modo, retomando Ducrot (2009), a força argumentativa não estará apenas nos argumentos utilizados a favor ou contra determinada conclusão, mas também na forma como esses são articulados no discurso. Assim, os operadores argumentativos possuem papel central na construção de um discurso pautado na argumentação.

Por fim, é preciso destacar que as marcas argumentativas presentes no discurso são consideradas indicadores de subjetividade que consolidam a linguagem humana como naturalmente argumentativa, portanto, não havendo espaço para discursos totalmente objetivos ou imparciais (KOCH, 2007).

## 1. Metodologia

O trabalho se concretiza através de um estudo de caso oriundo de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Objetiva-se analisar em que medida

<sup>48</sup> Quadro Adaptado de Barros (2010)

a argumentação favorece o aprendizado a partir da colaboração no ambiente do Fórum de Discussão. Para tal, busca-se responder a duas questões específicas: (1) Como a linguagem argumentativa se concretiza nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão? (2) Em que medida a predominância da linguagem argumentativa favorece o aprendizado a partir da colaboração?

Para a concretização do objetivo proposto, serão analisadas interações realizadas em um Fórum de Discussão temático, ou seja, que teve como objetivo a reflexão de um tema específico, realizado em uma disciplina do curso de graduação em Pedagogia a distância da UFJF, através da UAB, realizada no 2º semestre de 2014.

A disciplina apresentou um total de 14 Fóruns de Discussão sendo 6 Fóruns temáticos e os demais direcionados a atividades como sanar dúvidas, formação de grupos e entrega de tarefas. A seleção do Fórum de Discussão a ser analisado contou com a consideração da proposta de Pallof e Praat (2002) de que para que se promova a colaboração é preciso que se proponham tarefas que estejam relacionadas a vida dos alunos, vide cap 1. Dado que os alunos são professores, ou futuros professores do ensino fundamental I em período de estágios em escolas do segmento, o fórum IV, selecionado para a análise, ao trabalhar com o tema Modelos curriculares na educação infantil, foi o que apresentou uma proposta de trabalho mais próxima ao que propõe os autores.

O fórum selecionado tem como base para as reflexões um texto sobre modelos curriculares na educação infantil e pauta-se na discussão de como a teoria apresentada no texto teórico se relaciona com as práticas presentes nas salas de aula de educação infantil.

Participaram das discussões no Fórum de Discussão selecionado a tutora a distância, responsável pela mediação das reflexões, e 16 alunos de um total de 25 inscritos na disciplina. O fórum teve duração de 01 semana e contou com um total de 30 postagens, sendo 9 dessas realizadas pela tutora.

A seleção das postagens teve como critério inicial a proposta de formatação de Moore (2007), vide cap 1, que prevê mensagem inicial, respostas à mensagem inicial, mensagens de acompanhamento e, por último, resumo das mensagens. No entanto, visando uma melhor formatação do trabalho, faremos a seguinte separação: **Introdução** (mensagem inicial), **Desenvolvimento** (respostas às mensagens iniciais e mensagens de acompanhamento) e, por fim, o **Encerramento** (resumo das mensagens).

Para a análise específica das interações se utilizou as teorias sobre o Fórum de Discussão, a colaboração e a argumentação (ver cap 1). Além dessas, para um enfoque mais específico da argumentação, considerou-se as postulações sobre as marcas argumentativas no discurso (ver cap 2).

## 2. Análise dos dados

Os recortes apresentados foram aqueles considerados os mais representativos do aprendizado no Fórum de Discussão, a partir da colaboração (PALLOF e PRATT, 2002; SILVA, 2006; TIJEBOY et all, 2009), considerando as marcas argumentativas presentes no discurso (KOCH, 1984;2007). Desse modo, segue-se a análise, conforme a metodologia apresentada, a partir da introdução, seguida das postagens de desenvolvimento e, por fim, o encerramento do Fórum de Discussão.

### A introdução do Fórum de Discussão

Conforme mencionado na metodologia, o Fórum de Discussão em análise parte de um texto teórico sobre Modelos Curriculares para Educação Infantil como base para as reflexões. Tendo como base esse texto, percebe-se que a proposta implementada no Fórum de Discussão é uma aproximação da teoria disponibilizada com o cotidiano dos alunos, o que pode ser observado na introdução a seguir:

Exemplo 1 (introdução do Fórum de Discussão)

|  |
|--|
| Tutora a distância   |
| Olá Alunos e Alunas!   |
| Vamos continuar nossas discussões sobre o texto Modelos Curriculares, mas tendo outra questão norteadora para nossas postagens e debate:   |
| <b>A partir do texto sobre modelos curriculares, quais práticas vocês percebem que ainda estão presentes nas rotinas da Educação Infantil? Descreva a prática e aponte as semelhanças.</b> |
| Aguardo a participação de todos!   |
| Abraços,   |

A partir da introdução apresentada, nota-se por parte da tutora, a intenção de que os alunos consigam relacionar o que leram no texto base com percepções oriundas da sua prática, seja como profissionais, para os que já estão atuando, seja como observadores, para os que estão em realização de estágios. Nesse ponto, retomamos Pallof e Praat (2002) destacando que as propostas de discussão que almejam um aprendizado a partir da colaboração devem ser pautadas em exemplos, em práticas cotidianas, em situações contextualizadas. Além disso, a proposta do Fórum de Discussão incita uma possível troca de experiências entre os alunos, dado que eles não fazem estágio, ou trabalham, no mesmo local. Desse modo, as participações dos alunos tendem a construção de um conhecimento oriundo de fontes diversas que poderão compartilhar e, possivelmente, argumentar a favor ou contra determinada conclusão. A troca de experiência e a argumentação como forma de aprendizado caracteriza-se como evidência de um trabalho pautado na colaboração (BRUNO, 2007; DAMIANOVIC, 2009).

Além disso, a introdução do Fórum de Discussão em análise também se destaca por considerarmos o uso da linguagem para causar efeitos e/ou gerar determinados comportamentos (KOCH, 2007). Aproxima-se, assim, da situação ganha-ganha, conforme Damianovic (2009) que ao considerar a linguagem argumentativa como base para a colaboração valoriza as ideias diferentes, as experiências compartilhadas e a argumentação entre os indivíduos.

## **O desenvolvimento do Fórum de Discussão**

No desenvolvimento do Fórum de Discussão em análise é destaque o fato de que a introdução incita os alunos à uma troca de experiências, mas as participações se restringiram a responder de forma direta apenas a tutora, não ocorrendo interação entre os alunos. No entanto, apesar da postulação de que a colaboração ocorre através de comentários que são direcionados a outros membros do grupo que não somente o professor (SILVA, 2006), foi possível verificar que as participações dos alunos revelaram ações que são características de um aprendizado pautado na colaboração. Dentre elas, destacamos a questão da autonomia por parte do aluno e a participação ativa no seu processo de aprendizagem (OLIVEIRA NETTO 2005)

No primeiro exemplo a seguir, retirado do desenvolvimento do Fórum de Discussão, a tutora realiza uma intervenção buscando chamar a atenção da turma para a necessidade de se compreender a proposta do Fórum de Discussão e, desse

modo, trazer para a discussão suas percepções do cotidiano. É relevante destacar que as mensagens que originaram a intervenção da tutora pautavam-se em cópias de trechos do texto teórico, ou ainda, detalhavam algumas escolas específicas destacando as suas propostas gerais, como por exemplo, os métodos adotados por essas. Portanto, não apresentavam as práticas curriculares existentes na educação infantil por eles percebidas, conforme solicitado.

|   |
|---|
| Tutora  |
| <p>Olá Alunos e Alunas!</p> <p>As participações de hoje, 08/09/2014, demonstram o interesse e cuidado em demonstrar como estão afiados no texto.</p> <p>Contudo, gostaria de convidar aqueles que já participaram e os que não participaram também a tecer suas postagens baseando-se principalmente em suas experiências de estágio.</p> <p>(....)</p> |

Ao analisarmos a intervenção da tutora é possível destacar, logo no início de seu texto, a colocação de um argumento que apresenta um elogio a turma, pela participação, mas que logo se segue de uma colocação que busca, a partir do Operador Argumentativo “contudo” contrapor um argumento que se orienta para uma direção não favorável à conclusão do primeiro enunciado (koch, 1984;2007) : “**Contudo**, gostaria de convidar aqueles que já participaram e os que não participaram também a tecer suas postagens baseando-se principalmente em suas experiências de estágio.”

A ação da tutora demonstra sua intenção de argumentar com a turma no sentido de que eles possam pautar suas participações nas suas experiências de estágio. Desse modo, eles estariam relacionando a teoria disponibilizada com a prática que estavam vivenciando e, de forma contextualizada, a partir das trocas de experiências. Assim se possibilitaria um aprendizado pautado na colaboração (BRUNO, 2007; PALLOF e PRAAT, 2002).

Na sequência à intervenção da tutora, é possível verificar, em resposta, uma postagem de uma aluna que já se posiciona de forma diferente das mensagens inicialmente identificadas pela tutora. Ou seja, a aluna não mais faz cópias do texto base, mas busca atender à solicitação da tutora com uma participação mais próxima do solicitado. A postagem da aluna A pode ser verificada no exemplo 2, a seguir:

Aluna A

Bom dia,

(...) a pedagogia atual tem o discurso da contemporaneidade, resquícios de Froebel, Montessori e alguns outros, mas ainda é conteudista, centralizada no professor e a partir dele. (...) Eu ouvi que minha metodologia não atende as expectativas da escola e da comunidade : "Percebi que você não enche o quadro, que sua metodologia é diferenciada, mas para dar aula aqui precisa se adequar...." É assim.... então na teoria, tudo é lindo, tudo é perfeito e maravilhoso, no mundo real..... há o real.... exercício difícil... mas encantador... ser professor.

Na resposta da aluna A à tutora, percebe-se que ela apresenta um argumento inicial que tem como respaldo a teoria: *"a pedagogia atual tem o discurso da contemporaneidade, resquícios de Froebel, Montessori e alguns outros "*. No entanto, para deixar claro o seu posicionamento no discurso, a aluna insere um novo argumento, através do operador argumentativo "mas" que direciona a conclusão do enunciado para uma compreensão contrária à esperada: **"mas** ainda é conteudista, centralizada no professor e a partir dele" (referindo-se à prática no ensino básico). A aluna não mais reproduz o discurso teórico disponibilizado pela disciplina, mas o confronta com a sua prática, o que pode ser verificado quando a aluna complementa sua participação compartilhando algo que ouviu sobre sua prática em sala de aula: "Percebi que você não enche o quadro, que sua metodologia é diferenciada, mas para dar aula aqui precisa se adequar....".

A aluna não se coloca de forma passiva em relação a um conteúdo disponibilizado, mas ao contrário, traz um exemplo de como o que é oferecido como teoria pode ser problematizado na prática. Para finalizar sua colocação, a aluna reforça seu posicionamento mais uma vez através do operador argumentativo "mas" contrapondo argumentos: "há o real.... exercício difícil... **mas** encantador... ser professor."

Como citado anteriormente, as postagens dos alunos se restringiram a responder de forma direta apenas à tutora e a postagem destacada a seguir ocorre na mesma direção:

## Exemplo 3

|  |
|--|
| Aluna B  |
| Olá tutora, trabalho numa escola de educação infantil, percebo que a concepção de educação infantil tem mudado em alguns aspectos em relação aos textos estudados. Até pouco tempo havia um número de profissionais pouco comprometidos com o aprendizado dos pequenos. Hoje existe uma preocupação crescente de se capacitar, de estar preparados, buscar novas formas de ensinar e trabalhar em sala. Vejo que existem em nossas escolas muitas coisas que se assemelham as escolas que estudamos no texto, as rodinhas, são um exemplo. |

Na postagem da aluna percebemos, mais uma vez, uma associação entre o texto teórico e a sua prática cotidiana. A aluna relaciona o conteúdo do material disponibilizado ao que ela presencia em seu local de trabalho, uma escola de educação infantil. É relevante destacar que ao dizer em sua participação que a concepção de educação infantil mudou, a aluna busca sustentar sua colocação através de argumentos que são introduzidos no discurso a partir do operador argumentativo "Até pouco" que tem a função de introduzir uma ideia que será corrigida, ou redefinida, no segundo enunciado (Koch, 1984;2007). Tal como ocorre na postagem da aluna: "**Até pouco** tempo havia um número de profissionais pouco comprometidos com o aprendizado dos pequenos. Hoje existe uma preocupação crescente de se capacitar, de estar preparados, buscar novas formas de ensinar e trabalhar em sala." Além desses argumentos, a aluna introduz um argumento final, a partir do uso do operador argumentativo, "por exemplo" que mostra a declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro enunciado (KOCH, 1984;2007): "existem em nossas escolas muitas coisas que se assemelham as escolas que estudamos no texto, *as rodinhas, são um exemplo.*"

A participação da aluna A, assim como da aluna B, representam as demais postagens realizadas a partir da intervenção da tutora no sentido de se modificar a forma como as participações estavam sendo realizadas. Percebe-se que apesar da interação se restringir apenas à tutora diretamente, essas revelaram-se produtivas quanto a colaboração, dada a ação ativa por parte das alunas sobre o seu aprendizado e o compartilhamento de experiências pessoais. Destaca-se, portanto, o relevante papel da intervenção da tutora nesse cenário. Conforme Tijeboy et ali (2009), é função do professor interferir, de forma planejada, nos trabalhos dos

alunos, a fim de incentivá-los a trabalharem na resolução de problemas, interesses e compartilhamento de experiências.

### O encerramento do Fórum de Discussão

Após o desenvolvimento das reflexões no Fórum de Discussão, a tutora realiza um encerramento que busca dar aos alunos uma compreensão da sequência que a disciplina vem construindo através das reflexões. Primeiro ocorre uma retomada ao encerramento do Fórum de Discussão anterior e uma associação ao que se discutiu no Fórum atual. O encerramento realizado pela tutora pode ser observado no exemplo 4, a seguir:

#### Exemplo 4

| Tutora _ encerramento  |
|--|
| <i>Olá Alunos e Alunas!</i>  |
| <i>Vocês se lembram como finalizei o fórum da semana 3?</i>  |
| <i>Observem:</i>   |
| <i>"Percebiam que os modelos curriculares, conforme lemos o texto e acompanhamos as discussões, vai além do simplesmente organizar um modelo a ser seguido, segue o modelo da sociedade, da época, da necessidade de cada situação e local. Portanto, o currículo da educação infantil, como de qualquer outro segmento, segue o propósito de atender as especificidades do público alvo."</i> |
| <i>Com as contribuições de vocês neste fórum, percebemos que as mudanças devem ocorrer de tempos em tempos, de acordo com cada época, com cada realidade e público atendido.</i>   |
| <i>Quando um modelo curricular não contempla mudanças periódicas, de certo este estará fadado a algumas falhas que incidirão diretamente na qualidade da educação das crianças.</i>  |
| <i>Mais uma vez, as contribuições de todos foram muito importantes neste</i>   |

*fórum e gostaria de salientar que todos os fóruns são avaliativos.*

*Encerramos mais um fórum e agradeço a participação.*

No encerramento realizado pela tutora podemos destacar que a retomada ao encerramento do Fórum de Discussão anterior parece ter como objetivo garantir que os alunos façam a relação que ela, enquanto tutora, já realizou. Ou seja, perceber que através das experiências compartilhadas conjectura-se que os modelos presentes na teoria precisam se adaptar a diferentes épocas e diferentes contextos. Destaca-se a ação planejada de intervenção da tutora para auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos sendo um mediador e não um detentor do saber (Moran 2000, Oliveira Netto 2005). Para além dessa questão, no encerramento do Fórum de Discussão, a linguagem argumentativa é destacada ao se perceber que há um objetivo a ser atingido através dessa postagem, ou seja, objetiva-se que os alunos realizem a relação destacada pela tutora. Assim, caracteriza-se a argumentação enquanto intrínseca à linguagem, dado que sempre que interagimos temos objetivos específicos a serem atingidos (DUCROT, 2009; KOCH, 2007).

### **Considerações finais**

Ao objetivarmos uma análise com o foco na linguagem argumentativa enquanto favorável a um aprendizado a partir da colaboração no ambiente do Fórum de Discussão, buscamos responder duas questões centrais: Como a linguagem argumentativa se concretiza nas interações realizadas nos Fóruns de Discussão? Em que medida a predominância da linguagem argumentativa favorece o aprendizado a partir da colaboração?

A partir da análise dos dados, considerando a breve reflexão teórica que a antecedeu, foi possível concluir que a linguagem argumentativa se concretiza nas interações nos Fóruns de Discussão constatada a partir dos operadores argumentativos (KOCH, 1984; 2007) que guiaram a orientação dos enunciados a favor ou contra determinada conclusão e na clara pretensão de se atingir objetivos específicos através da linguagem.

Sobre a predominância da linguagem argumentativa no favorecimento do aprendizado a partir da colaboração, é preciso destacar que a promoção da

colaboração dentro do espaço do Fórum de Discussão foi perceptível apenas a partir da intervenção da tutora que buscou, por meio da argumentação, incentivar os alunos a se posicionarem de forma mais autônoma e ativa no seu processo de aprendizagem. Ou seja, a ação da tutora buscou promover o aprendizado a partir da colaboração pela autonomia, o compartilhamento de experiências e uma postura mais ativa por parte dos alunos (BRUNO, 2007; OLIVEIRA NETTO, 2005; MORAN, 2000; PALLOF e PRAAT, 2002).

É desafiador o fato de os alunos não dirigirem seus comentários uns aos outros, tal como se espera em um processo de colaboração (PALLOF e PRAAT, 2002). Algumas hipóteses para o fato podem ser levantadas, tais como falta de maturidade da turma, pouca orientação nessa direção, dado que tal ação não foi solicitada aos alunos, ou ainda, falta de familiaridade com o gênero Fórum de Discussão. É nítido que a questão merece estudos que possam despertar reflexões no sentido de se reverter esse quadro.

Por fim, consideramos que a linguagem argumentativa tem relação direta com o aprendizado a partir da colaboração na medida em que foi possível observar, tanto nas ações da tutora que buscavam essa colaboração por parte dos alunos, como nas postagens dos alunos que apresentavam indícios de um aprendizado a partir da colaboração, marcas argumentativas que demonstravam a orientação do discurso para determinadas conclusões e exclusão de outras. Conjetura-se, portanto, que o estudo da linguagem argumentativa e sua relação com o aprendizado a partir da colaboração, possa gerar subsídios para um trabalho mais efetivo considerando o aprendizado a partir da colaboração no ambiente do Fórum de Discussão.

#### **THE DISCUSSION FORUM IN DISTANCE LEARNING: A STUDY ON THE RELATIONSHIP BETWEEN ARGUMENTATION AND LEARNING FROM COLLABORATION.**

**Abstract:** The present work is exploratory in nature and of a qualitative approach. It belongs to the context of distance learning (DL) and emphasizes the Discussion Forum tool. This tool is characterized by enhancing the interaction between its participants and therefore is considered an appropriate environment for the development of learning from collaboration (SILVA, 2006) through an argumentative language (DAMIANOVIC, 2009). In this context, the objective is to examine, according to the theories of argumentation (KOCH, 1984; DUCROT, 1987) and to the thoughts on collaboration (PALLOF e PRATT, 2002; SILVA, 2006; TIJEBOY), to what extent argumentation favors learning from collaboration in the Discussion Forum.

**Keywords:** discussion forum, collaboration, argumentation, distance learning

## Referências

BARROS, J. Carvalho. As práticas discursivas de uma tutora em um Fórum de Discussão do curso de Pedagogia a distância da UFJF: foco nas estratégias de aprendizagem que contribuem para a promoção da Aprendizagem Colaborativa. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Juiz de Fora. 2010.

BERNARSKI & ZYCH. Aprendizagem Colaborativa aplica em uma sala de recursos. (s/d) Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2052-8.pdf> acesso em 27 de fevereiro de 2010.

BOAVIDA, A. M. PONTES, J. P. Investigação colaborativa: potencialidades e problemas. In GTI (Org), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa: APM. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20\(GTI\).pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4069/1/02-Boavida-Ponte%20(GTI).pdf) Acesso em 12 de julho de 2015.

BRUNO, A. R. Os fóruns de discussão como espaços de aprendizagem em ambientes on-line: formando comunidades de gestores. 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/420200712027PM.pdf> Acesso em: 15 de maio de 2014.

CARNEIRO, W. J. M. Argumentação Linguística e o sentido no texto. In: *Pesquisa em Foco*, v. 16, n.1 (2008) Disponível: [http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA\\_EM\\_FOCO/article/viewFile/10/194](http://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/viewFile/10/194) Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

DAMIANOVIC, M. C. Vygotsky: uma estratégia para lidar com conflitos. In: *Vygotsky: Uma revisita no século XXI*. Orgs: Schettini et. Al. São Paulo: Andross, 2009.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

KOCH, Ingdore Villaça. *A Interação pela Linguagem*. 10ª ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Ed. Cortez, 1984.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: *Vygotsky: Uma revisita no século XXI*. Orgs: Schettini et. Al. São Paulo: Andross, 2009.

LOPES, C. O fórum de discussão como espaço de intersubjetividade e perspectivas de pesquisa. II Encontro Nacional sobre Hipertexto (2007). Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2007/anais/ANALopes.swf> acesso em 14 de agosto de 2014.

OLIVEIRA, N. A. *Novas tecnologias & Universidade: da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas*. Petrópolis, Rj: Vozes, 2005.

PALLOF, R. M. & PRATT, K. *Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço*. trad. Vinícius Figueira. \_ Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, Marco; CLARO, Tatiana. Docência Online e a Pedagogia da Transmissão. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. p.81-89, 2007.

\_\_\_\_\_. (org). Educação Online. São Paulo: Loyola, 2006.

SOUZA, C. F. e MATOS, E. L. M. Fórum como ferramenta de aprendizagem colaborativa na educação a distância. IX Congresso Nacional da Educação (EDUCERE) III Encontro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1874\\_1174.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1874_1174.pdf) Acesso em 12 de abril de 2010.

TIJIBOY et al. Compreendendo a mediação do tutor a distância. Centro Interdisciplinar de novas tecnologias da educação (CINTED) \_ Ufrgs. Disponível em: [http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/3b\\_lediane.pdf](http://www.cinted.ufrgs.br/renote/jul2009/artigos/3b_lediane.pdf) acesso em 10 de dezembro de 2009.

MOORE, M. G. Educação a distância: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. In: Informática na educação: Teoria e prática. Porto Alegre, vol. 3. n. 1 (UFRGS) Setembro de 2000.

## **O intérprete educacional em Libras: análise do código de ética e de prática profissional**

Emiliane Moraes Silva<sup>49</sup>

Gilsane Moraes Silva<sup>50</sup>

### **Resumo**

Este artigo trata do código de ética do profissional da interpretação de libras (língua brasileira de sinais). Publicado pelo MEC (Ministério da Educação) em 2004, tal documento norteador é analisado a partir dos princípios da linguística sistêmico-funcional de Halliday (2004) e da teoria social do discurso do Fairclough (2003). Tais modelos são significativos aos estudos de identidade, representação, promoção de culturas e quebras de hierarquias. Nesse estudo, priorizam-se as sentenças, o sistema de transitividades, destacando processos (ações) indicadas para o agente educacional. Em seguida, considerando experiência vivenciada na Escola Estadual Maurício Murgel, identificam-se momentos em que o intérprete ultrapassa o papel de intermediador e realiza intervenções para a promoção da cultura surda em aula de português para o 1º ano do ensino médio.

**Palavras-chave:** Código de ética. Intérprete educacional em Libras. Linguística Sistêmico-Funcional. Análise Crítica. Identidade.

### **Introdução**

A atuação do intérprete, no contexto educacional, é desafiadora. Ao desempenhar papel fundamental na intermediação entre o aluno surdo, professor e demais colegas, o denominado Intérprete Educacional (IE) deve, como todo e qualquer profissional habilitado à tradução, seguir princípios éticos que venham nortear o seu comportamento em sala de aula e demais espaços de trabalho.

Em relação à acessibilidade, as legislações brasileiras têm feito percurso significativo garantindo, a partir da publicação de artifícios jurídicos, como o decreto nº 5.626/2005 e a lei nº 12.319/2010, o direito do sujeito surdo de ser atendido por um Intérprete de Libras (IL) e a regulamentação dessa profissão intermediadora é fundamental ao ensino-aprendizagem do discente surdo.

Esse novo cenário tem propiciado a elaboração de estudos sobre condutas, comportamentos e normatividades como o objeto de estudo inicial desse artigo: o Código de Ética (CE), vigente desde 2004, publicado pela extinta Secretaria de

---

<sup>49</sup> Doutora em Letras pela UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), professora da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, emiliane.silva@funcesi.br

<sup>50</sup> Tecnóloga em Comunicação Assistiva pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, silvagilsane@gmail.com

Educação Especial, o qual foi assinado por Ronice Quadros<sup>51</sup> e é disposto, hoje, em regimento interno da Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos)<sup>52</sup>.

Diretriz para atuação profissional, tal código será analisado, nessa proposição, à luz da Teoria Social do Discurso (TSD), proposta alinhada à ACD (Análise Crítica de Discurso) de Norman Fairclough, e da metafunção ideacional da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday. Nesse empenho, são focos: as representações e identidades alavancadas no texto e as práticas sociais e particulares, nele, sugeridas.

A partir da identificação dos constituintes da sentença, participantes (agentes), processos (ações) e circunstâncias, objetiva-se identificar as composições de ordem verbal, as quais evidenciam um sujeito da interpretação capaz de intervir, em seus diferentes espaços de atuação, o que inclui a escola, à promoção da cultura surda e não somente para a intermediação de conhecimentos ao discente-surdo.

Além de uma reflexão sobre o exercício da interpretação, esse artigo especifica relato de experiência vivenciada em instituição inclusiva de Belo Horizonte. Realizada entre 06/04/2015 a 18/05/2015, na Escola Estadual Maurício Murgel (E.E.M.M.), tal inserção para a formação acadêmica consolidou-se em pesquisa que apresentou, entre suas etapas, a observação, a análise e a intervenção em atividades de interpretação e de intermediação de saberes a turmas do 1º e 3º anos do ensino médio.

A seguir, apresenta-se o cenário e a sustentação linguístico-discursiva: as proposições de Fairclough e Halliday. Logo após, foca-se o código de ética de 2004 e a interpretação desse, a partir da instrumentalização de metafunção hallidayana da gramática do sentido. E, por fim, discrimina-se a atuação do IE, na escola Maurício Murgel, considerando-se a perspectiva da promoção da cultura surda, conforme propõe os estudos de identidade e representação.

---

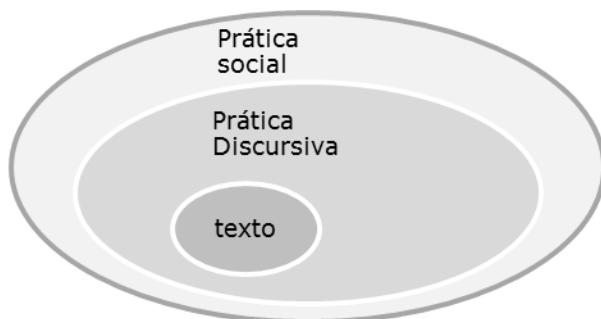
<sup>51</sup> Ronice Quadros atua há 13 anos como professora da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Dedica-se aos estudos sobre bilinguismo bimodal, línguas de herança, educação de surdos e tradução. Ela assina *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa* (2004), publicação do Ministério da Educação alinhada ao Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos.

<sup>52</sup> A Feneis é uma entidade filantrópica com finalidade sócio-cultural, assistencial e educacional. Tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira. O seu maior propósito tem sido divulgar a Libras e viabilizar convênios com diversas empresas a fim de possibilitar a contratação dos surdos pelo mercado de trabalho.

## 1. Teorias e modelos

O modelo crítico de Fairclough propõe que cada evento discursivo seja analisado sob três ângulos ou dimensões que se completam: texto, prática discursiva e prática social. Assim, no momento da análise, prevalece o contato com a descrição, interpretação e explicação do evento selecionado. Tal proposição para estudos tridimensionais de unidades é disposta na Figura 1 a seguir.

**Figura 1:** Concepção tridimensional do discurso



Fonte: Fairclough (1992, p.101)

A análise do *evento discursivo* como *texto* privilegia a descrição dos elementos linguísticos, incluindo o léxico, as opções gramaticais, coesão e outras estruturas. Nessa perspectiva, a *prática discursiva* propiciaria a identificação e a observação de processos sociocognitivos relacionados a ambientes institucionalizados. No caso deste artigo, o ambiente de propagação discursiva é a escola e, entre as práticas de relação, destaca-se o CE (2004).

Segundo Fairclough (1992), o estudo da *prática discursiva* pode focalizar a recepção e interpretação realizada pelos leitores, buscando discutir a coerência, construções de sentido, as intenções ou força ilocucionária pertinentes e, ainda, explorar as diferentes vozes e posicionamentos ideológicos, voltando-se, assim, para percepções de caracteres textual e discursivamente dialógicos.

Partindo Bakthin e das noções sobre luta hegemônica de Gramsci, Fairclough (1992, p.135) defende que o estudo da intertextualidade (diálogos entre textos) pode auxiliar no mapeamento de particularidades hegemônicas e dos processos de contestação. As projeções histórico-sociais em unidades linguísticas diriam a respeito do controle que uma *prática particular* pode exercer sobre a outra, sobre os textos

subsequentes. E as inserções de textos na história corresponderiam às respostas, modalizações ou ratificações de práticas passadas, as quais podem ou não gerar mudanças e reestruturação de hierarquias macrossociais. Neste estudo, a análise da esfera discursiva torna-se evidente quando analisamos as ações dos IEs a partir da promoção da cultura e da identidade surda compromissadamente assumida pela publicação assinada por Ronice Quadros.

Para o estudo de unidades de significação, Fairclough (2003) instrumentaliza as noções da gramática do sentido elaborada por Michael Halliday. A Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) entende o texto como fenômeno social multifacetado, cujos significados podem ser explorados a partir de diferentes pontos de observação. Considerando a função e o significado das diversas produções sociais, essas categorias podem ser entendidas como constituintes dialógicos de três macroesferas linguístico-semânticas; as metafunções textuais, que dizem respeito à estruturação da informação, a interpessoal, a qual se remete aos seres interactantes, e a ideacional.

A partir de uma investigação ideacional, é possível a leitura de processos de processos (ações) contínuos, comuns às experiências humanas. Essa metafunção selecionada para análise das práticas, ações profissionais, discriminadas no CE (2004) dos IL, será especificada no tópico 1.1. a seguir. É a partir de tal ferramenta que se identifica um agente capaz de interpretar e promover culturas para a quebra de hierarquias.

### **1.1. A Metafunção ideacional: o sistema de transitividade**

Para Halliday (2004, p.106), as diferentes representações linguísticas de significado e interpretações da realidade se realizam dentro de um sistema de transitividade, o qual se distribui em tipos de processos (construções verbais), a partir de três elementos: o *participante*, ou grupo nominal, aquele que realiza a ação ou é afetado por ela; o *processo*, ou grupo verbal, que é a ação propriamente dita; e a *circunstância*, ou grupos opcionais como os adverbiais ou preposicionais.

Halliday (2004) afirma que há três tipos de processos principais: material, mental e relacional e três tipos de processos intermediários: comportamental, verbal e existencial. O Quadro 1 a seguir estabelece os tipos de processos e o tipo de significado veiculados em cada um deles.

**Quadro 1:** Resumo dos tipos de processos

| Tipo de Processos                           | Categoria de significado             | Participantes, diretamente envolvidos   | Participantes, obliquamente envolvidos                 |
|---|--------------------------------------|---|--|
| Material:<br>Ação<br>Evento                 | Fazer<br>Fazer<br>Acontecer          | Ator<br>Objeto  | Receptor, Cliente,<br>Atingido, Iniciador,<br>Atributo |
| Comportamental                              | Comportar-se                         | Comportante   | Comportamento  |
| Mental:<br>Percepção<br>Afeição<br>Cognição | Sentir<br>Ver<br>Sentir<br>Saber     | Experienciador<br>Fenômeno  |  |
| Verbal                                      | Dizer                                | Dizente<br>Alvo   | Recebedor<br>Verbiagem                                 |
| Relacional                                  | Ser/Estar<br>Atribuir<br>Identificar | Portador, Atributo<br>Identificado,<br>Identificador<br>Valor, Característica | Atribuidor,<br>Beneficiário,<br>Designador             |
| Existencial                                 | Existir                              | Existente   |  |

Fonte: Halliday e Matthiessen (2004, p.260)

A partir do resumo dos tipos de processos, é possível observar que os processos materiais se relacionam às experiências externas, às ações no mundo físico; os processos mentais estão ligados às experiências do mundo interior, dos pensamentos e das emoções; os relacionais, às relações de identificação e à classificação.

Os processos intermediários encontram-se na fronteira entre os principais. Os comportamentais encontram-se entre os materiais e os mentais, e dizem respeito às manifestações externas do mundo interior, e os verbais, entre os mentais e os relacionais, e representam relações simbólicas exteriorizadas através da linguagem. Já os existenciais, como o próprio nome já indica, encontram-se no simples fenômeno da existência.

Considerando o CE (2004) como objeto de investigação, esse artigo visa identificar as práticas educacionais dos IEs a partir da classificação dos processos

ideacionais. Ou seja: entende-se aqui que no texto assinado por Ronice Quadros, o sujeito profissional tem o seu comportamento e ações relacionais expressos em sentenças que revelam posturas, valores e atributos desse agente da educação.

Entretanto, a fim de se observar o IE como promotor da cultura surda e ator social para quebra de hierarquias, tenta-se destacar na análise transitiva a voz desse sujeito. O que o intérprete diz e quando diz no CE (2004) é foco significativo trabalhado nesse breve estudo.

## 2. O Código de Ética - CE (2004)

Julgar conduta social, aspectos éticos e morais de uma determinada sociedade ou comunidade, é uma tarefa árdua. Portanto, a elaboração de um código de ética profissional deve prever diálogos, discussões e debates com os diversos sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, com o documento normativo.

Segundo Gesser (2011), a redação de um código de conduta para o IE dever incluir desde representações semióticas, posicionamento corporal e vestimenta, como forma de registro e outros aspectos mentais ou comportamentais como a forma de pensar e agir.

O CE (2004) aqui estudado compõe *O tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2004). Tal publicação tem como instância produtora o governo federal e a professora Ronice Quadros. A instância receptora são os próprios IEs. Entretanto, o documento também dialoga com outros sujeitos educadores, ouvintes e demais profissionais da educação.

O documento, que hoje integra o regimento interno da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, a Feneis, conforme testemunha Quadros (2004), foi aprovado no “II Encontro Nacional de Intérpretes”, realizado no Rio de Janeiro em 1992. O texto foi baseado no “RID” (Registro dos Intérpretes para Surdos), publicado em Washington, em 1965, nos Estados Unidos.

O CE é assim dividido: introdução, Capítulo 1, dos Princípios Fundamentais, Capítulo 2, das relações como o contratante do serviço, Capítulo 3, da responsabilidade profissional, Capítulo 4, das relações com os colegas e as Sugestões Gerais. Na introdução, aponta-se o intérprete como sujeito intermediador de saberes e que, profissionalmente, necessita de parâmetros e orientações de ordem ética. A

identidade do profissional parece ser o foco inicial do documento. As formas de remuneração são discutidas no capítulo 2.

Julgamentos, ações de engajamento e atualizações são pontos notados no Capítulo 3. Troca de conhecimentos e prestação de esclarecimentos são temas desenvolvidos no Capítulo 4. No desfecho do CE (2004), preocupa-se em debater questões em contextos específicos, o que revelaria uma contínua necessidade de se rever ações ou propor novas intervenções.

A seguir, analisa-se o código de ética, destacando os processos a serem desempenhados no exercício da interpretação.

### **3. O Código de Ética em análise linguístico-discursiva**

No Capítulo 1, os “Princípios Fundamentais” do CE (2004), percebe-se, a partir do *tema*<sup>53</sup>, a necessidade de se identificar o intérprete como sujeito realizador de deveres. No 1º parágrafo, dos 5 listados, evidencia-se *processo relacional* de identificação modalizado por ordem imperativa de obrigação, o “deve ser”.

O ser de “alto caráter moral”, “honesto”, “consciente”, “confidente” e “de equilíbrio emocional” demonstra atributos de ordem moral que pressupõem, em um primeiro momento, não um papel discursivo a ser desempenhado através de práticas particulares profissionais de interpretação, mas uma identidade social que parece moldar e anteceder o papel do intérprete.

Segundo Halliday (2004), os processos que discriminam realizações e feitos de sujeitos são denominados materiais. Entretanto, o CE não prioriza, no 1º artigo, construções ou eventos do intérprete a um alvo ou objeto. Coerentemente com as características do gênero textual em análise, o foco são o comportamento e as ações reflexivas discriminados, respectivamente, por processos comportamentais, localizados no plano físico, de representação externa, e *mentais*, relacionados ao mundo da consciência.

Abaixo, sistematizam-se as ações a serem desenvolvidos pelo sujeito intérprete. Ela discrimina, em 5 colunas, os processos inseridos nos 13 artigos do CE (2004), expõe os capítulos e páginas das ocorrências, classifica os processos, considerando as

---

<sup>53</sup> Terminologia oriunda da escola de linguistas de Praga. Em Halliday (1994, p.38), o tema corresponde ao “elemento que serve como ponto de partida da mensagem; a parte em que a sentença se concentra, preocupa.”

categorias do sistema de transitividade da gramática hallidayana e, por fim, menciona os participantes, expansões e sentenças encaixadas nas sentenças analisadas.

| IE - Comportamento, Reflexão e Fala |                       |                |  |   |
|-------------------------------------|-----------------------|----------------|--|---|
| CE (2004)                           | Ação                  | Processo       | Participantes  | Expansão Sentença encaixada   |
| Cap.1, p.31.                        | deve ser              | Relacional     | de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional |   |
| Cap.1, p.31, 32.                    | Guardará              | Mental         | informações confidenciais  |   |
| Cap.1, p.31                         | não poderá trair      | comportamental | confidencias, as quais foram confiadas a ele                                     |   |
| Cap.1, p.32.                        | deve manter           | comportamental | uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação                      | evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo                            |
| Cap.1, p.32.                        | deve interpretar      | mental         | fielmente e com o melhor da sua habilidade                                       | sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante.   |
| Cap.1, p.32.                        | deve lembrar          | mental         | dos limites de sua função  |   |
| Cap.1, p.32.                        | (deve) não ir         | comportamental | além de a responsabilidade   |   |
| Cap.1, p.32.                        | deve reconhecer       | mental         | seu próprio nível de competência   | quando necessário, especialmente em palestras técnicas  |
| Cap.1, p.32.                        | deve adotar           | comportamental | uma conduta adequada de se vestir, sem adereços                                  | mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função         |
| Cap.2, p.32.                        | deve ser remunerado   | relacional     |  | por serviços prestados e se dispor a providenciar serviços de interpretação, em situações onde fundos não são possíveis |
| Cap.2, p.32.                        | devem ter             | relacional     | remuneração de acordo com a tabela de cada estado, aprovada pela FENEIS.         |   |
| Cap.3, p.32.                        | jamais deve encorajar | comportamental | pessoas surdas a buscarem decisões legais ou outras em seu favor                 |   |
| Cap.3, p.32.                        | deve considerar       | mental         | os diversos níveis da Língua Brasileira de Sinais bem como da Língua Portuguesa  |   |
|                                     | deve                  | verbal         | à autoridade qual o nível  | informando quando a   |

|                 |                            |                |  |   |
|-----------------|----------------------------|----------------|--|---|
| Cap.3,<br>p.33. | informar                   |                | de comunicação da<br>pessoa envolvida,   | interpretação literal<br>não é possível e o<br>intérprete   |
| Cap.3,<br>p.33. | Terá                       | comportamental | que parafrasear de modo<br>claro o que está sendo<br>dito à pessoa surda e o<br>que ela está dizendo à<br>autoridade |   |
| Cap.3,<br>p.33. | deve<br>procurar<br>manter | comportamental | dignidade, o respeito e a<br>pureza das línguas<br>envolvidas.   |   |
| Cap.3,<br>p.33. | deve estar                 | comportamental | Pronto   | para aprender e<br>aceitar novos sinais,<br>se isso for necessário<br>para o entendimento;  |
| Cap.3,<br>p.33. | deve<br>esforçar-se        | comportamental |  | para reconhecer os<br>vários tipos de<br>assistência ao surdo   |
| Cap.4,<br>p.33. | deve fazer                 | material       | o melhor   | para atender as suas<br>necessidades<br>particulares.   |
| Cap.4,<br>p.33. | deve<br>agrupar-se         | comportamental |  | Reconhecendo a<br>necessidade para o<br>seu desenvolvimento<br>profissional,<br>com colegas<br>profissionais com o<br>propósito de dividir<br>novos conhecimentos<br>de vida e desenvolver<br>suas capacidades<br>expressivas e<br>receptivas em<br>interpretação e<br>tradução |
| Cap.4,<br>p.33. | deve<br>esclarecer         | verbal         | o público no que diz<br>respeito ao surdo sempre<br>que possível   | reconhecendo que<br>muitos equívocos (má<br>informação) têm<br>surgido devido à falta<br>de conhecimento do<br>público sobre a área<br>da surdez e a<br>comunicação com o<br>surdo  |

As *orações encaixadas* ou *expansões* são estruturas complementares, como as orações reduzidas de gerúndio. Essas organizações assumem, comumente, o caráter explicativo, esclarecem “como fazer”, e alertam para a importância do distanciamento do “eu”, das impressões pessoais e/ou particulares ao se assumir o papel de intérprete.

Considerando o modelo sistêmico-funcional, pode-se afirmar que o CE (2004) do IE impulsiona *práticas sociais* majoritariamente comportamentais. Essas são frutos não de mera repetição de ritos, mas de reflexão, já que atividades predominantemente mentais também são sugestionadas no exercício da interpretação, através de processos como “guardar”, “lembra” e “considerar”.

Dessa maneira, evidenciam-se as atuações do IE como não como um mero conjunto de práticas de reprodução ou recepção de falas ou pensamentos externalizados, trocas comunicativas entre alunos-surdos e professores, mas de produção mental crítica efetivada através de julgamentos e hierarquizações como as discriminadas no CE (2004).

Na introdução ao código, Quadros (2004, p.25) enfatiza que cinco princípios éticos que devem ser considerados pelos intérpretes. Seriam esses:

- a) confiabilidade (sigilo profissional); b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias); c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação); d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados); e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito).

Entretanto, tais atributos parecem não se alinhar a duas ocorrências de processo verbal, “informar” e “esclarecer”, presentes nos capítulos 3 e 4, artigos 20º e 13º do CE (2004), respectivamente. Em tais casos, dispostos em destaque na tabela apresentada, a análise textual revela um intérprete capaz à fala, apto ao exercício da voz para a reafirmação de culturas e identidades.

Na primeira ocorrência, artigo 20º, o discurso (fala) do intérprete é dirigido à “autoridade”, sujeito interlocutor a quem o profissional da comunicação deve estar, portanto, submetido. Segundo o CE (2004), caberia ao agente informar “o nível de comunicação” do interlocutor e a impossibilidade da interpretação literal.

Na segunda ocorrência, artigo 13º, o agente profissional se voltaria para a comunidade ouvinte de um contexto de interlocução, prestando esclarecimento àquele público, evitando assim equívocos advindos da falta de conhecimento sobre “área da surdez” e do próprio sujeito surdo. Em particular, entende-se que o parágrafo único do 13º artigo evidencia um percurso de ruptura com segregações sociais e ações de solidariedade (legitimação e aceitação) à cultura surda.

Nesse contexto, ao se falar com um palestrante ou professor, ao se explicar recursos de composição linguística em um texto ou aula, as escolhas realizacionais comuns a libras, o IE deixa de ser apenas um ponto de apoio ou referência para o compartilhamento de saberes proferidos por um “eu” a um “tu” (interlocutores do discurso) e passa a realizar atuação efetiva para a quebra de hegemonias e preservação de cultura e identidade: a surda.

Nessa perspectiva, considerando um IE como promotor de representações dispostas à margem da sociedade contemporânea, que se descreve, a seguir, a experiência de discentes, formandos em Tecnologia em Educação Assistiva, realizada na Escola Estadual Maurício Murgel, durante o 1º semestre de 2015.

#### **4. A prática de interpretação na Escola Estadual Maurício Murgel**

A Escola Estadual Maurício Murgel (E.E.M.M.) está localizada no bairro Nova Suíça, em Belo Horizonte. Segundo histórico disposto em Regimento Interno, essa foi organizada aos onze dias do mês de dezembro de 1945, através do Decreto Estadual nº1.514, com o nome de Grupo Escolar Maurício Murgel.

Tal instituição tem como missão, em processo contínuo, buscar melhorias educacionais, com o intuito de formar cidadãos pensantes, transformadores da sociedade, garantindo acesso ao conhecimento que proporciona participação pessoal, social e condições de ingresso ao mundo do trabalho e, ainda, a sequência dos estudos para o pleno exercício da sua cidadania (REGIMENTO ESCOLAR E.E.M.M, 2015).

Atualmente, a escola oferece o ensino médio em regime seriado e organizado em três anos em três turnos, atendendo a alunos oriundos das diversas regiões metropolitanas da Capital. Apenas pequena parte dos estudantes reside nas adjacências da escola que possui salas de aula inclusivas, dentre as quais quatro recebem alunos surdos e a figura do IE, agente contratado do Governo do Estado de MG.

A experiência vivenciada por alunos do curso de Comunicação Assistiva da PUC-MG nessa instituição, entre 06/04/2015 e 18/05/2015, integralizou-se a partir do acompanhamento dos IEs e de análises das práticas desses importantes agentes para a educação.

O primeiro passo da fase de observação de intérpretes foi o delineamento identitário desses sujeitos. Em suma, esses profissionais são jovens com formação superior e/ou tecnológica e fluência em Libras. Eles se submeteram a processo seletivo para admissão, o que inclui a aprovação em teste aplicado pelo Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez.

Tais intérpretes exercem intermediações a partir da necessidade da progressão escolar e atuam auxiliando o centro de apoio AEE (Atendimento Educacional Especializado). Nesse, o aluno surdo e/ou cego têm disponíveis intermediações para a

realização de tarefas, auxílio e suporte pedagógico. O trabalho desses agentes consolida-se em parceria com o docente e com a supervisão pedagógica da instituição.

O segundo passo da investigação foi estabelecer percursos para reflexão acadêmica a partir de questões norteadoras como: "Quais são os problemas de ordem ética que surgem em função do tipo de intermediação que acontece na sala de aula?" e "Quais tensões os IEs lidam em sala de aula?". Nesse intuito, o CE (2004) assinado pela professora Ronice Quadros foi selecionado como uma das referências para análise.

Durante o cumprimento de metas, discutiu-se os limites de atuação do profissional da interpretação da libras. E, a partir do CE (2004), artigos 20º e 13º dos capítulos 3 e 4, respectivamente, questionou-se qual seria o papel do intérprete ao assumir a responsabilidade de "informar" e "esclarecer" a cultura não-sorda.

Segundo o CE (2004), o professor é gestor da sala de aula, tem autoridade absoluta. E o IE é favorecedor da aprendizagem do aluno, portanto, não ocupa o lugar do professor. Nessa perspectiva, docente e discente são os interlocutores do discurso e o intérprete é o intermediador das práticas particulares desenvolvidas. O texto normativo ainda prevê que o IE deve "manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo." (QUADROS, 2004, p.29).

A partir de uma perspectiva discursiva, quando solicitado pelo grupo, o intérprete contribui para aproximar os interlocutores e, portanto, promove quebras de hierarquias culturais. Essa postura e mentalidade foram observadas na E.E.M.M em momentos distintos, como em uma aula expositiva de Literatura para o 3º ano. Nessa, o professor abordou as figuras de linguagem, conteúdo que pressupõe noção sobre conotação, simbolismos e subjetividades.

Ao tratar da figura "onomatopeia", ligada ao registro de sons, foram observados a seguinte sequência de eventos:

(1) - Explicação da noção, pelo professor, a partir de exemplos oralizados: "zum-zum", "tic-tac" e "ping-pong".

(2) - Entendimento do conteúdo pelos discentes-ouvintes e preocupação do professor e do IE para com os discentes-surdos, já que a figura diz respeito a sons;

(3) - Diálogo entre o docente e o intérprete educacional;

(V) - Decisão conjunta de utilizar um outro recurso didático para tratar da onomatopeia: os quadrinhos (gibis) da "Turma da Mônica".

A estratégia metodológica foi bem-sucedida. Ela foi aprovada pelos alunos-surdos presentes que identificaram o valor da figura e, ainda, permitiu voz ao intérprete através de discussão, opinião e/ou sugestão sobre o melhor recurso explicativo para compreensão do conteúdo literário. Ou seja: nessa prática particular, o IE agiu em prol da aproximação de culturas, validando os processos verbais “informar” e “esclarecer” discriminados pelo CE (2004).

Outras atuações que ultrapassam a transmissão ou interpretação de conhecimento são solicitados, com certa frequência, pelos discentes-surdos da E.E.M.M.; inclusive em momentos em que esses discentes não são os interlocutores da situação comunicacional; fator complicador, quando há necessidade intervenção disciplinar pontual.

Segundo a Farclough (1992, 2003) e o Quadros (2004), entende-se, nesse artigo, que o IE atua como promotor da cultura surda para quebra de hierarquias e legitimação de representações e identidades. Além de situação como a evidenciada na aula de Literatura, na E.E.M.M., percebeu-se, ainda, que os IEs assumem a função de promoção do sujeito e da identidade surda quando

- alertam o ouvinte, membro da comunidade escolar, a olhar para o seu interlocutor surdo, durante a interpretação;
- promovem a autonomia do sujeito-surdo, não respondendo por esse, mesmo quando ciente da resposta requerida pelo professor, como ocorre na “chamada de classe”;
- participam de reuniões pedagógicas, esclarecendo sobre comportamentos e recursos didáticos alternativos, como os gibis, para o compartilhamento eficiente de conteúdos.

A última etapa desenvolvida pelos discentes da PUC-MG foi a intervenção. Essa se deu a partir de uma palestra promovida pelos discentes, formandos em Comunicação Assistiva de 2015, em que pontos para investimentos, percursos bem-sucedidos e possíveis foram expostos de forma dialógica.

## **Considerações Finais**

Campos (1986) expõe que a interpretação deve ser realizada por um agente qualificado. Esse deve ter boas noções de conhecimentos gerais, de cultura geral e domínio do próprio contexto de atuação. Discursivamente, isso é importante porque esse profissional deve ser capaz de realizar escolhas lexicais ou semióticas que melhor

qualificam ou precisam os textos de uma esfera de produção. Essa perspectiva também é sustentada por Quadros (2004). Para ela, um intérprete de libras para escolas deve ter formação específica na área educacional.

Nesse artigo, a partir das categorias de transitividade de Halliday admitidas pelos estudos discursivos de Fairclough (1992, 2003), percebeu-se que o CE (2004) preocupa-se com a construção de um profissional delineado, principalmente, por *processos comportamentais*, do mundo físico, exterior. Entretanto, cabe a esse importante agente da educação reflexões sobre suas práticas e também o “informar” e o “esclarecer” à comunidade não-sorda sobre os valores, representações e caracteres identitários da cultura surda. Ao fazer isso, promovem-se representações, evitam-se segregações e sugerem-se coexistências.

O tempo vivenciado por estudantes da PUC-MG na E.E.M.M. também aponta para a importância da especialização do intérprete. A aula expositiva sobre figuras de linguagens, a sugestão da utilização de recursos não-verbais para exemplificação de figura sonora, a onomatopeia, evidencia que cabe, a esse agente da interpretação, não só a reflexão ou a submissão à regularização de comportamentos, mas a fala, o engajamento e a intervenção em prol do reconhecimento, aceitação e inclusão da cultura surda e de sua respectiva comunidade.

## **Libras language interpreter: analysis of ethics code and professional practice**

**Abstract:** This paper studies the code of ethics used by brazilian sign language interpreter. The document was published by the MEC (Ministry of Education) in 2004. He is a guidance manual and it was analyzed according to the principles of systemic functional linguistics by Halliday (2004) and the discourse social theory by Fairclough(2003). These theoretical models are important for the identity and for the studies representation, valuing cultures and breaking down hierarchies. In this study, the sentences are a focus. The transitivity system is explored, emphasizing processes (actions) for educational agent. This study includes an experience lived in a public school: Maurício Murgel. In this context, the interpreter's actions are analyzed, acting as an intermediation agent. At last, this work identifies the interpreter transposing limits and making interventions to promote deaf culture in portuguese class for the 3st year of high school.

**Keywords:** Code of ethics. Libras language interpreter. Systemic functional linguistics. Critical analysis. Identity.

## **Referências**

BRASIL. Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais –

Libras e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, que regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. . **Diário Oficial da União**, Brasília, 1º de setembro de 2010.

CAMPOS, G. **O que é Tradução**. São Paulo: Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

FAIRCLOUGH, N. **Discourse and social change**. London: Cambridge Polity Press, 1992.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2003.

GESER, A. (no prelo). **Tradução e Interpretação da Libras II. Material didático desenvolvido para o Curso Letras-Libras em EaD**. Florianópolis: UFSC. Disponível em: [audreigesser.paginas.ufsc.br](http://audreigesser.paginas.ufsc.br) Acesso em: 10 de abril de 2015.

HALLIDAY, M.; MATHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. London. Caugield East: Edward Arnold, 2004.

QUADROS, R. M. **O tradutor e Interpretar de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEEESP, 2002.

## **Referenciação em tiras de humor: da inter-relação entre texto verbal e texto não verbal**

Matheus Henrique Duarte<sup>54</sup>

Agnes Priscila M. Moraes<sup>55</sup>

Helena Maria Ferreira<sup>56</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho tem por escopo socializar os resultados de uma pesquisa empreendida com o objetivo de analisar o estatuto da referenciação presente no gênero tiras de humor. Embora ainda seja veiculada a ideia de que a referência nos textos tem a função de retomar linguisticamente um elemento já mencionado, a perspectiva aqui abordada assume a posição de que esse mecanismo de coesão refere-se a "uma ação interativa, construtiva e não representacional, possivelmente componencial, que fornece pistas de acesso para elaboração de sentidos" (MARCUSCHI, 2007, p. 101). Para consecução do objetivo proposto nesta pesquisa, foram analisadas três tiras de humor. A partir do estudo realizado, constatou-se que a produção dos sentidos não se limita ao uso do termo que substitui o referente, mas se instaura também pelos elementos constituintes do texto não verbal.

**Palavras-chave:** Tiras de humor. Referenciação. Verbal e não verbal. Gênero textual.

### **Introdução**

O presente estudo se circunscreve na articulação do mecanismo de referenciação e a relação entre verbal e o texto não verbal. Com a evolução das relações sociais, é possível perceber um redimensionamento nas práticas de leitura, pois, tradicionalmente, tais práticas se limitavam à consideração da materialidade do texto verbal para o processo de produção dos sentidos. Entretanto, com o passar do tempo e com os avanços teóricos, ficou evidente a transformação na concepção de leitura e da interpretação textual, pois, atualmente, o texto conjuga diferente semioses que são indispensáveis para a construção de sentidos.

Nessa perspectiva, Rojo (2009) pondera que a atividade de ler não se limita à leitura do texto verbal escrito - é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (estática, imagem em movimento, música, fala), principalmente, quando se considerar o universo dos alunos, que, na contemporaneidade, estão intimamente inclusos no mundo das instantaneidades e das

---

<sup>54</sup> Graduando em Letras, Universidade Federal de Lavras, mhduarte123@hotmail.com

<sup>55</sup> Graduada em Letras, Universidade Federal de Lavras, agnespriscila@hotmail.com

<sup>56</sup> Doutora em Linguística, Universidade Federal de Lavras, helenaferreira@dch.ufla.br

tecnologias, interagindo com a manipulação de textos, imagens, áudio, vídeos, entre outros recursos tecnológicos.

Sendo assim, o gênero tiras de humor desempenha um importante papel no que tange ao desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita, pois esse gênero além de ser mais atrativo por se tratar de algo mais voltado para o lúdico e imagético, atrai diferentes tipos de leitores pelo teor humorístico, próprio desse tipo de texto. Além disso, esse gênero permite uma análise dos elementos linguísticos constitutivos de sua organização discursiva, como a referênciação, por exemplo.

O mecanismo de referênciação se revela como um processo linguístico que contribui de maneira exponencial para a construção dos sentidos, isto é, a recuperação de um elemento linguístico já citado por meio desse mecanismo explicita um “querer dizer” por parte do sujeito; nesse sentido, Koch assevera que o sujeito, na interação, “opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição, operando escolhas significativas para representar estados de coisas, com vistas à concretização do seu projeto de dizer” (2005, p.34). No caso das tiras de humor, as escolhas lexicais dos sujeitos revela uma articulação entre o verbal e o não verbal que culmina na produção de humor.

Desse modo, o presente trabalho apresenta um estudo sobre o gênero tiras de humor e do mecanismo de referênciação e reflete sobre como esse mecanismo presente nas tiras humor contribui para a construção dos sentidos, de forma a articular as várias semioses que esse gênero conjuga.

## 1. Gênero tiras de humor

Ao refletir sobre questões ligadas aos gêneros textuais/discursivos, é necessário entender que toda interação social se efetiva por meio de textos, os quais apresentam propósitos comunicativos e interlocutor(es) específicos. Além disso, cada gênero textual apresenta uma forma de configuração peculiar que o distingue de outros textos, bem como um conteúdo temático e um estilo de linguagem que devem ser adequados à situação sócio comunicativa.

A diversidade de interações existentes na sociedade da informação tem ampliado consideravelmente a disseminação de gêneros textuais/discursivos, que estruturam e coordenam o cotidiano das pessoas, integrando o aparato histórico e cultural. Marcuschi acredita que

usamos a expressão gênero textual como uma propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características (2002, p. 27).

Complementando o exposto, numa direção discursivamente marcada, Bakhtin (2010, p. 262) assevera que gêneros “são tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses gêneros são utilizados para o cumprimento de determinadas funções sociais, como as comunicativas, daí a denominação gêneros discursivos. Assim, o trabalho com gêneros se reveste de importância, uma vez que pode auxiliar na organização de situações comunicativas e atender às necessidades de interações advindas de contextos diversos, como mobilidade intercultural, uso de tecnologias etc. De acordo com Carvalho,

Durante muito tempo, as tiras em quadrinhos, de maneira especial, foram vistas como objeto de leitura pernicioso e alienante por diversos intelectuais, portanto banido da esfera educativa. Geralmente, a leitura deste gênero se dava no dia-a-dia de maneira espontânea e intuitiva, por meio de jornais e revistas em quadrinhos, no espaço privado. O leitor se divertia com as piadas encontradas nas tiras, sem se preocupar com os mecanismos que o autor utilizava para produzir o humor. Contudo, a leitura das tiras passa a ser vista sob uma nova perspectiva com os estudos discursivos que refletem sobre o uso da língua nas diversas situações comunicativas. Este novo enfoque passa a valorizar o estudo dos diferentes gêneros de discurso, estimulando a investigação dos fatores lingüístico-semântico-pragmáticos voltados para a leitura dos textos de humor (2008, p.1).

As tiras de humor são um texto midiático com formato próprio, que representa práticas socioculturais dentro de outra prática sociocultural institucionalizada, como a imprensa, envolvendo produtores e receptores de mensagens. Assim como os demais gêneros, apresenta características próprias, função social definida, estrutura específica, situação comunicativa determinada, entre outros. Para Nicolau, é possível declarar que

A tirinha tem como característica básica o fato de ser uma piada curta de um, dois, três ou até quatro quadrinhos, e geralmente envolve personagens fixos: um personagem principal em torno do qual gravitam outros. Mesmo que se tratem de personagens de épocas remotas, de países diferentes ou ainda de animais, representam o que há de universal na condição humana. A estereotipia dos personagens facilita sua identificação por parte de leitores das mais diversas culturas (2010, p.9).

Outra questão importante é que as tiras de humor assumem, notadamente, a “literariedade encontrada na crônica e da denúncia ou crítica apresentada pelo artigo e pelo editorial, bem como da sátira própria das charges” (NICOLAU, 2010, p.10).

Além disso, esse gênero textual tem um papel bastante relevante na sociedade, uma vez que se podem encontrar representações de conhecimentos, valores, crenças, culturas com o intuito de reproduzir ou não uma realidade social, ou seja, “como qualquer outro texto, as tirinhas também sofrem influências sociais, históricas, culturais e, sobretudo, ideológicas; nesse sentido, podemos dizer que não se tratam de textos inocentes” (CIRNE, 1982, *apud* MOURA; BORGES, 2009, p. 100).

Acrescentando mais características das tiras, Moura e Borges acrescentam que

Refletindo conflitos, frustrações, grandezas e misérias da vida humana no meio urbano, certas tirinhas podem levar os leitores a posicionarem-se diante das temáticas desenvolvidas nessas histórias e da atuação de personagens. (...) Dessa forma, também podem se revelar poderoso instrumento de crítica social e de certos modos de se enxergar a diversidade humana ou, ao contrário, contribuir para a reprodução de algumas “verdades” socioculturalmente construídas (MOURA; BORGES, 2009, p.100).

É importante ressaltar, também, que a obtenção de sentido desse gênero não é feita apenas a partir da materialidade do texto verbal, mas a partir da junção de diferentes recursos que são necessários para que a construção de sentido ocorra de forma satisfatória.

Rojo (2013) a esse respeito afirma que

as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (p.21).

Na sociedade contemporânea, na qual existe uma enorme variedade de informações que estão acessíveis a cada instante diante de um clique, há uma demanda para o trabalho com a leitura/produção de textos multissemióticos, uma vez que essas práticas integram o cotidiano social. Sendo assim, a desconsideração dessas questões pode acarretar prejuízos para a formação de alunos que não saibam fazer usos dos diferentes recursos linguísticos e discursivos.

## 2. O mecanismo da referenciação

Os pressupostos acerca do mecanismo da referenciação se iniciam com os estudos do texto, já que esse processo, para os autores, estava intimamente ligado à materialidade linguística textual; por isso, a concepção teórica abordada por Halliday e Hasan (1976), entre outros, apontava para uma preocupação em representar as coisas tais quais elas são. No entanto, com os estudos do discurso e em relação com esse mecanismo coesivo, foi constatado que

As categorias utilizadas para descrever o mundo mudam, por sua vez, sincrônica e diacronicamente: quer seja em discursos comuns ou em discursos científicos, elas são múltiplas e inconstante; são controversas antes de serem fixadas normativamente ou historicamente (MONDADA; DUBOIS, 2003, p.22).

Desse modo, o conceito de referenciação foi sendo reformulado de forma a levar em consideração os sujeitos que operam sobre o material linguístico e também a instabilidade presente no processo de construção dos referentes.

Esse mecanismo exerce papel fundamental na produção de sentidos, já que a “relação” entre os elementos linguísticos constituintes de um texto se efetiva por meio da referenciação. A retomada de elementos representa uma estratégia coesiva que contribui para a progressão do texto, uma vez que, nesse processo, os referentes sendo tomados como objetos-de-discurso constituem uma (re)elaboração do real, por se tratar de elementos dinâmicos. Esse aspecto da referenciação exige que o leitor aione diversas estratégias de leitura que o permita compreender o texto como uma unidade de sentido, porque

quando produzem e compreendem textos, os sujeitos participam ativamente da interação, de modo que estão sempre negociando os sentidos construídos. O processo é amplamente dinâmico, porque permite modificações com o desenrolar das ações. A construção do referencial nada mais é que o resultado dessa negociação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO; BRITO, 2014, p. 35).

Na materialidade do texto, o mecanismo de referenciação se explicita a partir de diversas estratégias coesivas. Para a efetivação desse processo, Koch (2004) estabelece três operações básicas. A primeira é a ativação, que se configura por introduzir pela primeira vez no discurso um elemento a partir da representação que o

sujeito possui. Em seguida, o elemento introduzido é retomado por meio de uma expressão referencial. Por fim, a de-ativação, que é a desfocalização do objeto que está no modelo textual, mas que continua para ser ativado de acordo com o objetivo comunicativo. Essas retomadas e ativações realizadas acontecem de maneira retrospectiva (anáforas) ou também prospectiva (catáforas). Respectivamente, as anáforas retomam elementos que já foram citados, enquanto nas catáforas, o referente é posposto aos elementos referenciais.

O grupo das anáforas é dividido em anáforas correferenciais, anáforas indiretas e anáforas encapsuladoras. Para melhor compreender, elaborou-se o seguinte quadro:

| <b>Tipos de anáfora</b> | <b>Exposição do conceito</b>   |
|-------------------------|--|
| Anáfora Correferencial  | Caracteriza-se pela retomada de um mesmo objeto de discurso, ainda que ele se recategorize;        |
| Anáfora Indireta        | Não se refere à retomada dos mesmos referentes, mas pela relação entre dois objetos-de-discurso;   |
| Anáfora encapsuladora   | Exerce a função de resumir o segmento do cotexto, relaciona-se a conhecimentos dos interlocutores. |

Fonte: Elaborada pelos autores

Essas retomadas podem ser efetivadas por meio de expressões referenciais. Esses termos se apresentam no discurso a partir de sintagmas nominais, por sintagmas preposicionais equivalentes e de natureza dêitica (CAVALCANTE, 2011, p.184) que expressam a ideia de lugar, tempo e que podem formar sintagmas adverbiais. Essa atividade de retomar elementos contribui exponencialmente para a progressão referencial, porque garante um equilíbrio entre a retroação e a progressão, uma vez a função desses dois procedimentos assegura que se repita o que foi dito e que está fixado na memória discursiva do interlocutor, o que garante que o locutor possa introduzir novas ideias. Esses mecanismos que auxiliam a progredir um texto são formados por estruturas lexicais de progressão referencial. Conforme Koch e Elias (2012, p.138) “às retomadas ou remissões a um mesmo referente dá-se o nome de progressão referencial”. Ainda nessa direção, as referidas autoras elencam algumas estratégias de progressão, sendo elas as formas de valor pronominal, numerais, certos advérbios locativos, elipses, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas (ou quase sinônimas), formas nominais hiperônima e nomes genéricos.

No que se refere à leitura ou produção de textos multissemióticos, no caso do *corpus* eleito para análise - as tiras de humor - , o trabalho da referenciação se baseia em articular os elementos conjugados pelo texto de forma a produzir sentidos. A produção de humor nas tiras é estabelecida por elementos de retomadas e inferências

que são necessárias para a compreensão dos sentidos. Nesse sentido, fica fortemente evidenciada a importância da noção de que as escolhas lexicais realizadas pelos sujeitos produzem uma orientação argumentativa do texto, de modo que os lexemas utilizados direcionam a leitura a partir do seu “querer dizer” e é nesse momento que o leitor interage com o texto, de modo a aplicar suas bagagens e produzir o sentido necessário efetivo. Desse modo, no que se refere ao ensino de língua portuguesa, é necessário que o professor articule em suas propostas pedagógicas o trabalho não só com a leitura de textos multissemióticos, mas também o mecanismo da referenciação, por acionar habilidades e estratégias diversas de leitura.

### 3. Análise de dados

Para as análises foram selecionadas três tiras de humor, com vistas a compreender como o mecanismo da referenciação se efetiva nesse gênero e também a apontar para a relação entre o texto verbal e o texto não verbal. As tiras eleitas para o estudo são de autoria do cartunista Lucio Oliveira e estão disponíveis para acesso na sua página do *Facebook* “Edibar da Silva”.



Imagem 1: Disponível em  
<https://www.facebook.com/edibardasilva/photos/a.737675189679433.1073741860.151311254982499/824778710969080/?type=3&theater>

No quadrinho 1, o termo “senhor” tem como referência um elemento não verbal – o personagem Edibar, ou seja, o funcionário da campanha para idosos se dirige ao Edibar, que é identificado pela imagem. O pronome “ele” explicita a relação de

dependência entre os textos (fala do funcionário e a imagem do motorista “Edibar”), isto é, o sentido é efetivado pela presença da imagem que cria um contexto. Na expressão “nesse lar aí”, a referenciação se realiza na relação entre texto verbal e texto verbal (fala da mulher e a fala do funcionário). Assim, além do pronome “nesse”, o advérbio “aí” (elemento dêitico) têm referência apoiada na fala do funcionário. No quadrinho 2, na expressão “meu amigo”, a referência é recuperada pela fala anterior do funcionário seguida da imagem que o identifica como o mesmo personagem (cores das roupas, características físicas, objetos). Ao empregar “meu amigo”, Edibar dá continuidade ao tópico discursivo. Na frase “Aloouu...O sinal tá verdeee”, a referência se dá no contexto, pois a situação de trânsito permite a produção de um sentido relacionado a um semáforo e a indicação de permissão para se seguir em frente. O uso do artigo definido pressupõe um conhecimento prévio da situação. No quadrinho 3, o personagem Edibar “falseia” um entendimento ambíguo do pedido de contribuição e deixa a esposa como uma forma de colaboração, o que provoca o humor. Desse modo, a referenciação se efetiva por meio da inferência, em que se observa a articulação de todos os quadrinhos com a imagem do funcionário segurando a mulher.



Imagen 2: Disponível em  
<https://www.facebook.com/edibardasilva/photos/a.785664751547143.1073741867.151311254982499/786192921494326/?type=3&theater>

O quadrinho 1 retrata uma situação que será compreendida a partir da leitura das demais imagens. Assim, a referência será de natureza catafórica e viabilizada por meio da articulação texto não verbal e texto verbal. No quadrinho 2, tem-se o uso do termo “ladrão”, precedido por um artigo indefinido, ou seja, constata-se um referente

não ainda apresentado. O emprego do pronome “minha” se apoia no referente “mulher”, identificado na imagem da personagem Edimunda, ou seja, no texto não verbal. No quadrinho 3, o advérbio “aqui” retoma o termo “delegacia”, que é recuperado por meio das relações entre a fala da mulher, a fala do atendente e o contexto. Além disso, a expressão “um monte de ladrões” constitui uma repetição do referente mencionado pela mulher. A repetição do termo “ladrões” garante a progressão textual. O pronome “isso” retoma a ideia de “se ter ladrões”. O emprego da elipse em “fico” destaca o referente “atendente”. Já o emprego de “outros” indica uma generalização, ou seja, uma referência a outras pessoas de um modo geral. Soma-se a isso o emprego de “coisa”, uma palavra genérica, que evidencia uma referência às várias possibilidades de sentido, do tipo “Que inconveniência!”; “Que falta de bom senso!” etc. Como se nota, na tira de humor ocorrem vários tipos de referências, que são estabelecidas por meio de diferentes mecanismos.



Imagen 3: Disponível em <<http://rsagaty.blogspot.com.br/2012/05/edibar-e-edimunda-tirinhas.html>>

O emprego do termo “amiga” apresenta uma referência externa - a interlocutora com quem a personagem Edimunda conversa ao telefone. Já o termo “novidades” consiste em uma referência catafórica, que será descrita a seguir: “o Edibar e a mamãe estão se dando muito bem aqui na praia”. Os termos “o Edibar e a mamãe” fazem referência aos personagens apresentados na imagem. O pronome “se” evidencia uma retomada aos personagens anteriormente referenciados. O termo

“aqui” mostra o lugar onde a personagem Edimunda se encontra, ou seja, na praia. O pronome “ele” faz referência ao personagem Edibar. O pronome “-la” retoma o termo “mamãe”. O pronome “essa” apresenta referência externa, ou seja, a foto. O pronome “meu” se refere ao “dono da conta do Facebook, ou seja, o personagem Edibar. Por fim, a inscrição “Aqui jaz Dona Ana Conda” permite o levantamento de inferências. O termo “aqui” seguido do termo “jaz” indica uma lápide de um túmulo, em que é mobilizado um conhecimento prévio por parte do leitor. O nome “Ana Conda” faz referência a um tipo de cobra, o que revela uma crítica à personagem sogra. Desse modo, observa-se que o processo de referenciação se efetiva por meio de recursos linguísticos, de imagens e do contexto.

## 5. Considerações finais

A partir do estudo realizado, constatou-se que a produção dos sentidos não se limita ao uso do termo que substitui o referente, mas se instaura também pelos elementos constituintes do texto não verbal e da situação sociodiscursiva. A análise empreendida evidenciou que os sentidos subjacentes às tiras de humor apresentam uma interdependência entre os mecanismos de referenciação e as imagens, o que viabiliza a progressão temática dos textos e a produção do humor.

Além disso, o trabalho com o gênero tiras de humor revela uma atividade importante, pois viabiliza uma sistematização da leitura que vai além da materialidade do texto verbal, mas busca informações que são necessárias para a construção do sentido, incentivando a mobilização de habilidades de leitura multissemiótica. Essas e outras habilidades que podem ser desenvolvidas por meio do trabalho com esse gênero são de suma relevância por também favorecer a ampliação dos letramentos dos leitores em contatos com as tiras de humor.

Desse modo, a partir da análise realizada, foi possível constatar que o sentido não está relacionado apenas ao texto verbal, isto é, faz-se necessário uma articulação das várias semioses que o texto conjuga. Nessa direção, as cores que identificam um mesmo personagem, a manutenção das características físicas, as falas, a situação sócio discursiva são indiciadores de sentido. Sendo assim, o professor pode sistematizar o ensino de referenciação de modo que os alunos compreendam os vários recursos do texto que contribuem para a produção dos sentidos.

## REFERENTIATION IN COMIC STRIPS: THE INTER- RELATIONSHIP BETWEEN VERBAL TEXT TEXT AND NON VERBAL

**Abstract:** This work has the scope socialize the results of a research undertaken in order to analyze the status of this referral in the genre "comic strips". Although it is still conveyed the view that the reference in the text serves to resume linguistically a mentioned element, the perspective here addressed takes the position that cohesion mechanism refers to "an interactive action, constructive and non-representational possibly componential, which provides access to slopes elaboration of meaning " (MARCUSCHI, 2007, p. 101). To achieve the proposed objective in this research, we analyzed three strips of humor. From the study, it was found that the production of sense is not limited to the use of the term that replaces the referent, but also establishes the elements of the nonverbal message.

**Keywords:** Comic Strip. Referencing. Verbal and non-verbal. Genre.

### Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CARVALHO, JOSÉ RICARDO ; O gênero tira de humor e os recursos enunciativos que geram o efeito risível. In: XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2008, Rio de Janeiro. XII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2008.

CASTRO, M. L. D. de ; O humor no processo de produção/ recepção... In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 1999, Rio de Janeiro. Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 1999.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULIA, A. *Referenciação*. Editora Contexto. São Paulo. 2003.

CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, Vanda Maria. (org.). *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2011. pp.183-195.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M.A.P. *Coerência, referenciação e ensino*. Editora: Cortez. São Paulo. 2014.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingredore Villaça. *Ler e aprender: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

HALLIDAY, Michael AK; HASAN, Ruqaiya. Cohesion in spoken and written English. *Longman's*, London, 1976.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. V.; MARCUSCHI, L. A.. Referenciação. KOCH, Ingredore Villaça. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, p. 51-80, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.;

RODRIGUES, B. B.; CIULIA, A.. *Referenciação*. Editora Contexto, 2003. P 17-52.

MOURA, S. A. ; BORGES, E. M. *Discursos de identidades em tiras de humor: análise em duas vertentes críticas*. Logos (UERJ) v. 31, p. 95-105, 2009.

NICOLAU, M. *As tiras e outros gêneros jornalísticos: uma análise comparativa*. Temática (João Pessoa. Online), v. VI, p. 1-12, 2010.

ROJO, R. H. R. Cenários futuros para as escolas. Cadernos da Fundação Telefônica nº 3: *Multiletramentos na escola*. São Paulo, SP, p. 19 - 22, 30 jun. 2013.

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





# *Relato*

## **Alternativas didáticas exitosas que atenderam às diferenças individuais no processo de alfabetização de turmas heterogêneas**

Sara H. da C. Freitas<sup>57</sup>

Josina A. T. Teixeira<sup>58</sup>

### **Apresentação**

O presente relato tem por objetivo fomentar as discussões sobre o processo de Alfabetização de turmas heterogêneas e analisar como poderá ser introduzido nesse percurso alternativas didáticas que realmente trazem efeito positivo, quando se trata de Alfabetização e Letramento.

### **Caracterização da Escola**

A experiência a ser relatada ocorreu no Colégio de Aplicação João XXIII- (UFJF), na turma do 2º ano B do Ensino Fundamental, durante todo o ano de 2014, tendo seu início em março e término em dezembro. A turma avaliada foi composta por 28 alunos, tendo, como característica principal, o fato de ser heterogênea, de modo que, em março, a turma comportava alunos dos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Ressaltamos, entretanto, que, no início do semestre, grande parte da turma ainda se encontrava nos primeiros níveis do sistema de leitura e escrita e, após o início da pesquisa, já era possível observar o notável avanço dos aprendizes em geral.

### **Fundamentação teórica**

Durante décadas, os estudos sobre ensino e aprendizagem se pautavam pela preocupação precípua com o modo como o professor ensinava. Entretanto, com o

---

<sup>57</sup> Formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Integrante do grupo de pesquisa LINFE-Pesquisa em práticas de Leitura no Ensino Fundamental atuando no projeto de extensão tempos e espaços de leitura. Discente da Especialização em Educação no Ensino Fundamental- Colégio de Aplicação João XXIII-(UFJF). E-mail: [sarafreitas17@yahoo.com.br](mailto:sarafreitas17@yahoo.com.br).

<sup>58</sup> Formada em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora Alfabetizadora nos Anos Iniciais do Colégio de Aplicação João XXIII-(UFJF). Especialista em psicopedagogia (UFJF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: [josinatavares@hotmail.com](mailto:josinatavares@hotmail.com).

avanço dessas discussões e a revisão de uma prática pedagógica que se mostrara insatisfatória, o foco deixou de ser o professor e suas estratégias metodológicas e passou a ser os alunos e seus métodos peculiares de aprendizagem. Essa nova filosofia educacional tirou o aluno da posição de objeto e recolocou-o na posição, também, de sujeito. Assim, professor e aluno se tornaram, nas discussões acadêmicas, ambos sujeitos da ação de ensino-aprendizagem.

Sob esse novo modo de pensar, iniciou-se a ideia de construtivismo no Brasil. Embora em nosso país tenha sido interpretado como um método para a alfabetização, o construtivismo não é um método e sim uma teoria que visa explicar a construção do conhecimento mediado pela atividade mental construtiva do aluno. É ele quem constrói o conhecimento e nada pode substituí-lo nessa missão. Segundo Piaget (s/d), o conhecimento não é predeterminado desde o nascimento, nem é o resultado do simples registro de percepções e informações. Ele acontece a partir das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo o conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde o nascimento, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer.

Mais tarde, chegaram ao Brasil as ideias revolucionárias do Sócio-construtivismo que, por seu turno, explica a construção do conhecimento baseando-se nas relações dos aprendizes com a realidade e com os outros alunos, uma vez que a aprendizagem é um fato social. Pressupõe, assim, no processo de aprendizagem, o tripé aprendiz, objeto do conhecimento e o outro.

O sócio-construtivismo valoriza o que a criança já sabe e explica que o conhecimento e a inteligência vão se desenvolvendo passo a passo, num processo de autoconstrução que acontece na inter-relação humana. O Sócio-construtivismo credita ao professor a responsabilidade por ajudar o aluno neste processo, na função de mediador, e explica que, respeitado esse contexto de produção, as crianças crescem mais críticas e capazes de aprender por si, pois são incentivadas a desenvolver o senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Inspirada nas ideias do suíço Jean Piaget (1896 - 1980), Emília Ferreiro e Teberosky ampliaram a teoria do construtivismo para o campo da leitura e da escrita, enfatizando que o aluno pode se alfabetizar sozinho, desde que esteja em ambiente que estimule o contato com letras e textos. Já no âmbito escolar, cabe ao professor criar condições produtivas para uma atividade mental rica, orientar e guiar as atividades propostas a fim de que a construção do aluno se aproxime, de forma progressiva, do que significam e representam os conteúdos como os saberes culturais.

Essa teoria enfatiza a importância do erro durante o processo de aquisição da leitura e da escrita que não é tido como um problema, um empecilho para o aprendizado. Pelo contrário, poderá ser um impulsionador ao crescimento que o aluno, apontando, a ele próprio e ao professor, o que já sabe ou não.

## Descrição da experiência

A experiência ocorrida durante todo ano de 2014 com a turma já anteriormente caracterizada teve, como norteadora, a produção de suas próprias histórias a partir, por exemplo, da sequência de gravuras apresentadas, propiciando um livre espaço de imaginação. O objetivo principal dessa atividade era incentivar os alunos a criarem a suas próprias histórias, aprimorando, assim, a construção da escrita como, também, o forte incentivo à imaginação que, por sua vez, tem o poder de responder os “por quês”, “para quês” e as diversas indagações que as crianças, em muitas situações, não têm coragem de perguntar em alta voz e se respondem por meio de suas próprias construções, como esclarece Ferreiro (2001, p.30):

Há práticas que levam a criança à convicção de que o conhecimento é algo que os outros possuem e que só se pode obter da boca dos outros, sem nunca ser participante na construção do conhecimento. Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de fora do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “por quês” e aos “pra quês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta.

A atividade sistemática de produção de textos criativos autorais foi realizada durante todo ano, 1 vez por semana nas aulas de Língua Portuguesa, ocupando, no mínimo, 2 tempos, para que a criança tivesse espaço suficiente para realizar a sua escrita, evitando-se a pressão de tempo ou de correções desnecessárias que pudesse vir a comprometer a livre criação. Antes, mesmo, de conhecerem a escrita convencional, os alunos eram motivados a escreverem suas histórias, utilizando os recursos e conhecimentos próprios da(s) fase(s) que estivesse vivenciando.

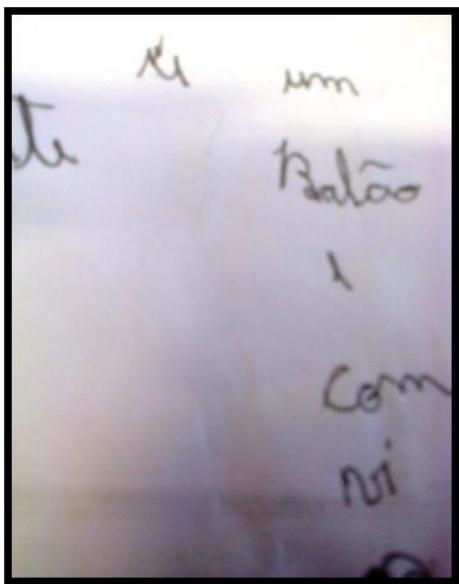
Para incentivar a produção das histórias e ampliar a imaginação, antes de os alunos começarem a escrever, a professora sempre ia construindo, juntamente com eles, uma produção oral coletiva, mostrando-lhes o quanto poderiam extrapolar na imaginação e criarem histórias incríveis. E várias foram as propostas motivadoras para a criação de textos usadas por ela como: a) partir de outras histórias lidas ou

ouvidas; b) partir de sequências de gravuras com balões de histórias em quadrinhos; c) narrativas do cotidiano; d) criação de receitinhas culinárias fantásticas dentro das histórias e) criação de início ou final para histórias incompletas ou de histórias a partir de um título; f) entrevistas; g) teatralização de histórias de autoria ou não dos próprios alunos; h) criação de falas para personagens do universo dos alunos, registrados com parágrafo e travessão ou balõezinhos; i) outras estratégias.

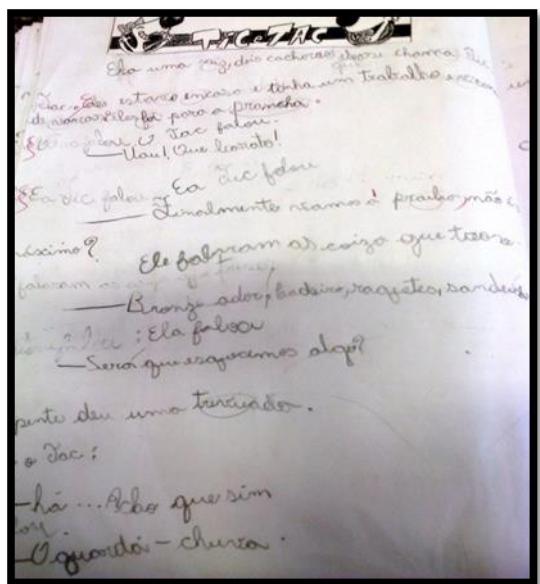
Além de propiciar o momento de escrita das narrativas ou de outros gêneros textuais com os quais as crianças estavam trabalhando, a professora também propiciava, aos alunos, diferentes momentos de correção das mesmas. Várias eram as estratégias de correção utilizadas: a) a professora transcrevia e apresentava aos alunos, no data show ou mimeografados, a produção de um aluno não identificado, respeitando a forma como fora escrita. Então ia realizando, juntamente com toda a turma, uma análise reflexiva dos distanciamentos da norma culta que o autor havia praticado e substituindo-os pelas novas opções. Terminada essa etapa, os alunos copiavam a nova versão do texto em seus cadernos e a ilustravam; b) as produções dos alunos eram recolhidas e os (as) bolsistas eram responsáveis por assinalar, a lápis, as palavras escritas não ortograficamente, as concordâncias verbais e/ou nominais incorretas e a pontuação inadequada e escreviam a lápis, no final do texto, outras sugestões para os alunos compararem e substituírem as inadequadas por essas, propiciando-lhes, assim, um trabalho de autocorreção; c) a professora realizava a correção dos textos de todos os alunos e estes os passavam a limpo, dando-lhes a formatação de lindos livrinhos que eram expostos em murais para a apreciação de todos. Assim, todo o colégio podia apreciar as obras construídas, inclusive os familiares que compareciam à escola.

## **Avaliação dos resultados**

A experiência aqui descrita constatou o avanço de todos os alunos. Os que se encontravam nos primeiros níveis puderam avançar para os demais de forma criativa e imaginária. Exemplo disto foi a aluna N que iniciou o 1º semestre escrevendo apenas poucas palavras e com muita dificuldade, mas em agosto foi notável o seu desenvolvimento na escrita:



Antes



Depois

Para que a compreensão de toda a turma sobre as atividades propostas fosse garantida, a professora trabalhava em ritmo mais lento com os alunos que ainda não se encontravam alfabetizados, proporcionando-lhes assistência individualizada. Desse modo, ela favorecia, não só a reformulação das ideias dos que já se encontravam alfabetizados e já iniciavam a produção textual, como também beneficiava aqueles com mais dificuldades, fazendo com que estivessem sempre alcançando o mesmo ritmo dos demais. Assim, a alfabetização, que também se dava por meio da criação de histórias, acontecia por meio dos conhecimentos que os alunos já haviam internalizado e ainda estavam internalizando. A troca de experiências por meio do convívio com o outro, no espaço escolar, ouvindo as histórias criadas pelos colegas ou lendo as suas próprias favorecia uma troca enriquecedora para a ampliação das ideias de todos os alunos.

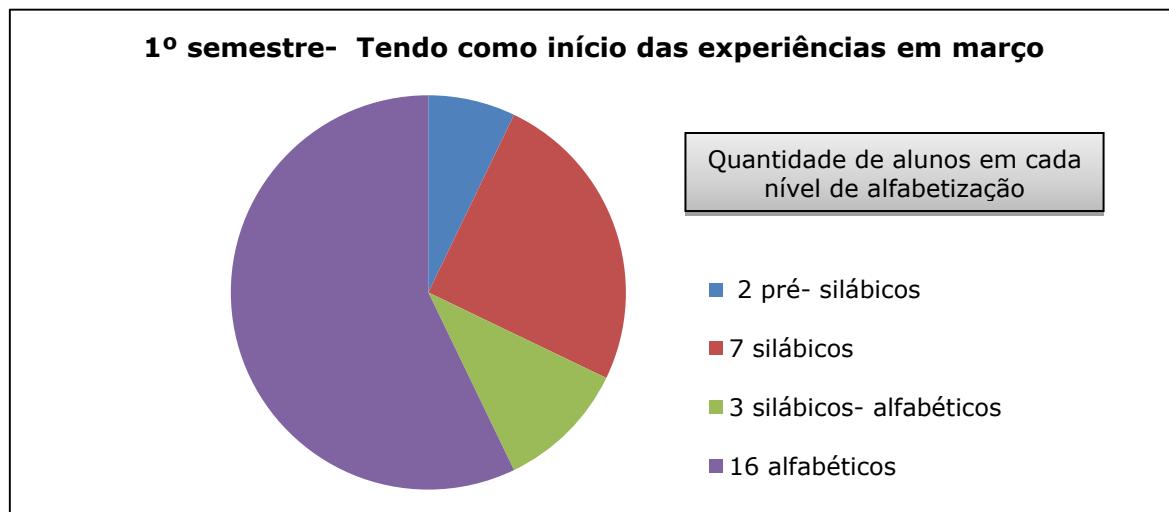
Como a ZDR (o que o aluno já sabe fazer sem a ajuda do outro) que é entender como se portar em uma sala de aula já se encontrava completo em todos os alunos, o que faltava era a compreensão do processo de alfabetização que foi sendo construído ao longo do ano. Na medida em que os alunos saiam da ZDR e entravam na ZDP, encontravam-se prontos a desenvolverem as atividades individuais com autonomia.

No processo de alfabetização, existe um espaço entre o que o professor sabe fazer e o que o aluno não consegue dominar. Vigotsky denomina de ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal. A ZDP seria uma fase intermediária entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial. Esses conceitos se

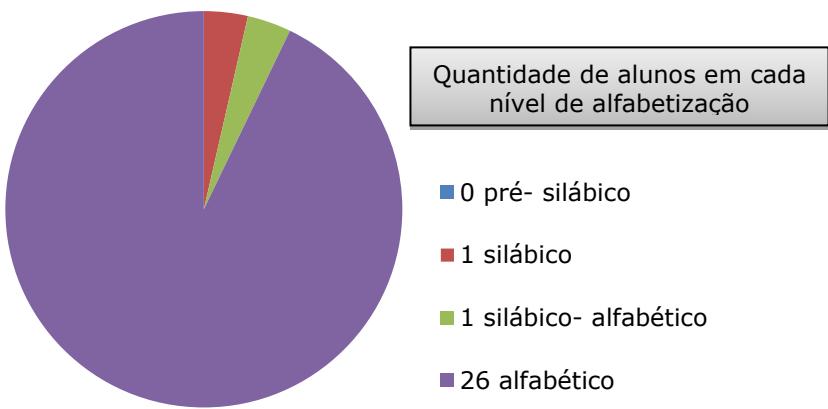
aplicam durante o processo de aprendizagem do ser, especialmente da criança. O desenvolvimento real é aquilo que a criança já aprendeu, e o desenvolvimento potencial é aquilo que ela pode e tem a capacidade de aprender. Então, a zona de desenvolvimento proximal é a fase intermediária entre essas duas fases: é aquilo que a criança vai aprender sob a supervisão de outra criança ou adulto que já domina esse saber.

Quando os alunos chegaram ao 2º ano, praticamente todos já conheciam as letras e sabiam que aprenderiam a fazer o uso delas para escreverem suas histórias e fazerem seus registros. Para escreverem ortograficamente, eles teriam a professora para “ensinar”. Logo, ao começarem no processo de alfabetização surgiram, a cada etapa deste ciclo, inúmeros desafios, situações que eles não conseguiram resolver sozinhos e, para isso, havia a professora, as bolsistas e os colegas para ajudá-los.

Ao chegar ao final do ano, todos os alunos já se encontravam alfabetizados, tendo vencido mais um ciclo de desenvolvimento. O que antes não conseguiam fazer, que era ler e escrever, agora, já se encontravam capazes de realizar de maneira autônoma. E todo o trabalho inicial da professora foi orientado por avaliações diagnósticas que evidenciaram os níveis da construção da lecto-escrita em que se encontrava cada aluno, avaliações essas que percorreram todo o processo de ensino, pontualmente, até o final do ano letivo, e que apontaram com precisão a evolução dos níveis dos alunos que apresentamos nos gráficos a seguir:



### 2º Semestre - Término das experiências em dezembro



### Considerações finais

Após a realização desta pesquisa na sala de aula, chegamos às seguintes considerações: a) a presença do professor como mediador da aprendizagem é imprescindível; b) a troca de experiências entre os alunos promove um avanço nas etapas escolares, pois possibilita, ao aluno, complementar e dissolver sua dúvida, auxiliado pelos seus pares; c) a opção por classes heterogêneas é a única aceitável, pois não estigmatiza as turmas em “fortes” e “fracas”, proporcionando, assim, o grande desafio do educador na atualidade: como alfabetizar turmas heterogêneas de modo que todos possam avançar juntos; d) o processo de criação de histórias é riquíssimo, pois favorece a construção das hipóteses da lecto-escrita, na criação de elementos de coesão e coerência e de expansão da imaginação, sem terem limites, intercalando o real e o imaginário.

Concluindo, podemos afirmar com convicção que “só se aprende a escrever escrevendo”. Somente construindo e testando suas hipóteses o aluno poderá desconstruí-las e reconstruí-las, rumo à sua formação de escritor autônomo.

### Referências

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

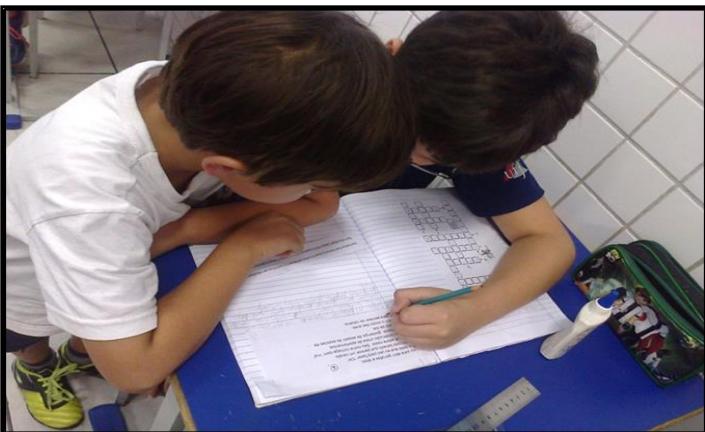
VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

## Anexos

Professora trabalhando com alunos de ritmo mais lento/ postura dos alunos na sala de aula



Alunos se ajudando mutuamente no processo de compreensão das atividades propostas



## **Aprendizagem móvel na escola pública: relato de uma prática na aula de Língua Inglesa**

Joyce Vieira Fettermann<sup>59</sup>

### **Introdução**

Tendo em vista o número de aparelhos celulares levados diariamente para a escola e usados ininterruptamente pelos alunos, e buscando levar algo novo para as aulas, no período de 02 a 09 de Junho de 2015 (quatro aulas, em dois dias no total), no 2º bimestre letivo, cheguei à minha turma do 1º ano do Ensino Médio do turno da noite do CIEP 263 Lina Bo Bardi, em Itaperuna-RJ, com o objetivo de fazer com que eles despertassem para diferentes usos de seus celulares, além de falar com os amigos através do *Whatsapp* ou *Facebook*. De acordo com o currículo mínimo estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação, os alunos desse segmento devem estudar sobre notícias, manchetes, publicidade, entre outros assuntos relacionados a isso nas aulas de Língua Inglesa, por isso a proposta dessa atividade.

No primeiro momento, conversamos sobre os diferentes usos que eles fazem de seus *smartphones*, os aplicativos que possuem, os sites que costumam visitar a partir de seus telefones, entre outros. Então, propus que todos pesquisassem sobre as últimas notícias ao redor do mundo (preferencialmente, em inglês). Em seguida, pedi que se sentassem em grupos (cada um deveria ter, pelo menos, uma pessoa que possuísse acesso à Internet no celular) e que utilizassem seus aparelhos para iniciar a pesquisa. A regra foi clara: os celulares deveriam ser utilizados apenas para a realização da tarefa. Nessa etapa, eles selecionaram as notícias solicitadas e anotaram informações-chave em seus cadernos para facilitar o entendimento de suas pesquisas.

No segundo momento, quem pesquisou notícias em português teve que fazer a versão para o inglês. Fiquei assessorando cada grupo, com a ajuda de um aluno monitor que estuda na turma, quando ele terminou seu trabalho. Quando surgia alguma dúvida, eles podiam consultar dicionários ou o Google Tradutor por meio da conexão com a internet. Os grupos que pesquisaram em inglês, também contribuíram com os outros, emprestando seus telefones ou ajudando-lhes de outras formas. Por

---

<sup>59</sup> Mestra em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). E-mail: joycevieira@gmail.com

fim, cada grupo compartilhou em inglês as notícias encontradas com os demais colegas. Como professora da turma, pude perceber o quanto a aprendizagem através do aparelho móvel foi prazerosa, interativa, colaborativa, contextual (UNESCO, 2014) e, principalmente, de conscientização quanto aos diferentes usos que podem ser feitos a partir do próprio celular.

## **1 Contextualização do projeto**

Sou professora de Língua Inglesa no CIEP 263 Lina Bo Bardi, um colégio público da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC), localizado no município de Itaperuna. A cidade possui cerca de 100 mil habitantes e é considerada um polo universitário regional, pois recebe estudantes de várias partes do Brasil para cursar faculdade. Posso dizer que o CIEP 263 é uma escola grande, se comparada a outras pertencentes à Diretoria Regional, e que possui ótimas instalações e localização geográfica.

O colégio citado passou por mudanças em sua gestão há pouco tempo e isso tem possibilitado novas práticas em todas as áreas de atuação dos diversos profissionais que nele atuam diariamente. A maior preocupação da direção tem sido propiciar aos alunos um ensino de qualidade, passando pelos trabalhos realizados pelos professores, atendimentos aos seus familiares, merenda escolar, entre outros aspectos.

Para isso, são oferecidos aos educadores um laboratório de informática, um auditório amplo com caixa de som e aparelho de data-show, uma biblioteca espaçosa com diversos exemplares de livros, refeitório que pode ser usado para outras atividades, como café da manhã com os alunos e seus responsáveis que costumam participar das reuniões de pais e outros eventos organizados pela equipe pedagógica, além dos demais espaços que a escola contém.

Os alunos que nela estudam provêm de diversos municípios que fazem limite com Itaperuna e apresentam realidades diversas. Os 20 participantes deste projeto estudam na turma 1004 da 1<sup>a</sup> série do Ensino Médio do turno noturno. São jovens adultos que durante o dia, em grande parte, trabalham em variados ramos, como atendentes em lojas, consultórios, escritórios, mecânicos em oficinas, ajudantes de pedreiros, e outros.

Há também os que estudam em cursos técnicos ou preparatórios e escolas de idiomas nos outros turnos, e quando chegam à escola no início da noite, por volta das

18h, muitas vezes com fome e cansados, precisam estar dispostos para estudar até às 22h. Estes mesmos alunos, apesar do contexto em que estão inseridos, são comunicativos e demonstram gostar das minhas aulas de inglês, pois sempre participam com entusiasmo e realizam as tarefas propostas.

Como professora, pude notar, logo nos primeiros encontros do ano, que há alunos na turma que não possuem contato algum com o idioma fora da escola, o que faz com que eles mostrem muita dificuldade para aprender inglês. Há bloqueios quanto ao desempenho das quatro habilidades essenciais do idioma: fala, escrita, compreensão oral e leitura. Esses bloqueios atrapalham os mesmos a fazerem apresentações e seminários, por exemplo, mas os estudantes são sempre motivados por mim a tentar, ainda que cometam erros, pois estas atividades são peças importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Na mesma turma, em contradição ao que foi dito, há um aluno que possui nível pré-avançado do idioma, que já estudou em curso de idioma, já viajou para o exterior e se comunica muito bem em inglês. Com ele, sempre falo em inglês, e o coloquei como monitor da disciplina, para que me ajude durante as atividades, auxiliando seus colegas. Essa atitude fez com que o mesmo se sentisse mais motivado e pré-disposto a estudar com a turma, pois pode participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem da língua, utilizando seu conhecimento para ajudar os outros.

Em curto prazo, meu maior desafio tem sido conscientizá-los de que o conhecimento da língua inglesa é importante e um diferencial nos dias atuais. E eles já estão tomando esta consciência. O trabalho a ser feito em médio prazo demanda tempo e dedicação da parte de todos nós (minha e deles). No decorrer desse tempo, como também é exigido no currículo mínimo estabelecido pela SEEDUC, desejo que eles sejam capazes de reconhecer recursos linguísticos, compreender funções da língua, formular frases e parágrafos, ler pequenos textos e expressar-se oralmente (ainda que com suas limitações).

Pensando no panorama demonstrado, e no empenho de fazer com que estes estudantes tenham sempre prazer em estar na escola após um dia de trabalho e outras atividades, e, além disso, tentando despertar neles um interesse ainda maior pelos estudos da Língua Inglesa, tive a ideia de levar para a sala de aula algo que fosse mais próximo de sua realidade cotidiana: o uso do aparelho celular para pesquisar notícias do dia-a-dia.

Nesse sentido, em minha rotina no magistério, tem sido fácil observar que os alunos em geral levam seus celulares para a escola, apesar da existência de uma lei

estadual (Lei nº 5222, de 11 de abril de 2008) que proíbe seu uso nas dependências escolares ("[...] salvo com autorização do estabelecimento de ensino, para fins pedagógicos"), e os utilizam o tempo todo (até mesmo durante as aulas). Basta um aviso de mensagem no Whatsapp para que suas atenções se voltem para os aparelhos e eles esqueçam que estão em aula. Isso me fez pensar: por que não unir o útil ao agradável, mostrando aos meus alunos que eles podem fazer outros usos de seus celulares?

Nesse sentido, para conectar essa problemática à necessidade que temos de estar atualizados com o que acontece no mundo das notícias, à disciplina estudada na escola, e à tarefa que lhes foi proposta, houve grupos que realizaram a pesquisa em inglês. Os que sentiram maior dificuldade pesquisaram em português, mas com a minha ajuda e a do aluno monitor, através da ferramenta Google Tradutor, fizeram a versão das notícias para inglês logo após. A etapa seguinte foi a apresentação das notícias em inglês. Treinamos as frases juntos e eles reportaram suas pesquisas para toda a turma. A pesquisa foi interessante também para mostrar-lhes que através do idioma inglês podemos encontrar uma variedade maior de notícias, pois ele abrange vários países do mundo.

O planejamento para essa aula foi simples, como os das demais. Contei apenas com os celulares dos alunos com internet, seus cadernos e canetas ou lápis.

Os objetivos de ensino-aprendizagem foram os seguintes: 1) levar os alunos a compreenderem que há diferentes usos para seus celulares, além de falar com os amigos através do Whatsapp ou Facebook; 2) pesquisar as últimas notícias ao redor do mundo (preferencialmente em inglês) através da Internet, utilizando o aparelho celular; e 3) reportar a pesquisa para a turma em inglês.

Nessa perspectiva, torna-se relevante ressaltar o que diz nas diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel da UNESCO (2014, p. 12):

Hoje, as tecnologias móveis são comuns, mesmo em áreas onde escolas, livros e computadores são escassos. À medida que o preço dos telefones celulares vai diminuindo, provavelmente, cada vez mais pessoas, adquirem aparelhos móveis e aprendem a usá-los, inclusive aquelas que vivem em áreas mais vulneráveis.

Assim, buscou-se com este projeto propiciar aos alunos envolvidos uma aprendizagem prazerosa, interativa, colaborativa e contextual.

## 2 Execução das atividades

Para que este trabalho pudesse ser executado foram necessários três encontros, durante duas semanas do 2º bimestre de 2015 (de 02 a 16 de junho), para realizar as seguintes etapas: 1) conversa com os alunos sobre os diversos usos que podemos fazer dos aparelhos celulares (para que eles utilizam seus celulares, quais aplicativos possuem, quais sites costumam visitar a partir de seus telefones etc.); 2) conscientização dos mesmos sobre como podemos utilizar esta tecnologia para diversas atividades, inclusive educacionais; 3) pesquisa em inglês sobre notícias atuais; 4) preparação para a apresentação das notícias (formulação de frases e/ou tradução do que foi pesquisado em português para a língua inglesa); e 5) relato das notícias para a turma.

Desde a apresentação do projeto até sua culminância, os alunos demonstraram grande interesse pelo tema, visto que quase todos possuem *smartphones* e os levam para a escola. Todos participaram das discussões, dando suas opiniões e realizando a pesquisa proposta com entusiasmo.

Como elucidado na seção do planejamento, a diversidade encontrada foi quanto aos diferentes níveis de conhecimento do idioma, a falta de contato e de prática dos alunos com a língua inglesa fora da escola. A esse respeito, procurei agrupá-los de forma que quem sabia um pouco mais pudesse ajudar quem sabia menos. Ainda, utilizei a ajuda do aluno monitor da disciplina, que auxiliava um grupo enquanto eu assistia os outros. Dessa forma, foi possível perceber a interação entre os alunos e verificar que o aprendizado se dava de forma dinâmica e autônoma, pois eles participavam ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse percurso, alguns obstáculos surgiram, sendo os principais a conexão com a internet, que não era muito eficaz, não permitindo que a pesquisa fosse feita com mais rapidez; o fato de os alunos não saberem os significados de algumas palavras encontradas nas pesquisas; e a timidez/dificuldade na hora das apresentações de suas pesquisas. Buscando contornar as situações apresentadas, quanto à conexão ineficaz com a internet e o não conhecimento de determinadas palavras, peguei um celular emprestado de outro aluno que já havia terminado o trabalho para ajudar quem ainda estava procurando informações online, e acessar dicionários virtuais. Já com relação à timidez/dificuldade nas apresentações, procurei incentivá-los a não desistir e a continuar até o final, ainda que cometessem erros. Não

permiti que nenhum colega risse ou fizesse piadas sobre a pronúncia de quem estava relatando as notícias encontradas, para que todos se sentissem um pouco mais à vontade perante a turma.

Para mim, esse projeto por inteiro foi muito significativo, pois se tratou de algo atual e me ajudou a levar meus alunos a refletir sobre utilizar uma ferramenta que eles possuem para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Mesmo assim, posso destacar que vê-los apresentando seus trabalhos em inglês foi para mim a concretização de uma ideia que parecia muito abstrata no papel, mas que funcionou de verdade. Ver cada um vencendo seu medo de falar em público, de falar errado, ou de “pagar mico” diante dos colegas foi o meu prêmio ao final daquela aula.

### **3 Resultados**

Como destacado anteriormente, os objetivos de ensino-aprendizagem na realização deste projeto foram: 1) levar os alunos a compreenderem que há diferentes usos para seus celulares, além de falar com os amigos através do Whatsapp ou Facebook; 2) pesquisar as últimas notícias ao redor do mundo (preferencialmente em inglês) através da Internet, utilizando o aparelho celular; e 3) reportar a pesquisa para a turma em inglês.

Nessa perspectiva, percebi que foi possível atingir as metas propostas através de conversas com os alunos participantes. Em momentos de trocas de experiências sobre o assunto em aulas posteriores, percebi que sua mentalidade em relação ao uso de tecnologias para fins educacionais foi modificada, que eles agora percebem que podem unir ferramentas tecnológicas que usam no seu cotidiano ao seu aprendizado, tanto na escola quanto fora dela. Os dois últimos objetivos também foram alcançados, tendo em vista que todos os alunos presentes realizaram a pesquisa sobre as últimas notícias ao redor do mundo, ainda que nem todos a tenham feito em inglês, e as apresentações foram feitas em inglês por todos os grupos.

Posso afirmar que os alunos aprenderam palavras novas e suas pronúncias, além do conhecimento sobre as notícias que pesquisaram. Porém, para garantir o aprendizado dos estudantes e levá-los a continuar praticando a língua inglesa mesmo após a data de atuação no projeto, tenho procurado sempre levar assuntos práticos, atuais e relevantes para eles nas aulas, incentivando-os a (re)produzir frases oralmente por meio de jogos, simulações de situações reais e diálogos entre eles no idioma.

Desse modo, pude chegar à conclusão de que minha prática foi positiva e deu estímulo a eles, levando-os a ter mais autoconfiança para aprender inglês. Isso me fez pensar em dar continuidade a esse trabalho ou, até mesmo, realizar um novo projeto, que pode abordar também a utilização de redes sociais virtuais para a produção, divulgação e compartilhamento de textos escritos em inglês por alunos do Ensino Médio.

Com essa experiência, aprendi que as situações adversas vividas em sala de aula não podem permitir que o professor deixe de tentar novas opções, ou de apostar no potencial de seus alunos. Apesar de possuir discentes provindos de diversos contextos, resolvi acreditar que eles podiam realizar as tarefas que lhes proporia e motivá-los a aceitar meu desafio. E deu certo. Eles toparam a ideia que eu lhes apresentei e, em troca, eu fui premiada com aulas divertidas, agradáveis a eles e a mim, sorrisos, vontade de aprender e compartilhar aprendizagens, além dos trabalhos realizados. Posso dizer que isso fortaleceu ainda mais minha trajetória profissional!

Abaixo seguem alguns depoimentos dos alunos participantes:

“Foi de grande ajuda pois é um método de fácil acesso”.

“Eu não sou a favor nem contra, tem que usar quando a professora pede”.

“Em alguns momentos o celular pode ser uma ferramenta importante”.

“Foi bom porque eu aprendi mais a falar as palavras em inglês e traduzir elas melhor, *my friends!*”

“Eu achei ótimo interagir melhor, aprendi com mais facilidade. Uma forma interessante de aprender inglês”.

“Na minha opinião foi bom o uso do celular na sala de aula, porque muitos professores deixam de dar algum exercício para os alunos por falta de poder usar o celular, às vezes tem uma brincadeira para usar como aula no celular e não pode pelo fato de não poder usá-lo”.

“Eu achei muito bom porque a gente aprende mais”.

“Foi muito importante, porque é raro alguém usar o aparelho de celular para pesquisar coisas importantes”.

“Foi uma aula muito interessante”.

“Foi legal porque usamos o celular para pesquisar coisas interessantes”  
(Fonte: dados da pesquisa).

Ler esses comentários me permitiu obter um *feedback* positivo dos alunos, mas para mim, os pontos que mais marcaram foram a cooperação e a colaboração de todos os envolvidos. Desde as pesquisas em grupos, a monitoria do aluno que elegi para me ajudar na turma, os empréstimos de aparelhos aos colegas, a atitude deles em ouvir o que os outros haviam pesquisado, enfim, tudo isso foi muito proveitoso.

O que eu poderia fazer para tornar este trabalho ainda melhor, talvez fosse direcionar temas específicos para cada grupo pesquisar. Assim, um pesquisaria

notícias sobre política, outro sobre cultura, outro sobre educação, e assim por diante. Isto pode facilitar a procura por informações online.

Percebo que ainda há o desafio de levá-los a não esquecer que seus *smartphones* podem assumir diversas funções, que eles podem usar as diversas redes sociais para se comunicar com amigos, mas também para aprender coisas novas, ler notícias, consultar dicionários, praticar a língua inglesa e outros idiomas, e tantas outras. Além disso, com a marcante presença do idioma inglês nos dias atuais, torna-se essencial entender palavras, frases e até textos para obter uma variedade maior de informações em âmbito virtual.

Acredito que a experiência vivida por mim possa ser replicada por outros professores que vivem realidades similares, seja no ensino de inglês e também de português, como de outros idiomas; em outras escolas públicas, particulares, em cursos livres e em cursos superiores, como o curso de Letras, Pedagogia, e outros. Além disso, pode (e deve) haver variações quanto aos objetivos e propostas de tarefas, uma vez que as tecnologias têm sido cada vez mais levadas para o ambiente de sala de aula, possibilitando uma conexão do real com o virtual.

Para que essa replicação aconteça, torna-se necessário ter um bom acesso à Internet através dos celulares dos alunos (talvez, uma rede sem fio) e propósitos traçados previamente pelos docentes, pois possíveis dificuldades podem ocorrer, como a falta de conexão por algum motivo, o que dificilmente pode ser resolvido no momento da aula.

Os professores podem esperar em relação ao aprendizado dos alunos que eles tomem uma nova atitude frente à sua maneira de se conectar através de seus aparelhos móveis, adquiram novos vocabulários, obtenham mais informação sobre o que acontece ao redor do mundo e passem a perceber a importância de usar seus celulares em aula quando forem solicitados.

## Referências

UNESCO. **Aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/mobile-learning/>. Acessado em: 04 nov. 2015.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel**. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>. Acessado em: 05 nov. 2015

## ANEXOS

### 1. Planejamento

|   |  |   |
|---|--|---|
|  | ESTADO DO RIO DE JANEIRO - SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO<br>COORDENAÇÃO DE ENSINO MÉDIO E CURSO NORMAL<br>CIEP BRIZOLAO 263 LINA BO BARDI - UA 181051 |  |
| Professor: JOYCE VIEIRA FETTERMANN  |  |   |
| Turma: 1004 - Ensino Médio  | Datas: 02/06/2015 e 09/06/2015 (2º Bimestre)   |   |

#### Lesson Plan

1. Welcome students. Check the homework from last class.
2. Introduce the project "Using the cell phone to research the latest news in English".
  - Talk to students about different uses we can make of our cell phones (downloading and listening to songs, watching videos, talking to friends, using social networks and other apps, playing games, studying a foreign language etc). Ask them if they have access to the internet, what websites they are used to visiting, apps they usually download etc.
3. Separate the students in groups of four and tell them to look for the latest news in English. They can choose what they are going to search about (sports, arts, education and so on).
  - Give them the support they may need regarding the language, the websites, the cells, or any other help necessary. The monitor can help here.
  - If any group chooses to search in Portuguese, it will be possible, but then they will have to translate the news they find. For that, it will be possible to use online dictionaries and Google Translator.
4. Study the news they find with them (attention to pronunciation and meaning of words and sentences). Go to every group and give assistance to them. The monitor can help me in this part too.
5. Presentation time: each group will report the news they find on the Internet to the class. They should talk in English.

## 2. Fotos da realização das atividades



Figura 1: Pesquisando com o celular  
Fonte: Acervo da professora

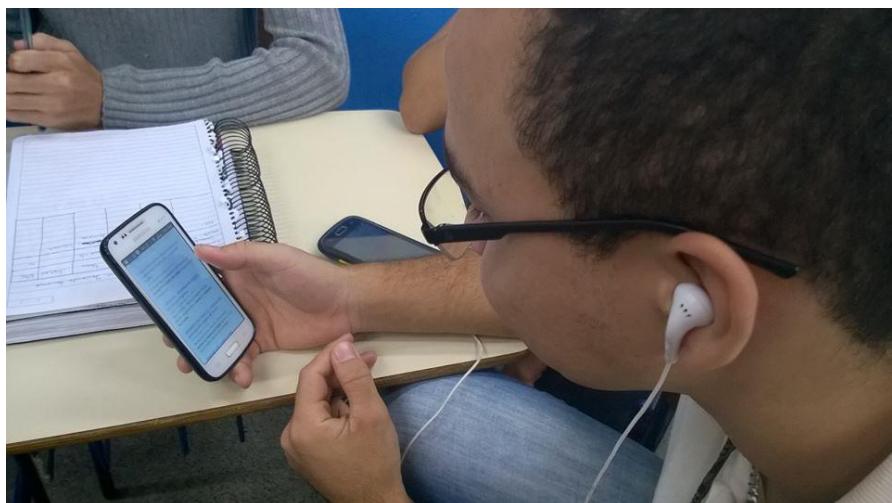


Figura 2: Pesquisando com o celular e usando ferramenta *Google Translator*  
Fonte: Acervo da professora



Figura 3: Pesquisando com o celular em grupo

Fonte: Acervo da professora



Figura 4: Produzindo de texto em inglês

Fonte: Acervo da professora

## **As contribuições da mídia contemporânea no primeiro segmento do ensino fundamental**

Cíntia Cristina de Campos Silva<sup>60</sup>  
Raquel Vianelo Sell<sup>61</sup>

### **Apresentação**

O presente relato tem o objetivo de descrever um projeto de letramento, realizado no decorrer do primeiro semestre de 2015, com os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade.

Diante do constante crescimento das tecnologias na atualidade e da grande preocupação mundial com a escassez de água, viu-se a possibilidade de conciliar os recursos midiáticos com a prática do professor em sala de aula, contribuindo significativamente para a prática do letramento.

### **Caracterização da Escola**

A Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade, que está localizada na Rua Oscar Vidal s/n, Centro, tel: 3258-1113, Coronel Pacheco-MG, oferece o Ensino Fundamental de nove anos e é mantida pelo poder público municipal, funcionando, atualmente, em prédio cedido pelo estado de Minas Gerais.

O prédio da escola comporta 09 salas de aula, 1 biblioteca, 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 sala de direção, 1 refeitório, 1 sala para equipamentos de Educação Física, 4 banheiros para alunos, 1 banheiro para professor, 1 sala de supervisão, 1 quadra de esportes e um pátio de tamanho razoável. Para atender a acessibilidade, a escola passou por adaptações necessárias, exigidas pelo Projeto Incluir. A arquitetura do prédio é de alvenaria.

O Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano funciona em três turnos. O turno da manhã é formado pelas turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando

---

<sup>60</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Estácio de Sá de Juiz de Fora e Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Ouro Preto. Concluindo especialização em Tutoria em EAD pela Universidade Cândido Mendes. Coordenadora pedagógica na Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade e tutora online na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: citajo@yahoo.com.br

<sup>61</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Salgado de Oliveira (Universo) e especialista em Psicanálise: Subjetividade e Cultura pela Universidade Federal de Juiz de Fora e Tutoria em EAD pela Universidade Cândido Mendes. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor Renato Eloy de Andrade e tutora online na Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: raquelvsell@hotmail.com

aproximadamente 155 alunos. Já o turno da tarde é composto por aproximadamente 160 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. E, o turno da noite, por sua vez, oferece o ensino de 6º a 9º ano por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com um total aproximado de 40 alunos.

A escola conta com professores habilitados e/ou autorizados a lecionar que residem no próprio município ou municípios vizinhos e, em sua maioria, possui mais de um emprego. Destes, dez são professores do 1º ao 5º, 17 do 6º ao 9º, uma secretária, uma auxiliar de secretaria e oito serviscais, duas bibliotecárias, um inspetor de alunos, duas supervisoras, uma diretora e uma vice-diretora.

A turma do 5º ano do Ensino Fundamental, em que o projeto foi desenvolvido, é composta por 26 alunos com idades entre 10 e 12 anos, sendo 10 meninas e 16 meninos. São alunos de classe média e classe baixa e que contam, em grande parte, com auxílios sociais, como Bolsa Família, por exemplo.

A participação desses alunos se deu desde a proposta do tema até o produto final do projeto, de forma ativa e intensa, demonstrando responsabilidade e entusiasmo durante todo o desenvolvimento do mesmo. A família, todavia, teve pouco envolvimento, já que, infelizmente, não temos o seu apoio e parceria na escola.

## **Fundamentação teórica**

Falar em letramento é promover um debate em torno da aprendizagem e dos conhecimentos relevantes para a vida do aluno. O que seria, então, letrar? É possível alfabetizar letrando? É importante trabalhar os gêneros textuais nessa fase? Como promover um ensino letrado e significativo?

Essas são algumas indagações que permeiam os questionamentos de alguns educadores. Entretanto, a primeira coisa que precisamos esclarecer é que alfabetização e letramento são indissociáveis. Segundo Soares,

(...) a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 25).

A partir do conceito da autora, percebe-se que alfabetização e letramento, como já mencionado, devem caminhar juntos. Levando em consideração a série em que o projeto foi desenvolvido, com alunos já alfabetizados, focou-se no letramento

buscando-se trabalhar o problema hídrico, tendo os recursos tecnológicos como aliados. Afinal, o ensino deve integrar-se ao contexto da era midiática, de modo a fazer com que os alunos se integrem com as probabilidades e oportunidades possibilitadas pelas tecnologias. A criança, segundo Moran (2000, p. 33), também é educada pela mídia.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm fortalecendo essa concepção ressaltando que

É indiscutível a necessidade crescente do uso de computadores pelos alunos como instrumento de aprendizagem escolar, para que possam estar atualizados em relação às novas tecnologias da informação e se instrumentalizarem para as demandas sociais presentes e futuras (BRASIL, 1997, p. 67).

Contudo, cabe ao professor selecionar os recursos e ferramentas adequadas que atendem os objetivos em questão, procurando, segundo Moran, “estratégias que fortaleçam o papel do sujeito da aprendizagem do aluno e o papel do professor de mediador, incentivador e orientador do professor nos diversos ambientes de aprendizagem” (2011, p. 143). Ainda de acordo com o autor, “cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos” (2000, p.32).

Nesse sentido, percebem-se os benefícios que as tecnologias podem trazer para a melhoria da qualidade do ensino desde que se escolham os recursos adequados aos objetivos que se pretendem alcançar, dinamizando, dessa forma, o processo de aprendizagem.

Para Sancho,

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojetor até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas (2001, p. 136).

A escola da atualidade ultrapassa a função de mera instituição educadora. Outras questões, imprevisivelmente, acabam penetrando no ambiente escolar. Não há como ir de encontro a essa transformação. O que se pode fazer é tentar relacionar esses fatores ao cotidiano pedagógico. A questão hídrica é algo que vem afetando

todo o planeta. Por que, então, não trazer para dentro de nossa realidade escolar um tema tão relevante? Foi pensando nisso e nas possibilidades proporcionadas pela tecnologia que se deu o projeto: letrar a partir de um assunto importante e real para o aluno, tendo as mídias contemporâneas como aliadas nesse processo.

## **Descrição da experiência**

Partindo da preocupação dos alunos com a falta de água que vem ocorrendo no município e do uso intenso das tecnologias pelos mesmos, viu-se a necessidade de trabalhar o tema usando a tecnologia como aliada. Nesse sentido, o projeto ocorreu de acordo com as seguintes etapas:

- **1<sup>a</sup> ETAPA:**

Desenvolveu-se uma aula introdutória sobre o tema água, promovendo um debate acerca de vários conceitos (a importância para os seres vivos, para que serve, de onde vem, o que é água potável, a escassez, entre outros). Para tal, foram utilizados vários gêneros de texto (notícias, HQ, carta e poemas) e recursos audiovisuais (vídeo “Carta para 2070”), provocando nos alunos questionamentos a respeito do tema.

- **2<sup>a</sup> ETAPA:**

Na aula seguinte os alunos foram divididos em grupos, para participarem de um game (projeto no data-show) denominado Ecoágua. Um jogo desenvolvido para auxiliar na conscientização da redução do consumo de água.

- **3<sup>a</sup> ETAPA:**

No Centro de Informática, os alunos realizaram uma pesquisa sobre o tema, entre eles medidas de conscientização, casos de desperdício, alto índice de consumo, etc. Após a pesquisa, criou-se um grupo no *WhatsApp* para que eles pudessem trocar informações relevantes que contribuíssem para a diminuição do desperdício de água na cidade.

- 4<sup>a</sup> ETAPA

A partir dos gêneros textuais trabalhados no decorrer do semestre, os alunos produziram um jornal, englobando o que foi explorado na produção de vários textos (tirinha, notícia, poema, biografia).

### **Avaliação dos resultados**

A partir do projeto trabalhou-se a educação ambiental voltada para o uso consciente da água em nosso município, analisando, no decorrer das atividades, o interesse, a participação e a aprendizagem do aluno durante todas as etapas, e aqueles relacionados aos conceitos trabalhados. Além disso, foram avaliadas as capacidades de leitura, oralidade, escrita e produção textual que estiveram presentes no decorrer do projeto, bem como o conhecimento relacionado aos gêneros que se fizeram presentes ao longo do trabalho.

No geral, os objetivos propostos foram atingidos, já que os alunos conseguiram construir um conhecimento significativo acerca do tema fazendo uso, sobretudo, dos recursos tecnológicos que contribuíram efetivamente para uma aprendizagem mais dinâmica e interativa.

### **Considerações finais**

Realizar este projeto possibilitou aos alunos discutir uma questão de grande relevância para eles na atual situação: a falta d'água. Por outro lado, permitiu também aprimorar suas capacidades de leitura, escrita, produção textual e, principalmente, de oralidade.

Já para nós, educadoras, o projeto enriqueceu e aprimorou nossa prática na escola, trazendo também novos conhecimentos para vida pessoal. Afinal, foi um trabalho de aprendizagem mútua, uma troca de conhecimentos. Além disso, mostrou que é possível proporcionar aos alunos uma aprendizagem prazerosa, utilizando para isso algo que faz parte de seu cotidiano: a tecnologia.

Nesse sentido, o uso das ferramentas tecnológicas foi um fator importante no desenvolvimento deste trabalho, pois conseguiu nortear a prática em sala de aula de forma mais dinâmica e atrativa, possibilitando a construção do conhecimento de

forma espontânea e ampliando as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender.

## Referências

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

MORAN, José Manuel et al. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

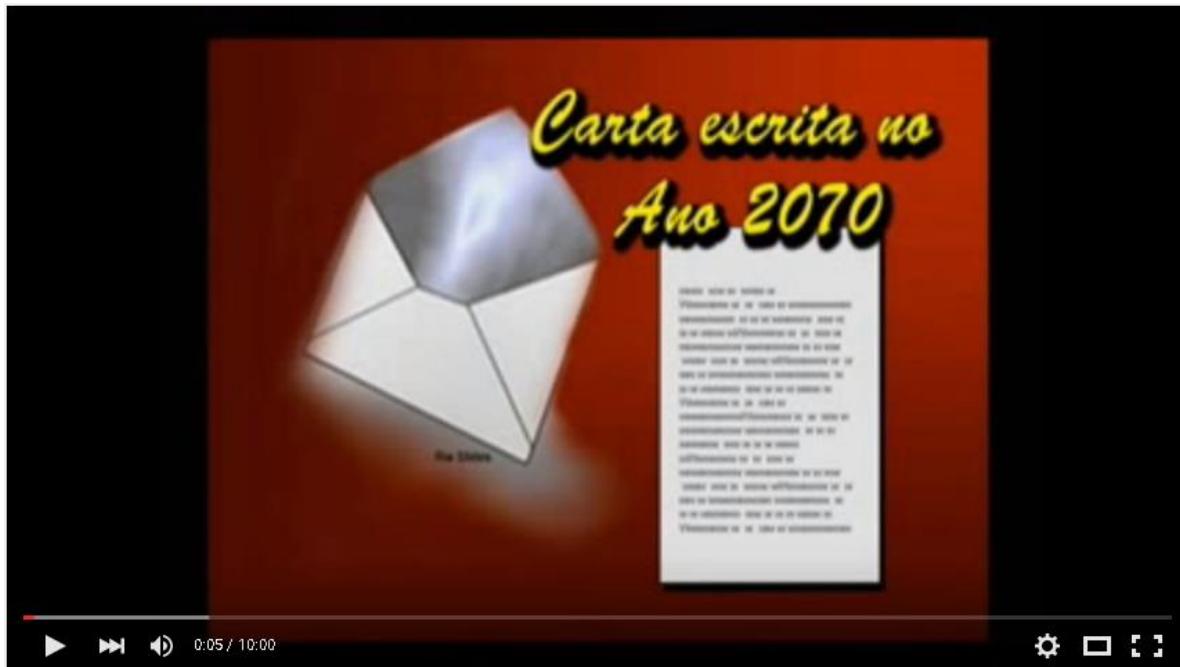
\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias e mediação tecnológica*. 19 ed. São Paulo: Papirus, 2011.

SANCHO, J. M. (org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação. Nº 25, 2004.

## Anexos

- Vídeo "Carta de 2070"



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VuZ0Q4k1FWs>

- Game "Ecoágua"



Disponível em: <http://portal.ludoeducativo.com.br/pt/play/ecoagua>

- Jornal produzido pelos alunos e distribuído para a comunidade escolar.

Edição março de 2015 página 1

# Jornal em alerta

Produzido pelos alunos do 5º ano da E. M. Professor Renato Eloy de Andrade.

**Caros leitores,**

Durante o mês de fevereiro e março, discutimos vários assuntos relacionados à importância de cuidar e preservar a água. Vários trabalhos foram desenvolvidos em sala pelos alunos. Agora, é a vez de mostrar alguns desses trabalhos conscientizando a todos sobre esse bem tão precioso!

**22 de março: Dia Mundial da ÁGUA**

**S**em água não vai existir vida no nosso planeta. As pessoas, os animais e os vegetais precisam de água para sobreviver. Muitas vezes, escutamos falar para economizar porque vai faltar água para bebermos, tomarmos banho, mas esquecemos de que sem água não vai ter o que comer também.

Se tivermos consciência e começarmos a economizar, preservando as nascentes, não fazendo queimadas, não cortando árvores, não deixando torneira pingando e o chuveiro aberto por muito tempo, lá ajuda.

**Você sabia...**

Aproximadamente 70% da superfície terrestre é coberta por água. No entanto, menos de 3% deste volume é de água doce, cuja maior parte está concentrada em geleiras polares e neves das montanhas, restando uma pequena porcentagem de águas superficiais para as atividades humanas. A água está distribuída da seguinte forma no planeta Terra:

- 97,3% da disponibilidade da água do mundo estão nos oceanos, ou seja, água salgada.

- 2,7% de água doce estão distribuídas nos aquíferos, calotas polares, rios e lagos;

**Distribuição da água na Terra**

| Categoria    | Porcentagem |
|--------------|-------------|
| Água salgada | 97,3%       |
| Água doce    | 2,7%        |

Edição março de 2015 página 2

## Água é vida

**Se a gente economizar**  
**A água não vai faltar**  
**Se a gente tiver consciência**  
**Não vai sofrer as consequências**

**Se a gente cuidar**  
**A água vai voltar**  
**A situação da água é maior**  
**Se não cuidarmos vai ficar pior**

**Se a gente economizar no presente**  
**Taremos água boa e suficiente**  
**Se o rio for limpo**  
**Os peixes não vão morrer e a água a gente vai ter.**

**Dicas dos alunos para economizar água:**

- ✓ Mantenha a torneira fechada ao fazer barba ou escovar os dentes;
- ✓ Tomar banhos mais rápidos;
- ✓ Enquanto enxágua a louça deixa a torneira fechada;
- ✓ Prefira sempre varrer a calçada ao invés de lavar com a mangueira;
- ✓ Use a máquina de lavar sempre na capacidade máxima.

**ECONOMIZAR ÁGUA E ESBANJAR INTELIGÊNCIA**

Alunas Kalaine, Maria Eduarda e Bárbara

**Se não economizar a água faltará!**  
**Se a gente poluir as pessoas vão sofrer mais e vão morrer.**  
**Se a gente não economizar a água do deserto vai faltar.**

Aluna Willerson e Vânia José

**Jogo dos 7 erros**

Professora: Isaque Vaneira Sera  
 Supervisão: Circe Cristina da  
 Campos Siller

Alunos: Alice, Ana Beatriz,  
 Antônio, Marcos, Geraldo,  
 Bruno, Bárbara, Fernanda,  
 Gleice, Henrique, Júlio, Paula,  
 Júlio César, Isabine, Kaká, Kelli,  
 Kevyn, Kleiton, Luan, Lucas,  
 Marcos, Víncius, Maria  
 Eduarda, Maycon, Nicolas,  
 Thales, Henrique, Rúbia,  
 Stephany, Vânia, José,  
 Vitória, Maria e Wellington

## Ensino do gênero fábula no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental

Marcela Batista Martinhão<sup>62</sup>

### 1 Apresentação

Entendendo que o ensino de Língua Portuguesa (LP) deve se desenvolver através do trabalho com textos de usos reais na vida dos alunos, a adoção de uma perspectiva de ensino discursiva é muito importante. Desse modo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de Língua Portuguesa, devemos sempre ancorar-nos nos mais variados textos de circulação reais, relevantes para os alunos, associando-os aos gêneros textuais.

Assim, acreditamos que os gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, são de fundamental importância para o desenvolvimento crítico de uso da língua, instrumentalizando os alunos para agirem conscientes e proficientes na língua portuguesa, nos mais variados contextos sociais de interação.

Dessa forma, apresentaremos uma sequência didática sobre o gênero textual fábula, realizada, em sua grande parte, na biblioteca da escola. O trabalho com o gênero supracitado foi realizado em uma turma de 6º ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental, em uma escola pertencente ao Estado de Minas Gerais. A intervenção pedagógica é fruto da disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, do curso de Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora, na qual almejamos trabalhar o gênero fábula, sistematizando-o de modo que os alunos se apropriem do mesmo.

Nesse sentido, buscamos com este trabalho desenvolver atividades com o gênero fábula, por meio de atividades de leitura e reflexão dos aspectos literários e formais das fábulas. Com isso, pretendemos dar luz a um gênero literário tão caro à formação humana e social dos alunos, por meio de uma visão crítica dos textos apresentados.

### 2 Caracterização da escola e da turma

A escola em questão, pertencente ao estado de Minas Gerais, oferece o segundo ciclo do ensino fundamental no turno da tarde e ensino médio no turno da manhã. Localiza-se em um bairro periférico da cidade de Juiz de Fora, porém, ela

<sup>62</sup> Graduanda em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2015.  
E-mail: marcela\_batista@ymail.com

funciona como um polo recebendo alunos oriundos dos mais diversos bairros vizinhos e instituições de ensino, sendo seu público muito variado e heterogêneo, assim como as turmas, que mantém o padrão da escola.

A turma acompanhada, durante o Estágio I, foi o 6º ano A, composta por aproximadamente 35 alunos. A distribuição dos alunos nas turmas é feita de maneira aleatória, com algumas alterações, que propiciem um melhor aproveitamento dos alunos, evitando apenas o convívio problemático entre alguns deles. Eles possuem carga horária de 6h/aula de LP por semana, sendo todas elas ministradas no período da tarde, e nenhuma delas é geminada. O ano letivo é dividido em 4 bimestres (dois no primeiro semestre e dois no segundo): o primeiro e o segundo “valem” 20 pontos cada e o terceiro e o quarto 30 pontos.

A turma na qual estagiamos possui alunos de faixas etárias muito diferentes, variando de 11 até 15 anos, vindos de bairros e escolas vizinhas. Por esse motivo, há interesses e objetivos relacionados à escola e à disciplina de Língua Portuguesa distintos entre eles. Essa conjuntura foi, certamente, um grande desafio, pois o objetivo do trabalho que desenvolvemos era o de envolver e motivar o maior número possível de alunos.

Na próxima seção, apresentaremos a fundamentação teórica que embasa a nossa discussão sobre o trabalho com os gêneros textuais em LP.

### **3 Fundamentação teórica**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no que se refere ao ensino de LP, preconiza que o domínio da linguagem como atividade discursiva e o domínio da língua como sistema simbólico, utilizado por dada comunidade linguística, possibilita aos alunos a plena e efetiva participação social (BRASIL, 1998).

Levando em consideração que é a partir da interação social que a linguagem toma forma e se transforma, cabe pensarmos no modo pelo qual poderia acontecer o ensino de LP nas escolas. Acreditamos que o foco deveria ser em textos reais, de circulação social relevante para a vida cotidiana dos alunos, levando em consideração o conhecimento de mundo que eles possuem, bem como o contexto social no qual se inserem.

Nesse sentido, temos como ponto de partida, de acordo com a abordagem interacionista do ensino de LP, o texto como unidade básica, pois todos os gêneros textuais se realizam em textos, orais ou escritos, como ações sociais históricas, em

um dado contexto de comunicação. Assim, defendemos que “isso tudo torna necessária uma categoria adequada para operar com estes funcionamentos da língua (...) A categoria mais adequada para enfrentar esta situação poderia ser a de gênero” (MARCUSCHI, 2005, p.18). Ou seja, para um ensino de LP adequado aos reais usos da língua, o trabalho com os gêneros textuais parece-nos um caminho promissor.

Acreditamos que o ensino formal dos gêneros textuais, dentro das escolas, deveria acontecer em progressão espiralada. Dessa maneira, o trabalho com os gêneros textuais se orientaria pelo já sabido e conhecido pelos alunos, partindo, assim, do mais conhecido e cotidiano – gêneros primários –, em direção ao menos conhecido e mais complexo, – gêneros secundários –. Este processo se daria em constante avanço, retomando conceitos anteriores sempre que necessário para garantir o progresso dos alunos em relação a algum tópico tratado (SCHNEUWLY, 2004).

Outra questão pertinente quanto ao trabalho com os gêneros textuais pelos professores é a massiva utilização do Livro Didático (LD), muitas vezes de maneira indiscriminada e sem visão crítica do mesmo. O LD deveria ser adequado ao projeto pedagógico da escola, levando em consideração as condições de trabalho disponíveis, tanto da escola quanto dos professores, estando flexível para possíveis adaptações de suas propostas pelo corpo escolar (TAGLIANI, 2009, p. 308).

Os professores devem manter uma relação de independência do LD, sendo críticos e ativos ao utilizá-lo, pensando nas possibilidades oferecidas por ele, não sendo simples monitores do LD. Assim, ele não deve, portanto, prescindir a tarefa do professor. Dessa forma, para um uso mais adequado e produtivo do livro, “o professor deve sempre pensar nos usos diferenciados que um LD pode permitir, como alterações de sequências, atividades complementares, aspectos diversos da realidade local etc.” (BRASIL, 2007, p.19).

Assim, entendemos que o trabalho do professor com o LD deve ser feito com parcimônia, aproveitando sua função de *manual*, sem deixar de dialogar com ele, acrescentando, sempre que possível, novas atividades. Principalmente no que tange ao ensino dos gêneros textuais, é imprescindível que os professores adaptem suas propostas à realidade dos alunos, ao contexto interacional e social dos mesmos, com objetivos e finalidades claramente estabelecidas, de acordo com as possibilidades e necessidades dos discentes.

Desse modo, acreditamos que o ensino de LP deveria ocorrer ancorado em textos, focando sempre nos gêneros textuais, que, por sua vez, são intrinsecamente

ligados à comunicação humana e, portanto, às relações sociais. Assim, a abordagem dos gêneros adaptada às necessidades sócio-interativas dos alunos é condição fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica de uso da língua na sociedade por eles.

#### **4 Descrição de experiência**

De acordo com as novas teorias de ensino de LP, que propõem um ensino baseado nos usos sociais e reais da língua e em textos ancorados nos gêneros textuais, tomamos como base teórica principalmente os PCN's para embasar a nossa intervenção pedagógica em uma turma de 6º ano do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental. A escolha do gênero fábula deu-se a partir das necessidades conjunturais dos alunos, pois nossa intervenção foi endossar o gênero, uma vez que concluímos ser inadequada a forma como ele foi abordado pela professora de LP da turma.

Tomamos como referência para a elaboração da intervenção com o gênero textual fábula a recepção do gênero pelos alunos, que foi bem aquém do esperado, pois eles não reconheciam sequer suas características mais básicas; e, principalmente, nos pautamos nos PCN's que orientam o ensino de LP, bem como a proposta de ensino espiralada, contínua e gradual, sugerida por Schneuwly (2004). O tópico gramatical adjetivo, trabalhado a pedido da docente responsável pela turma, foi inserido e ensinado dentro das fábulas, focando em seu uso naquele determinado contexto. Portanto, partimos do que eles já possuíam de conhecimento sobre o tema, para sistematizarmos e avançarmos em outros aspectos relevantes sobre as fábulas, assim como a função dos adjetivos no gênero.

Dessa forma, iniciamos a intervenção mudando o lugar da aula, da sala de aula tradicional para a biblioteca, onde eles poderiam desenvolver um trabalho dispostos em cadeiras lado a lado, em uma mesa redonda, ao invés de estarem enfileirados. A escolha de outro espaço para a intervenção foi no intuito de causar interesse e motivação, pois estaríamos confiando na postura coerente e adequada deles em um espaço mais lúdico e menos formal. No entanto, a aposta foi muito alta, levando em consideração que eles possuíam comportamento muito inadequado e indisciplinado nas aulas de LP.

Para o trabalho com o gênero textual fábula, propusemos a eles o projeto de construção de um “Mural de Fábulas”, a ser elaborado por eles, a partir de nossa

orientação. Para construir o mural, dispomos de quatro fábulas diferentes, sem título e sem moral, promovendo o estranhamento pela falta das partes do texto, provocando, desta maneira, a discussão e elaboração de títulos e morais coerentes com cada uma das fábulas, em um total de quatro textos (Anexo 1, 2, 3 e 4).

Havia quatro equipes de alunos, cada equipe responsável por uma fábula, que foi escolhida por cada grupo no varal que montamos na biblioteca, com um exemplar de cada. A partir dessa escolha, distribuímos cópias das fábulas correspondentes a cada grupo. Dessa forma tínhamos na sala: todos do grupo um com a fábula um; todos do grupo dois com a fábula dois, e assim por diante. Assim, eles fizeram leitura silenciosa e, em seguida, um representante de cada equipe leu em voz alta para todos os colegas ouvirem de que se tratava a fábula do outro grupo.

Na aula seguinte, elegemos o texto de um grupo para trabalharmos com a sala toda. Distribuímos o material referente para todos da turma fazerem a leitura e acompanharem a discussão em torno do texto. O grupo fez leitura em voz alta de sua fábula; em seguida, lemos para eles e interpretamos conjuntamente; questionamos sobre o fato de o texto não haver título e moral; discutimos a importância de os adjetivos serem empregados no texto, na descrição de uma personagem. Em seguida, distribuímos duas fichas para cada grupo elaborar, com base na discussão da aula, uma sugestão de moral e título para a fábula trabalhada. Eram lidas as sugestões de todas as equipes e coladas no Mural. O grupo em questão se dirigia ao varal de títulos de morais, elaborado pela estagiária, e escolhia a moral e o título mais adequado ao seu texto. Eram lidos em voz alta e todos os alunos anotavam em seu texto a sugestão “oficial”, feita pela estagiária.

Nas aulas posteriores, o trabalho seguiu a mesma orientação lógica: selecionávamos outro grupo, com uma fábula distinta; distribuímos as cópias referentes a ela para os outros colegas; eles faziam a leitura em voz alta e, em seguida, eram lidas novamente com e para eles, interpretando e discutindo sobre o texto; era feita a elaboração em grupo de morais e títulos por todos os colegas etc. Realizamos o mesmo trabalho de leitura e interpretação com todas as fábulas, disponibilizando os materiais para todos os alunos aos poucos, aula a aula, de modo que não perdessem o foco do trabalho e se sentissem responsáveis diretos pela tarefa dada a cada aula para a construção do Mural.

Dessa maneira, refletindo a estrutura do gênero, a construção das suas personagens, a presença da moral em todos os textos, o título obrigatório, e a importância dos adjetivos na composição e caracterização das personagens, fomos

avançando na compreensão do gênero com os alunos, consolidando um gênero importante para sua formação humana e letramento literário. Para isso, tivemos um conjunto de aproximadamente cinco aulas de discussões, reflexões e construções coletivas e individuais sobre o gênero fábula.

Na sequência desse primeiro bloco de aulas, fizemos a sistematização do gênero, estruturando suas características formais, como a sua extensão textual; tipos de personagens; presença obrigatória de título e moral; seu aspecto ficcional, dentre outros. Também houve a sistematização e conceituação da classe de palavras adjetivo, coletivamente, estagiária e alunos. A pedido da professora responsável pela turma, realizamos uma avaliação (Anexo 5) referente aos conhecimentos construídos ao longo da intervenção, sendo uma fábula sem título e moral, questões sobre adjetivos e substantivos, sendo este último já trabalhado pela professora anteriormente às nossas aulas, concluindo, assim, um total de oito aulas.

Na próxima seção iremos apresentar uma breve análise sobre os resultados das aulas que foram ministradas.

## **5 Avaliação dos resultados**

De acordo com a necessidade apresentada pelos alunos de consolidação do gênero textual fábula de maneira mais formal, acreditamos ser imprescindível a reapresentação do gênero, embora eles já possuíssem alguma informação sobre o assunto. Partimos de um texto que eles não conheciam muito bem a sua forma estrutural, mas havia certa familiaridade com ele, o que contribuiu para o aproveitamento das aulas.

A mudança da turma para a biblioteca foi de fato uma grande aposta, pois a dinamicidade proposta para o desenvolvimento da aula dependia muito do comprometimento dos alunos. O novo ambiente gerou interesse e expectativa, convertidos rapidamente em produção de textos orais, escuta e respeito à fala dos colegas de turma e estagiária, somados à grande vontade de participar da construção do “Mural de Fábulas”. Acreditamos que o interesse foi motivado pelo objetivo muito bem colocado no início da sequência de aulas, dada uma página por aula, uma tarefa de cada vez, um novo desafio surgia, para a criação de um trabalho a ser exposto para todos.

A escolha dos materiais foi realizada de maneira independente do LD, através de pesquisa em livros, de autores reconhecidos na escrita de fábulas como Monteiro

Lobato, e selecionamos aquelas mais relevantes ao contexto social no qual os alunos inseriam-se. Foram cuidadosamente escolhidas, no intuito de propiciar o reconhecimento tanto da função estabelecida pelo uso dos adjetivos naquele contexto comunicacional, quanto dos ensinamentos (lição de moral) encontrados em cada uma das fábulas estudadas. Assim, saímos um pouco do livro didático, trabalhando textos mais adequados e relevantes aos alunos.

As questões surgiam durante as aulas, discutíamos todos o assunto e, salvo dois ou três alunos, chegávamos a conclusões pensadas pela maioria deles. Levando em conta a concepção de ensino construtivista, foi considerado o conhecimento de mundo e sobre o gênero dos alunos e a sua capacidade de conceptualizar e sintetizar determinado conteúdo. Partimos de um assunto que eles já tinham algum conhecimento, mesmo que desorganizado, para a consolidação e sistematização, somando ao conhecimento já visto por eles, um novo conceito: adjetivo. Ou seja, partimos do mais conhecido, para sua consolidação, em direção ao desconhecido.

De acordo com o desenvolvimento das atividades, acreditamos que tenha sido muito produtivo o conjunto de aulas ministradas, uma vez que os alunos tiveram espaço para expressarem suas ideias, de modo organizado, questionando sobre vocabulário e estrutura do gênero, elaborando conhecimentos sobre ele, coletivamente. Outra evidência do bom resultado foi na avaliação feita por eles: a maioria da turma obteve um aproveitamento igual ou superior a 50%.

Compreendemos que os alunos se apropriaram do gênero textual fábula, uma vez que eles perceberam os elementos formais de sua estrutura, e também sabiam da importância dos adjetivos na caracterização das personagens e do espaço narrativo. O envolvimento foi muito grande, pela maioria da turma, e estavam empenhados em apreender aqueles conhecimentos.

Acreditamos que o papel da escola é de agenciar e fomentar as práticas sociais que tenham relação com as necessidades de uso dos seus alunos e o professor é quem media, dentro desse espaço que é a sala de aula, o conhecimento estruturado com os alunos. Para a intervenção pedagógica do Estágio Supervisionado, privilegiamos o estudo do gênero fábula em uma metodologia não tradicional, para despertar o interesse pela reflexão sobre a língua portuguesa, de modo espiralado, pois eles já possuíam algum conhecimento sobre o tema, partindo do mais conhecido para o menos conhecido.

## 6 Considerações finais

A partir dos estudos e planejamento das aulas ministradas, pudemos inserir uma concepção de língua e construção de conhecimento mais adequada às novas perspectivas de ensino, inclusive defendidas pelos PCN's de Língua Portuguesa. Desse modo, acreditamos que essa intervenção pedagógica ampliou a visão sobre determinado conteúdo linguístico, no caso o gênero fábula, contribuindo de maneira positiva para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

Houve bom retorno dos alunos em relação às aulas, verificado a partir da metodologia pedagógica adotada, da sequência lógica de abordagem dos conteúdos e principalmente o estabelecimento de um objetivo claro que motivasse a aprendizagem pelos alunos. Levando em consideração seu conhecimento prévio sobre o assunto, em movimentos espirais, eles ampliaram os conhecimentos linguísticos e refletiram sobre os usos da língua portuguesa. A escolha do gênero, orientada pelos PCN's e também de acordo com a necessidade da turma, bem como a condução das aulas, possibilitaram a elevação do letramento dos discentes, inclusive literário, visto que eles tiveram acesso e estudaram profundamente quatro exemplos de fábulas diferentes.

Assim, acreditamos ter contribuído com a tarefa de formar leitores críticos e conscientes de sua língua em uso, de maneira dinâmica, pois eles interagiram com textos reais, de circulação social, relevantes para a faixa etária e estágio de letramento que eles possuíam. Sendo assim, foi dado mais um passo, no sentido de formarmos cidadãos capazes de interagir, adequadamente, nos mais diversos espaços sociais.

## Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2007.

FIORIN, José Luiz de. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2006. p 69.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação. In: A. M. KARWOSKI; B. GAYDECZKA; K. S. BRITO. (Orgs.) Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue. 2005. p. 18.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., *Gêneros orais e escritos na escola*, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TAGLIANI, D.C. O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa. In. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 2, p. 303-320, maio/ago. 2009.

## Anexo 1



Certa raposa encontrou uma  
pareira regadinho de timbó cachos  
maduros, coisa de fazer vir água à boca.  
Mas tão só que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.  
— Estão — murmurou. — Uvas



só para cachorro.  
E foi-se.  
Nisto deu o vento e uma folha caiu.  
A raposa ouvindo o barulhinho voltou  
e pôs-se a farejar...

Monteiro lobato

## Anexo 2

João Impaciente descobriu no quintal uma galinha que punha ovos de ouro. Mas um por semana apenas. ~~de~~ de alegria, disse à mulher:

— Estamos ricos! Esta galinha traz um tesouro no ovário. Mato-a e fico o mandão aqui das redondezas.

— Por que matá-la, se conservando-a você obtém um ovo de ouro de sete em sete dias?



— Não fosse eu João Impaciente. Quer que me satisfaça com um ovo por semana quando posso conseguir a ninhada inteira num momento?

— E matou a galinha.

Dentro dela só havia tripas, como nas galinhas comuns, e João Impaciente, logrado, continuou a marcar passo a vida inteira, morrendo sem vintem.

— Monteiro Lobato

## Anexo 3

As ondas do bosque viram um raiinho entre as paus do leão. Estacou, de pés no solo, assustado pelo terror. O leão, porém, não lhe deu mal nenhum.

— Segue em paz, raiinho; não tenhas medo de meu rei.

Dois dias depois o leão caiu numa rede. Tornou ~~desesperado~~ desesperado, mas quanto mais se agitava mais preso se ficava.

Assustado pelos urros, apareceu o raiinho.

— Amor, como amar te paga — disse ele à comigo é possível a roer as cordas. Numa tentativa conseguiu romper uma das malhas. E como a rede era das tais que compõem a primeira malha as outras se afrouxaram, pôde o leão deslindar-se e fugir.



Monteiro lobato

## Anexo 4



Era uma vez um Pastorinho que costumava levar o seu rebanho para a orla da floresta. Como estava solitário durante todo o dia, aborrecia-se muito. Então pensou numa maneira de ter companhia e de se divertir um pouco. Voltou-se na direcção da aldeia e gritou:

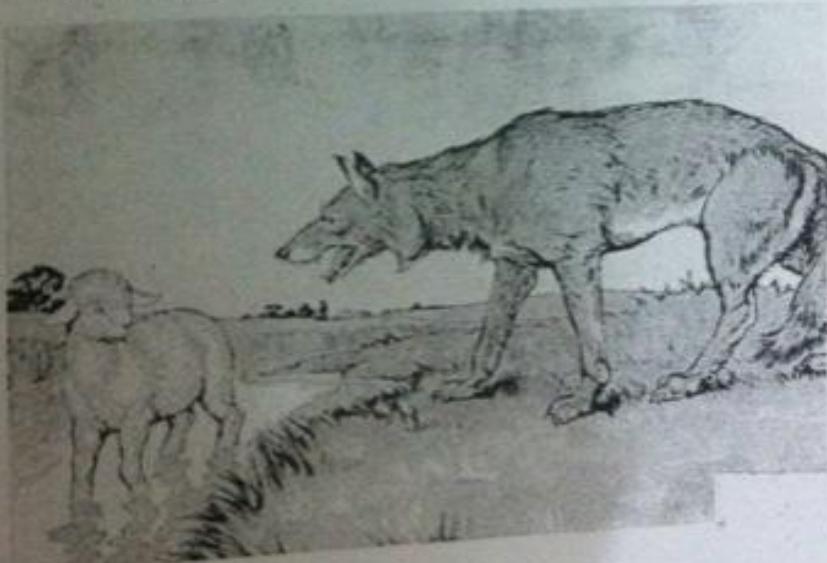
- Lobol Lobol

Os camponeses correram em seu auxílio. Não gostaram da graça, mas alguns deles acabaram por ficar junto do Pastor por algum tempo. O rapaz ficou tão contente que repetiu várias vezes a façanha.

Alguns dias depois, um Lobo saiu da floresta e atacou o rebanho. O rapaz pediu ajuda, gritando ainda mais alto do que costumava fazer:

- Lobol Lobol

Como os camponeses já tinham sido enganados várias vezes, pensaram que era mais uma brincadeira e não o foram ajudar. O Lobo pôde encher a barriga à vontade porque ninguém o impediou.



Esopo

## Anexo 5

**ESCOLA ESTADUAL GOVERNADOR JUSCELINO KUBITSCHEK**  
**AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Nome \_\_\_\_\_ n° \_\_\_\_\_ Turma 6º Prof. Luciana

**Leia, com atenção, o texto abaixo:**

As lebres, animais timidos por natureza, sentiam-se oprimidas com tanto encanhamento. E como viviam, na maior parte do tempo, com medo de luto e de lados, temendo até a própria sombra, frustradas e cansadas, resolveram dar um fim às suas angustias. Então, de comum acordo, decidiram por fim às suas vidas. Consultaram que esta seria a única saída para tamanho impasse, e que apenas assim resolveriam, de forma definitiva, todos os seus problemas e limitações. Combinaram então que se jogaram do alto de um penhasco, para as escuras e profundas águas de um lago. Assim, quando correm para o lago, várias Rãs que descansavam ocultas pela grama à margem do mesmo, tomadas de pavor ante o ruído de suas pisadas, desesperadas, pulam na água, em busca de proteção. Ao ver o pavor que sentiam as Rãs em fuga, uma das Lebres se volta e diz às companheiras: "Não mais devemos fazer isso que combinarmos minhas amigas! Sabemos agora, que existem criaturas muito mais medrosas que nós!"

**1)** Você sabe a qual gênero textual o texto acima pertence?

a) Tirinha  
b) Fábula  
c) Poema  
d) Crônica

**2)** O texto acima está sem título. Invente um que seja adequado a ele.

---

**3)** Você acha que o texto acima possui um ensinamento? Qual? Escreva abaixo:

---



---

**4)** Os adjetivos servem para dar características, qualidades aos personagens. Podemos observar alguns exemplos no texto. Cite no mínimo 3 a partir do texto acima.

---

**5)** Os substantivos são aqueles que os adjetivos caracterizam. Há muitos deles no texto. Copie no mínimo 3, a partir do texto acima.

---



## Escola e letramento literário: “Mas o João não sabe ler!”

Lúcia Helena Schuchter<sup>63</sup>

Ana Lúcia Werneck Veiga<sup>64</sup>

### Apresentação

Este relato discorrerá sobre uma experiência de promoção do letramento literário (MACHADO, 2008; PAULINO, COSSON, 2009; PAULINO, 2010), por meio de um Sarau-Coral. Este projeto de trabalho foi desenvolvido na biblioteca da Escola Municipal Doutor Adhemar Rezende de Andrade, nos anos 2010 a 2013<sup>65</sup>, com alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental.

No decorrer do século passado, vimos transformações cruciais quanto aos sentidos atribuídos à leitura (MACHADO E MARTINS, 2011). Assim, cabe ressaltar que faremos, ainda, uma breve exposição de conceitos e tipos de letramentos (SOARES, 1998, 2002) para contextualização histórica e enriquecimento deste relato de experiência.

### Caracterização da Escola e da Biblioteca

A Escola Municipal Dr. Adhemar Rezende situa-se no bairro São Pedro, na cidade de Juiz de Fora - MG. Seu alunado é bem diversificado, dada à extensão do bairro - residencial e comercial - e suas diferentes camadas sociais, que convivem na comunidade. Atende do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em 2 turnos: 1º turno com turmas de 6º ao 9º ano; 2º turno com turmas de 2º ao 5º ano. O ensino aos nossos alunos é ampliado com projetos de Laboratório de Aprendizagem para as séries iniciais, Laboratório de Aprendizagem de Matemática e Português para os 6º anos, Laboratório de Informática para alunos do 2º ao 9º ano, uma Biblioteca bem equipada com atendimento nos dois turnos, com o Projeto “Formando Leitores”. Para os alunos do 6º ao 9º há a possibilidade de participação no Núcleo de Cidadania.

<sup>63</sup> Graduado em Letras, Professora da E. M. Dr. Adhemar R. Andrade. Mestre e Doutoranda em Educação PPGE-UFJF-GRUPAR/FAPEMIG, luciahschuchter@yahoo.com.br

<sup>64</sup> Graduada em Psicologia, Mestre e Doutoranda em Educação PPGE-UFJF-GRUPAR/CAPES, analucia126@hotmail.com

<sup>65</sup> Este projeto de trabalho foi temporariamente suspenso, pois a professora responsável encontra-se em Licença para Aperfeiçoamento Profissional.

A rede física deste estabelecimento de ensino é composta de 11 salas de aula, 1 sala de artes, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 2 laboratórios de aprendizagem, 1 brinquedoteca, 1 quadra, 1 anfiteatro (utilizado para apresentações culturais e reuniões), além de outras dependências comuns a uma escola.

A citada biblioteca escolar, denominada "Verônica Rodrigues Silva" (em homenagem à professora que fundou a primeira biblioteca escolar no município de Juiz de Fora) foi inaugurada no dia 30 de março de 1969. Atualmente, conta com um acervo de aproximadamente 8.981 exemplares, incluindo livros de literatura, livros teórico-metodológicos para professores, periódicos diversos, gibis, CD e DVD e material de pesquisa.

### **Fundamentação teórica: letramento, conceituação e tipologia**

Historicamente, diferentes habilidades e competências foram surgindo e as exigências em relação à leitura e à escrita sofreram transformações. Termos como alfabetização e letramento foram alvos de estudos e teorização. Rojo (2010, p.23) define alfabetizar-se como a "ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala". Magda Soares (1998, p.47) nos traz um conceito que também vai além da decodificação da palavra escrita. É um termo que veio do inglês *literacy* e foi traduzido para o português como letramento, que é: "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Porém, "há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural" (SOARES, 1998, p.49).

Assim, ao surgirem novos suportes de textos, novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, configura-se um novo conceito, o letramento digital, que é, para Soares (2002, p.151):

um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

Compreender a leitura é também compreender esta atividade e os modos de sua apropriação em múltiplos suportes de textos. Por isso podemos pensar em letramentos no plural, conforme discutem Martins e Machado (2011) ao trazerem à tona a questão do letramento digital pela apropriação também do espaço de escrita tecnológico ou

quando se abordam novos letramentos ou múltiplos letramentos como “competências básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista” (MARTINS; MACHADO, 2011, p. 29).

Outra necessidade que surge é a de preparar os alunos para o uso frequente e para a interpretação crítica das informações. Campello (2008, p.9-10) oferece uma oportunidade para pensarmos sobre as habilidades específicas dos alunos para lidar com a abundância de informação na sociedade. Chama o conjunto destas habilidades de “Competência informacional” (*information literacy*<sup>66</sup>) que, de forma ampla,

designa o conjunto de habilidades necessárias para localizar, interpretar, analisar, sintetizar, avaliar e comunicar informação, esteja ela em fontes impressas ou eletrônicas. (...) Assim, a competência informacional se insere na questão do letramento, na medida em que pressupõe uma condição que caracteriza a pessoa que faz uso frequente e competente da informação.

E a literatura - enquanto modo de compreender a realidade e enquanto campo de saber - articula sua existência e sua circulação por diversos meios na sociedade: livros, *blogs*, *sites*, filmes, músicas, etc. Logo, os modos de fazer uso da escrita literária e sua leitura também são diferenciados. E emerge o termo letramento literário, que, segundo Machado (2008), foi usado pela primeira vez no Brasil por Graça Paulino, em 1999, na Reunião Anual da Anped<sup>67</sup>, no Grupo de Trabalho 10: Alfabetização, Leitura e Escrita. Para a autora, o letramento literário pode se iniciar antes de se saber ler e escrever. Nas histórias, nos provérbios, nas cantigas de roda, por meio de vozes que vão além daquelas do universo familiar. “Na escola, com o aprendizado da leitura e da escrita, os impressos – livros, jornais, revistas e as telas como portadores de textos literários passam a fazer parte desse processo de letramento, dando mais autonomia ao leitor” (MACHADO, 2008, p.01).

Logo, o letramento literário é “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67), em que:

o letramento literário configura a existência de um repertório textual, a posse de habilidades de trabalho linguístico-formal, o conhecimento de estratégias de construção de texto e de mundo que permitem a emersão do imaginário no campo simbólico. (Id.)

<sup>66</sup> Termo usado inicialmente, na década de 70, nos Estados Unidos para designar habilidades para lidar com a tecnologia da informação, isto é, computadores e redes eletrônicas.

<sup>67</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

Contribuindo com a temática, Soares (2004, p. 31-32) defende, ainda, que a leitura literária “mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – (...) condições essenciais para a democracia cultural”.

## Descrição da experiência

No Brasil, apenas 25% dos cidadãos alfabetizados podem ser considerados leitores plenos, ou seja, capazes de entender qualquer tipo de texto, sendo ele uma notícia de jornal ou uma literatura. Segundo o secretário executivo do Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), José Castilho Neto, esse fato é decorrente da dívida histórica existente no país devido à herança de 500 anos de exclusão do direito à leitura para a formação da cidadania dos brasileiros e de que a leitura não pode se resumir apenas à alfabetização.

GABRIELA KOROSSY

O "Sarau-Coral" é a parte do projeto de trabalho - intitulado "Formando Leitores" – desenvolvido na biblioteca escolar. No intuito de promover o letramento literário, a intertextualidade (poesias, histórias, músicas etc.), formar leitores plenos e contribuir para o ensino e a aprendizagem de qualidade, acreditamos que é imprescindível que na escola haja atividades e espaços diversos para fomentar a leitura, a reflexão, a fruição, o conhecimento de livros, autores, músicas... indo além da alfabetização. Concebemos que a escolarização da literatura na forma de leitura e estudo de fragmentos de textos literários seja inadequada conforme nos ajuda a pensar Fernandes (2011). Essa ação limitaria os tipos e gêneros de textos e revelaria uma escolha “pouca criteriosa de autores e obras” (FERNANDES, 2011, p. 323), já que tal proposta não voltaria a atenção para a intertextualidade ou literariedade, mas sim para as informações veiculadas no texto.

Para realizar nossos intentos, há, na biblioteca, um trabalho com contação de histórias e em agosto de 2010 iniciou-se - com um grupo de 20 alunos, do 6º ao 8º ano - um projeto que mescla músicas, brincadeiras, poesias e contação de histórias. Há um processo de pesquisa e escolha do repertório<sup>68</sup> com a participação dos alunos envolvidos; a seguir temos os ensaios; culminando com a apresentação para a escola, realizadas no pátio ou no auditório.

<sup>68</sup> A pesquisa e escolha do repertório são feitas em livros, na internet, nas reminiscências da memória e nas vivências dos alunos e da professora.

Encontramos um embasamento teórico-metodológico do trabalho realizado na biblioteca no autor Cosson<sup>69</sup>, ao propor que na prática pedagógica: (1) não há *letramento literário* sem o contato direto do leitor com a obra; (2) o processo do *letramento literário* passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores - um espaço de compartilhamento de leituras; (3) precisa ter como objetivo a ampliação do repertório literário nas mais diversas manifestações culturais; (4) deve haver a oferta de atividades sistematizadas e contínuas direcionadas para o desenvolvimento da competência literária.

Vale destacar que, em 2010, houve várias apresentações: na "Câmara Municipal de Juiz de Fora" em ocasião da reunião da "Câmara Mirim"; no Circuito de Leituras (parte do projeto "Literatudo" da Secretaria de Educação, que pretende, anualmente, gerar um intercâmbio de ideias e ações entre as escolas e suas respectivas comunidades); no Dia do Professor; na Semana da Biblioteca (a partir do ano de 2008, a última semana de outubro é dedicada à divulgação dos trabalhos desenvolvidos na biblioteca durante todo o ano letivo) e em dezembro com o tema Natal. Em 2011, em abril, na inauguração do Anfiteatro da escola; e, em maio, no "Dia da Família". Continuou com apresentações em datas específicas: dia do Meio Ambiente, Circuito de Leituras, Semana da Biblioteca, Dia da Família e Natal até 2013.

### **Avaliação dos resultados: "Mas o João não sabe ler"**

Estávamos inaugurando, na escola, o anfiteatro. Este teria o nome da ex-diretora e atual coordenadora pedagógica, que trabalha na escola por mais de 30 anos. Escolhemos para essa homenagem, além de músicas e poesias, a história "Os três operários", de Malba Tahan (1984). Distribuídos os "papéis" que cada aluno deveria desempenhar, ficou para o João (14 anos, aluno do 7º ano) a função de narrador, que ele desempenhou brilhantemente. Ao final da apresentação, a professora de Língua Portuguesa, simplesmente, sem esconder a emoção, sussurra: "Mas o João não sabe ler!"

Como explicar tal fato? Temos algumas hipóteses: (a) João estabeleceu um significado para aquele texto que não tinha creditado a nenhum outro, isto é, ele, naquele momento, percebeu a função social da escrita e da leitura; (b) não houve, na sala de aula, oportunidade ou vontade para que João se assumisse como leitor; (c)

<sup>69</sup> Nem sempre textos oriundos da internet apresentam data e paginação, não sendo possível referenciar a citação com todos os dados.

não era comum, durante a aula, o trabalho com práticas de leitura oral ou (d) a oportunidade de estar na frente de um auditório, em uma determinada situação social<sup>70</sup> com a consciência de estar exercendo um importante papel, o fez responsável suficiente para desempenhar a função de leitor.

Enfim, percebeu-se que, a cada nova apresentação, todos os integrantes se mostravam mais interessados, responsáveis, participativos e críticos; não só nos ensaios e apresentações, como - segundo o corpo docente e a coordenação pedagógica - nas aulas de diversas disciplinas. Acreditamos que tal postura advém da condição de participar de práticas sociais de leitura, o que gerou certa autonomia leitora em diferentes campos e suportes, adequados aos propósitos e às situações de comunicação que se instituíam nas aulas.

### **Considerações finais**

A leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais, deve ser feita em variados suportes, a partir de múltiplas linguagens, mas, sem dúvida, não pode prescindir da escola. Tal prática é indispensável para o domínio da complexidade linguística da sociedade contemporânea (MEC, 2006). Sob esta perspectiva, defendemos que a experiência de práticas leitoras, utilizando a literatura, trabalhada com diferentes estratégias, pode promover o letramento literário.

As oportunidades de exercer as plurais leituras – histórias, músicas, brincadeiras, poesias – contribuem para momentos de prazer, de aprendizagem e de resolução de conflitos, dando ao aluno a consciência de suas potencialidades. A escola, desta forma, dá condições para o acesso e produção de conhecimentos, para a vivência da cultura, para a construção da paz e para a elevação da autoestima dos alunos envolvidos no projeto, ampliando suas leituras de obras/de mundo/de si mesmos.

---

<sup>70</sup> Situação social é a condição real da enunciação. "A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação" (BAKHTIN, 1988, p.114). Quando alguém fala, o faz para alguém, pois "a palavra dirige-se a um interlocutor" (id., p.112) e variará de acordo com o grupo social, os laços estabelecidos entre eles.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. SP: Hucitec, 1988.

BRASIL. *Por uma política de formação de leitores*. Andréa Berenblum; Jane Paiva (elab.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CAMPELLO, Bernadete. *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. BH: Autêntica, 2008.

COSSON, R. *Letramento literário*. Disponível em:  
<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>.  
 Acesso: outubro de 2015.

FERNANDES, Celia R. D. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair V.; PINHEIRO, Alexandra S. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

KOROSSY, Gabriela. Somente 25% dos brasileiros são leitores plenos, diz secretário do Plano da Leitura. *Portal da Câmara dos Deputados*. 30/06/2015. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/491351-SOMENTE-25-DOS-BRASILEIROS-SAO-LEITORES-PLENOS,-DIZ-SECRETARIO-DO-PLANO-DA-LEITURA.html>  
 Acesso: setembro de 2015.

MACHADO, Zélia V. *Letramento*. 2008. Disponível em:  
<http://escritabrasil.blogspot.com/2008/07/letramento.html>. Acesso: setembro de 2015.

MARTINS, Aracy A.; MACHADO, Zelia V. A literatura e a versatilidade dos leitores. In: MARTINS, Aracy A. et al. (org.). *Livros e telas*. BH: EdUFMG, 2011.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise; novas alternativas*. SP: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. *Das Leituras ao Letramento Literário*. BH: FaE/UFMG, 2010.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, E. O.; ROJO, Roxane (org.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010, p.15-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, nº 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em  
<http://www.cedes.unicamp.br/>  
 Acesso: setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. Leitura e Democracia Cultural. In: PAIVA, Aparecida et al. *Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas*. BH: Autêntica/UFMG, 2004.

TAHAN, M. Os três operários. In: \_\_\_\_\_. *Lendas do céu e da terra*. RJ: Record, 1984.

## **Formação de leitores em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, inserida em comunidade**

Lidiane Gomes de Oliveira<sup>71</sup>

### **Apresentação**

Este trabalho foi desenvolvido com objetivo de promover a formação de leitores literários nos anos iniciais. As atividades desenvolvidas ao longo do período de aplicabilidade deste projeto foram apresentadas como o Produto Final do Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II (PRD -2014). O projeto foi aplicado em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, numa escola da rede municipal do Rio de Janeiro, no bairro de Manguinhos. Tendo como base a proposta de letramento literário trazida por COSSON (2014), foram desenvolvidas atividades a partir da leitura de obras de Ana Maria Machado, autora de interesse dos alunos.

Este projeto foi desenvolvido junto a turma, visando um processo de aprendizagem significativo e prazeroso, como também a ampliação de repertório, discussão das leituras, interpretações e exposição da opinião dos alunos. Desta forma, com as leituras realizadas e trabalhos desenvolvidos, os alunos apresentariam a outras turmas do mesmo ano de escolaridade, suas produções, onde pudessem demonstrar a apropriação que tiveram do tema trabalhado.

### **Caracterização da escola**

Este projeto foi desenvolvido na Escola Municipal Professora Maria de Cerqueira e Silva, a qual pertence à rede de ensino do município do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Manguinhos. Este bairro possui algumas comunidades carentes, a presente escola está inserida em uma destas comunidades, nomeada como Nelson Mandela (chamada pelos moradores de "Mandela"), local marcado pela violência constante.

Trata-se de uma Unidade Escolar que atende da Educação infantil ao 5º ano, e a clientela são as crianças da comunidade. Funciona em dois turnos: manhã e tarde, possui por volta de 18 turmas e os professores que atuam na escola costumam ficar

---

<sup>71</sup> Graduada em Ciências Biológicas (UNIGRANRIO), Especialista em Docência do Ensino Básico - Anos Iniciais (Colégio Pedro II), Professora da Rede Municipal do Rio de Janeiro.  
[oliveira-g@ig.com.br](mailto:oliveira-g@ig.com.br)

somente o tempo necessário, assim que completam seu tempo pedem remoção, devido à violência local. Assim, é uma escola de constante fluxo de professores e algumas turmas iniciam o ano letivo sem professor.

A sequência de atividades proposta neste trabalho foi desenvolvida em uma turma do 3º ano do ensino fundamental, com crianças na faixa etária entre 8 e 9 anos. No geral, demonstraram interesse e participação nas atividades propostas, principalmente pelo fato de a autora em estudo ter sido de interesse da turma.

## **Fundamentação teórica**

Ao definir que o projeto seria com a literatura, tendo como foco as obras de Ana Maria Machado, e tendo em mente a importância de trabalhar de forma diferenciada com a turma a temática literária, Evangelista (2001) traz a reflexão que “qualquer professor é também professor de leitura”. Nessa perspectiva, não bastava utilizar apenas o ato de ler pelo prazer, este também seria um momento de exploração, mas poderia se explorar algo mais, sem que ficasse mecanizada esta exploração, precisava se pensar em algo que proporcionasse prazer aos alunos e fosse diferenciado.

Como afirma Soares (2003), não basta que a criança conviva com muitos materiais escritos, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente, para que aconteça essa apropriação deste sistema de escrita. Nesse sentido, a proposta trazido por Cosson (2014) faz todo sentido, servindo de embasamento para desenvolver as atividades com a turma. O autor propõe a sistematização das práticas e atividades com a leitura, trazendo o que ele chama de sequências exemplares: uma básica e outra expandida. Assim, a sequência básica serviria de norteadora das atividades a serem desenvolvidas com a turma.

## **Descrição da experiência**

O trabalho foi desenvolvido com os seguintes objetivos: propiciar a prática de leitura literária na escola; desenvolver o hábito da leitura, propondo a reflexão de maneira contextualizada; motivar os alunos na busca dos livros da autora Ana Maria Machado; acompanhar a leitura dos títulos encontrados; desenvolver atividades que favorecessem a interpretação das histórias, organizando apresentações e promovendo a leitura dos livros lidos em outras turmas.

As atividades desenvolvidas junto à turma foram pautadas nos quatro passos da sequência básica do letramento literário, sugerida por Cosson (2014): **motivação, introdução, leitura e interpretação**, de maneira que, em alguns momentos sofreram adaptações, já que essas sequências, como propõe Cosson, são exemplares e não modelares, porque elas nos permitem ter a ideia do que pode ser feito, não modelos que devem ser seguidos cegamente.

O primeiro passo é a **motivação** e recebe esse nome pois consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. Uma atividade de **motivação** proposta era a antecipação do assunto do livro que se dava através da análise da capa a partir da ilustração. Que pistas a ilustração podia nos dar sobre a história? Que assunto poderia ser abordado? Como os alunos em sua maioria dominavam a leitura, muitas vezes eles liam o título e construíam suas hipóteses. Além das possíveis leituras da capa, começamos a ler a contracapa dos livros e observar quais informações elas traziam, como o resumo da trajetória da autora ou o motivo de se produzir aquele livro ou coleção.

O segundo passo da sequência básica, a **introdução**. Nesse momento, acontece a apresentação do autor e da obra. É suficiente para as crianças que se coloquem informações básicas sobre autor, mas nada muito longo. No trabalho com a turma em estudo, procurava-se destacar, além das informações sobre a autora (que seria sempre a mesma, Ana Maria Machado), se o livro em questão havia sido produzido com outro autor ou se era uma adaptação, como acontecia em alguns livros desta autora. Alguns alunos observaram que em muitos livros lidos, o autor Cláudius aparecia em parceria de autoria com a autora em estudo.

Ainda neste segundo momento, além da análise do autor, se destacava novamente o título, editora, ilustrador, buscando analisar junto à turma se aquela editora ou ilustrador haviam aparecido em outros livros já lidos pelo grupo e constavam na lista que estava sendo construída, intitulada “Livros da autora Ana Maria Machado”. Lista esta que foi sendo construída com a turma, pois ao término da leitura de um livro, um aluno registrava o título do livro lido.

O terceiro passo é a **leitura**. Como não dispunha de um exemplar para cada aluno, este momento sofreu algumas adaptações. Cada vez que um livro era lido, procurava oferecer à turma uma experiência diferente da anterior. Em alguns momentos um aluno lia o exemplar para os colegas, em outros a professora lia, havia duplas que se ofereciam também para ler. O que ocorria primeiramente no coletivo poderia acontecer no individual posteriormente, já que os exemplares já lidos ficavam

disponíveis em uma caixa à parte, só com o acervo em estudo. Destacamos que os alunos iam tendo acesso ao acervo estudado gradualmente, a cada nova leitura.

O quarto passo desta sequência básica, a **interpretação**. Aqui serão descritas as atividades desenvolvidas com a turma, como forma de interpretação dos livros que foram lidos e discutidos junto aos alunos. Como proposto por Cosson, podemos pensar a interpretação no cenário do letramento literário em dois momentos: o momento interno e o momento externo. O momento interno seria “aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura, o que pode se chamar do encontro do leitor com a obra.” O momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (COSSON, 2014, p.65).

É neste momento externo que o letramento literário feito na escola se diferencia com clareza da leitura literária que fazemos independente da escola. Pois quando lemos um livro fora da escola, do qual gostamos, interpretamos a obra e nos sentimos tocados por esta, podemos conversar com alguém, recomendá-lo, ou guardar em nossa memória as experiências ali vivenciadas por meio da leitura. Porém, na escola se faz necessário compartilhar essa interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. Assim, por meio deste compartilhamento e suas interpretações, os leitores vão ganhando a consciência de que são membros de uma coletividade que fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Isso é o que se pode chamar da construção de uma comunidade de leitores, que neste último passo sugerido nesta sequência básica tem na interpretação seu ponto alto.

Nesse sentido de externalizar a leitura é que são feitas aos alunos as propostas de interpretação, isto é, o registro. Foram propostas atividades como: desenhar um personagem de um dos livros da autora em estudo e escrever suas características; desenhar uma cena que mais gostaram ou se identificaram, criar fantoches com os personagens que mais se identificaram. As produções das crianças eram expostas num aramado para a turma visualizar e as interpretações eram compartilhadas.

Enquanto aconteciam estas atividades, em paralelo, os alunos sugeriram que poderiam ir às outras turmas (como estavam acostumados a fazer) ler os livros que estavam sendo lidos por eles. Foi dito que deveriam explicar o motivo da escolha, porque estavam lendo aquele livro e aquela autora, já que desejavam compartilhar suas leituras com as outras turmas da escola. Desse modo, ao falar das suas escolhas, ao compartilhar com outras turmas suas leituras, a turma fortalecia e

ampliava seus horizontes de leitura e, aos pouquinhos, construíamos nossa comunidade de leitores.

Partindo para a finalização desta sequência de atividades, foi sugerido à turma que seria interessante expor, para outras turmas da escola, os registros que eles fizeram das leituras dos livros de Ana Maria Machado e que ficavam expostos no aramado da sala de aula. Eles poderiam falar um pouco do que aprenderam e vivenciaram. Então combinamos que convidaríamos apenas as turmas do terceiro ano. As crianças fizeram convites para serem entregues a cada uma das turmas e à direção da escola, para que pudessem comparecer no dia e horário marcado.

Uma aluna da turma escreveu um texto explicando quem era a autora estudada, para que fosse lido na abertura da apresentação e outras duas alunas se ofereceram para escrever outro texto, contando sobre como foi trabalhar a literatura de Ana Maria Machado, para finalizar a apresentação. Combinamos que essa apresentação aconteceria da seguinte forma: alguns alunos seriam responsáveis por explicar às crianças os registros produzidos por eles, os exemplares dos livros lidos também ficariam expostos, como também a listagem de livros que foi sendo construída ao longo desse período.

A organização da apresentação ficou assim: primeiro a leitura do texto de apresentação da autora, em seguida seria a leitura da listagem dos livros lidos, depois apresentação dos fantoches, dizendo de qual livro era aquele personagem e motivo da escolha deste, teria a leitura feita por uma dupla de um exemplar ("Dona Baratinha"<sup>72</sup>) o qual foi escolhido por votação e, por fim, a leitura do texto final.

Dessa forma, se concretizou esta sequência básica de atividades, sugerida por Cosson, e tomada como embasamento para as atividades desenvolvidas como proposta de trabalho com a leitura literária.

## Avaliação dos resultados

Os resultados encontrados com este trabalho podem ser vistos como satisfatórios, pois o intuito era trabalhar com a literatura, visando o letramento literário, utilizando outras práticas, além daquelas usuais que a escola já utiliza.

Como citado por Soares (1999), o processo de escolarização da literatura é inevitável, já que a literatura está na escola. Sendo assim, faz-se necessário oferecer

---

<sup>72</sup> Conto popular recontado por Ana Maria Machado. Dona Baratinha. Coleção: Lê pra mim. Série Azul. FTD.

uma escolarização adequada desta literatura aos alunos e este foi o pressuposto desta sequência de atividades.

Os objetivos listados foram alcançados, pois através das observações realizadas durante as atividades, na leitura dos registros realizados, as leituras compartilhadas pelos alunos (colocando suas preferências, comentando os acontecimentos do livro), pude observar o quanto o grupo estava motivado a ler e compartilhar as leituras com os colegas.

Este trabalho se propôs a oferecer oportunidades diferentes de se trabalhar com a literatura, tornando este momento significativo para as crianças e consequentemente reflexivo para o professor.

### **Considerações finais**

Ao pensar em todo esse processo no qual me dispus a refletir com este trabalho, formar leitores na escola pública municipal, estando esta inserida em comunidade carente e muitas vezes vista com uma clientela desfavorecida, pude chegar a concluir que, de fato, formar leitores é um processo sempre inacabado, como afirma Evangelista (2001).

Nesse sentido, ao terminar a descrição deste relato, vejo que, como professora-leitora, estou também inserida neste processo inacabado de formação, pois a escola me fez ter contato com uma literatura tão somente escolarizada, nos moldes tradicionais de ler e interpretar com fichas de interpretações. A proposta de Magda Soares de uma adequada escolarização da literatura e as propostas de letramento literário sugeridas por Rildo Cosson me fazem rever minha formação como leitora e minha prática como professora.

O que educadores devem ter em mente é que “qualquer professor é também professor de leitura” (EVANGELISTA, 2001). Pensando nesta afirmação, tomei para mim o desafio de repensar minhas práticas, no que venho realizando e propondo em sala de aula, em relação ao incentivo e à valorização da literatura. Conduzi este trabalho com o desafio de propor pela primeira vez à minha turma, tendo como base as propostas de Cosson, atividades planejadas de incentivo e valorização da literatura, refletindo o porquê, para quê e onde gostaria de chegar.

Como docente da rede pública, dentro das limitações que temos nesta rede, tendo que trabalhar como professora de leitura dentro da sala de aula, sinto maior segurança no ensino da literatura, pensando sempre no contexto de que ao formar

alunos-leitores, terei que pensar no letramento literário como forma de ampliar conceitos, vivências, modos de vida social e formação de leitores críticos, que possam formar uma comunidade de leitores não só dentro da escola (por estarem inseridos nesta), como também fora do ambiente escolar, para que possam levar para suas vidas o gosto e hábito pelo ato de ler.

## Referências

**EVANGELISTA**, Aracy Alves Martins. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. 24<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt10>. Acesso em fevereiro de 2007.

**COSSON**, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

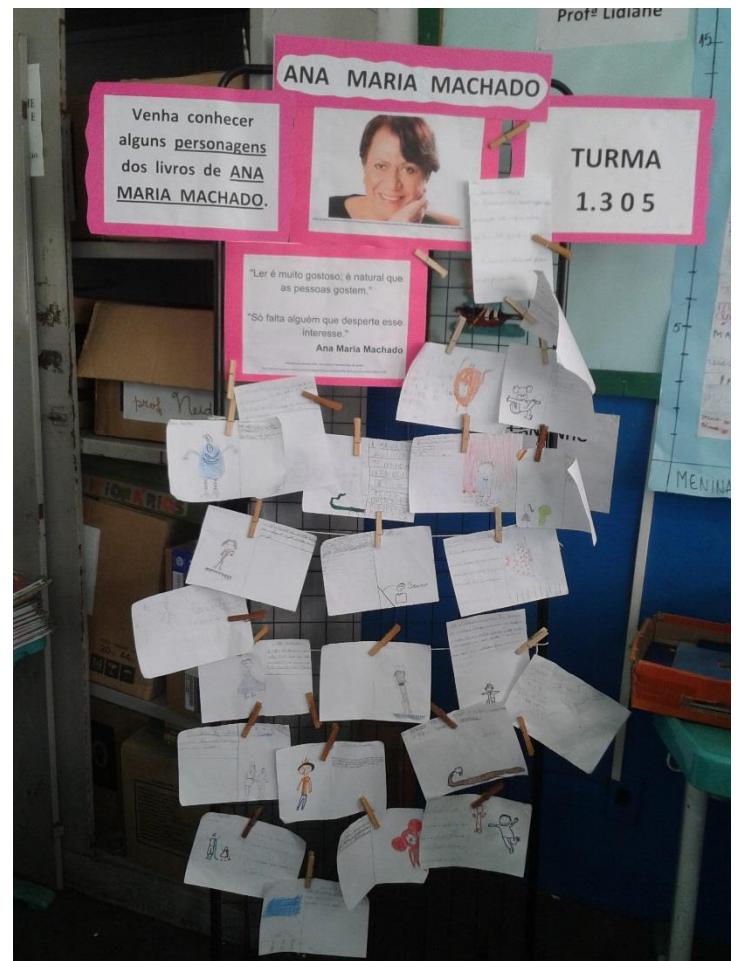
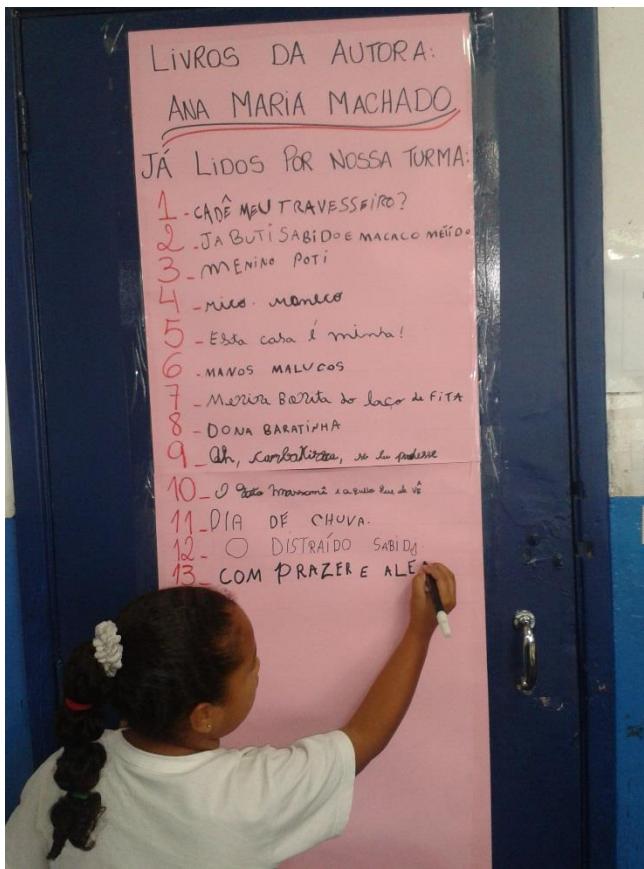
**GOULART**, C. Alfabetização e Letramento: os processos e o lugar da literatura. In: **Literatura saberes em Movimento**. Belo Horizonte: Ceale, 2007.

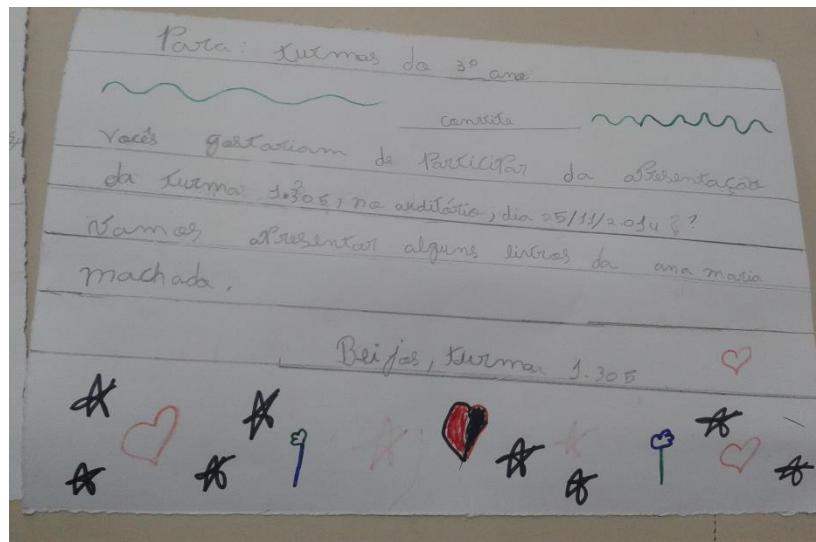
**SOARES**, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. A reinvenção da alfabetização. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/a-reivencao-alfabetizacao.pdf>

## ANEXOS







## Intervenção pedagógica: princípios, permanências e inovações

Gleice Aparecida Menezes Henriques<sup>73</sup>

Patrícia de Souza Lima Cabette<sup>74</sup>

### Apresentação

Este relato de experiência parte de uma ação transformadora fundamentada na prática de Intervenção Pedagógica que oportunizou o desenvolvimento da alfabetização e letramento de uma criança do segundo ano de uma escola estadual. A fim de preservar sua identidade o trataremos no decorrer do texto pelo seguinte pseudônimo: *Menino J.*<sup>75</sup> Ainda, tem como alicerce a Intervenção Pedagógica realizada pela professora de Uso e Ensino de Biblioteca com crianças que não estavam alfabetizadas.

As escolas em que foram desenvolvidos os processos de Intervenção Pedagógica relatados neste texto estão localizadas no município de São João Nepomuceno, MG. Tratam-se de duas escolas estaduais, sendo uma pertencente a uma região periférica e a outra à região central da cidade. Apesar de locadas em regiões diferentes, as propostas dos trabalhos possuem objetivos comuns: alfabetizar e letrar crianças do ciclo inicial de alfabetização.

Ambas as escolas atendem alunos que se encontram em vulnerabilidade social. Cabe destacar que os relatos expostos neste texto contemplam práticas num contexto diferenciado do trabalhado em sala de aula, oferecidas pela professora Regente e a professora de Uso e Ensino de Biblioteca.

Ao analisarmos o processo de alfabetização na perspectiva de Ferreiro (2002), é possível entender o seu valor não como uma proposta assistencialista, mas como um direito, constituído por lei, de que meninos e meninas possam aprender a ler, a escrever e a compreender o mundo das palavras que os cercam. É justamente neste contexto, no qual a subjetividade se faz presente, que precisamos refletir sobre a

<sup>73</sup> Pós graduada em Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica, professora efetiva da rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: gleiceufjf@gmail.com

<sup>74</sup> Pós graduada em Psicopedagogia e Supervisão Pedagógica, professora da rede Estadual de Minas Gerais. E-mail: cabettepatricia@gmail.com

<sup>75</sup>O Menino J mora em uma comunidade em vulnerabilidade social e possui inúmeros problemas em sua família; atualmente seu pai está preso e, por isso, se encontra apenas sob cuidados da mãe. Menino J é uma criança extrovertida, carismática e bem humorada. Apesar de apresentar um histórico de agressividade, interage com professores e alunos. Por vezes, J foi rotulado, estigmatizado por seus amigos e alguns professores como um aluno “terror” e, aos poucos, começou a assumir esta postura.

importância dada na escola ao Programa de Intervenção Pedagógica, uma vez que são inúmeras as crianças que não se alfabetizam no ciclo inicial.

O processo de aprender a escrever é complexo e perpassa a cultura e a história, tanto do sujeito aprendiz quanto da humanidade. A aquisição da língua escrita é uma tarefa árdua; sua apreensão não é tão simples quanto nos parece, mas é tão necessária quanto complicada. Assim, “(...) o grande mistério que deve ser, para crianças, algo que para os adultos talvez pareça trivial: o desenho preciso das letras, as equivalências funcionais entre desenhos (...)” (SOARES, 2013).

Todas estas questões, aliadas às diferentes funções de comunicação assumidas pela língua escrita em diversos contextos sociais, a partir de distintos objetivos, nos levam a pensar como este processo tão importante na apropriação cultural do sujeito atualmente ocorre na escola.

Em que a Intervenção Pedagógica vem contribuindo para o processo de uma inserção social, cognitiva e letrada dessas crianças numa sociedade na qual a escrita é uma linguagem hegemônica, permeada por diversas significações e contextos? Neste sentido, como a Intervenção Pedagógica oportuniza momentos em que é possível criar um elo significativo entre a criança e a aprendizagem da alfabetização e do letramento?

Compreendendo a importância central da Escola para a construção e aquisição de novos conhecimentos é que sentimos a necessidade de se pensar sobre as práticas de escritas de Intervenção Pedagógica ocorridas neste âmbito e, principalmente, como as crianças estão se apropriando destas práticas, que sentidos atribuem à língua escrita na escola e de quais estratégias vêm lançando mão para formalizar este aprendizado. Torna-se necessário compreender o processo de significações estabelecido nos espaços escolares para, assim, compreendermos como as crianças estão interagindo com a cultura letrada e dela fazendo um uso social tanto na escola quanto, e principalmente, fora dela<sup>76</sup>.

## **Os desafios da intervenção pedagógica: um caminho para a alfabetização**

Inquieta-nos, enquanto professoras alfabetizadoras, a necessidade de se refletir sobre as diferentes maneiras como as crianças vêm se apropriando da leitura e da escrita. Existe ainda um questionamento que atravessa todo este contexto: será que

<sup>76</sup> Pensamos que os conhecimentos apreendidos na escola não possuem um fim em si mesmo, mas ganham vida e novos contornos no cotidiano da vida social.

todas essas propostas chegaram até o “chão” da escola? E se chegaram, como foram e estão sendo implantadas?

A Intervenção Pedagógica desenvolvida numa das escolas se dá por grupos de alunos ou de modo individual, a partir da necessidade de atendimento. A escolha acontece com a participação da professora regente e da Coordenadora Pedagógica. Um cronograma é montado para facilitar o atendimento e, inicialmente, o trabalho desenvolve-se a partir de atividades diagnósticas.

Deste modo, nosso trabalho tem como ponto de partida conhecer o sujeito que aprende e compreender quais os sentidos que ele constrói para a leitura e escrita. Percebemos que o desenvolvimento da autoestima é uma alternativa em destaque, uma vez que os alunos atendidos chegam fragilizados por não saberem ler e escrever. Boa parte desses alunos já internalizou a marca do fracasso. Frases como “eu não sei, eu não consigo” são recorrentes em seus discursos e atravessam todo o seu processo de aprendizado de maneira negativa.

Nesse ínterim, a Intervenção Pedagógica propõe reestruturar esta perspectiva que os alunos trazem, promovendo uma mudança de pensamento e comportamento. Desta maneira, o erro é visto como uma possibilidade para a aprendizagem e não é caracterizado como uma deficiência ou uma disfunção.

Ao pensarmos o processo de alfabetização, no contexto supracitado, percebemos a relevância de inseri-lo numa proposta de letramento. Neste sentido, torna-se necessário compreender a leitura para além de um hábito e caracterizá-la como um “comportamento literário<sup>77</sup>” permeada por atividades lúdicas que sejam significativas.

Para desenvolver comportamentos de leitura, é necessário que os alunos participem de situações que, de fato, oportunizem o contato e a interação com os mais variados textos escritos, a partir do incentivo do professor e da participação dos colegas. Nesta linha de pensamento, vários são os fatores que podem influenciar na construção de comportamentos de leitura, como o envolvimento do aluno por uma atmosfera literária (ZIBERMAN, 1988) que, muitas vezes, apresenta-se em casa. Ao ouvir histórias desde cedo a criança tende a aprender com mais facilidade, de tal modo que a capacidade de ler e de compreender o sentido dos textos possa estar

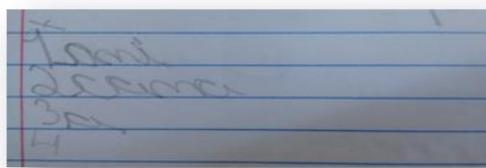
---

<sup>77</sup> Ao pensarmos na palavra hábito, caracterizamos como ações rotineiras que nem sempre exigem reflexão e significação no processo de leitura. Em contrapartida, o comportamento literário, apesar de perpassar a rotina, não se fixa, pois envolve em seu contexto o gosto, o prazer e a fruição estética da leitura.

ligada a aspectos de motivação que despertem o comportamento, a curiosidade, o gosto e o prazer pela leitura.

Existe, então, um diálogo entre a escrita e o sujeito que escreve, o qual precisa ser trabalhado no contexto de sala de aula como também fora dela. Cabe ressaltar que tanto os sentidos quanto os significados são fluídos e possíveis de transformações, de metamorfoses; afinal, a criança está criando sua relação com a língua e, por conseguinte, se apropriando dela. Nossa papel como professoras alfabetizadoras é mediar esta relação, promovendo uma aprendizagem significativa que interfira na vida social do sujeito.

Pensando nessa ideia é possível compreender o caminho que o menino J empreendeu em seu processo inicial de escrita. No primeiro semestre, o diagnóstico de J constatou que ele não reconhecia todas as letras e, para dispersar o seu “não saber” comportava-se de forma inadequada durante as aulas. Tal postura sempre nos preocupou como professoras, pois enxergávamos neste menino um potencial que ele mesmo não era capaz de perceber. Sentimos a necessidade de desenvolver com J um trabalho diferenciado de Intervenção Pedagógica, se comparado ao qual até então havia sido feito coletivamente com a turma.



**Imagen 1**

Na imagem 1<sup>78</sup>, apesar de J representar algumas letras, percebeu-se que ele não reconhecia a sonoridade nem a grafia de todas elas. Pode-se concluir que está no Nível Pré-Silábico<sup>79</sup>. J foi, então, encaminhado para o Projeto de Intervenção Pedagógica realizado com a professora eventual da escola. Neste projeto, J tinha um cronograma de atendimento: era atendido três vezes por semana. O grande benefício

<sup>78</sup> As imagens retratadas neste artigo são trechos do caderno do aluno J.

<sup>79</sup> J sabe que se usam as letras para escrever, mas ainda não as comprehende quanto ao seu valor sonoro e as utiliza repetidamente para representar palavras diferentes. Cabe ressaltar que J desiste de escrever a quarta palavrinha, isso nos faz pensar sobre a ideia de fracasso que o menino já incorporou em seu processo de alfabetização.

inicial deste trabalho foi que J chegava às aulas de regência com ânimo e interagia positivamente.

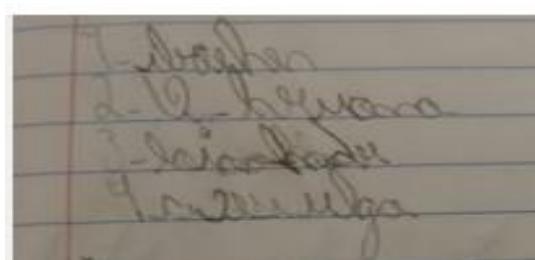
Paralelo à Intervenção Pedagógica, a professora regente também trabalhava com ele de maneira diferenciada, dedicava-lhe um tempo, mesmo que curto, de individualidade e carinho. J começou a perceber que seria capaz de aprender e com um pouco mais de esforço entendeu que poderia ler e escrever.

Os laços constituídos entre o menino J e a professora de Intervenção Pedagógica pressupõem a importância da interação e da mediação estabelecida com sujeitos mais experientes, demonstrando a necessidade de aproximar-nos da teoria interacionista proposta por Vygotsky (2004), na qual a construção do conhecimento não é um ato isolado e, sim, culturalmente mediado pelos sujeitos e pela história.

Para Vygotsky a apropriação da escrita ocorre por meio de um processo sociocultural, pelo qual os conhecimentos são estabelecidos. Logo, o aprendiz não é apenas ativo no processo, mas é interativo, o que lhe possibilita construir novos conhecimentos através da mediação com outros sujeitos, trocando experiências e emoções no processo de aprendizagem. A arte de se pensar sobre a escrita advém da reflexão da criança sobre seus próprios saberes e pela interação torna-se possível, a partir de um processo simbólico, significar e ressignificar códigos da língua escrita, apropriando-se assim dos significados sociais.

Percebemos, então, que se torna importante pensar para além da dimensão gráfico-sonora das palavras, atentando-nos também as dimensões simbólica, pragmática, lúdica e dialógica da escrita. Afinal, o processo de aquisição da escrita pelas crianças pequenas é cercado de desafios cognitivos.

A imagem 2 apresenta a hipótese de escrita de J quando solicitado a escrever três frases. Compreende-se que, mesmo estando pré-silábico, já utiliza um repertório de letras diferenciadas e escreve todas as frases solicitadas. Pode parecer pouco, mas este já é o primeiro passo que J dá em seu processo de alfabetização: ele completa sua tarefa, levanta suas hipóteses e, assim, desenvolve sua escrita.



**Imagen 2**

Com o decorrer do ano letivo, infelizmente, o trabalho com o Projeto de Intervenção Pedagógica foi interrompido por questões estruturais da escola. A professora eventual por vezes estava na sala de aula substituindo outra professora, ou ainda realizando outras demandas pedagógicas da escola. O trabalho com a professora regente teve continuidade, porém de forma fragmentada. Com isso, sentimos que J continuava progredindo paulatinamente.

Recentemente, o diagnóstico de J mostrou que ele está alfabetico, escreve várias palavras ortograficamente corretas e sabe ler de forma silabada, precisando de, neste caso, desenvolver mais fluência. Vale lembrar que realiza operações matemáticas com destreza e confia mais em si mesmo para continuar aprendendo.

Nesta perspectiva, queremos ressaltar que o Menino J estava cercado de “nãos” em todas as esferas sociais nas quais estava inserido: o não da família; o não dos amigos, o não da escola. A partir do trabalho de Intervenção Pedagógica realizado com sua professora regente e a professora eventual, a primeira oportunidade de um “sim” foi dada ao menino. Neste momento, J percebeu que era capaz de aprender e não precisava aceitar os rótulos que lhe eram oferecidos.

Atualmente J continua uma criança extrovertida, dinâmica e bem humorada; no entanto, sabe ler e escrever e não se esconde mais atrás dos rótulos. J foi capaz de assumir outra postura na sala de aula e em todas as dependências da escola e está mais amável com seus professores e colegas.

Na Intervenção exposta, mais do que auxiliar o aluno em seu processo de ensino aprendizagem, a Intervenção Pedagógica resgatou em J sua autoestima e seu interesse pela escola, o que foi fundamental para sua formação social e cidadã. J precisava de atenção, não só em seus estudos.

Em torno desse processo de ensino e aprendizagem da língua escrita são as crianças que criam e recriam seus valores. É somente com o processo de internalização dos conceitos e da cultura letrada que permeia seu cotidiano que tais valores vão se consolidando. Neste contexto, as mediações entre os sujeitos e os objetos de conhecimento se fazem fortemente necessárias.

### **Considerações finais**

O que buscamos expor não foram fórmulas prontas para o processo de alfabetizar no atendimento de Intervenção Pedagógica. Tal pretensão está longe de nós. Nossa intenção foi a de colocar em diálogo um possível caminho a partir da

realidade na qual estamos inseridas como professoras alfabetizadoras. Para isso, utilizamos como suporte teórico autores do campo da alfabetização, tais como Ferreiro (2002), Kramer (2001), Soares (2013) e outros, como Vygotsky (2004). Percebemos que nossa prática se consolidou por meio de ações literárias e lúdicas, de modo que pudesse tornar a aprendizagem significativa e prazerosa diante do “não saber” daqueles que chegaram até nós marcados pelo fracasso e, consequentemente, desmotivados para o processo de aprender. A criança é sujeito singular e, ao mesmo tempo, social e todas as vivências e experiências que possui são pontos fundamentais de seus aprendizados e saberes, os quais estão associados às emoções e aos sentidos que são atribuídos especificadamente em cada momento da vida, formando o todo singular e/ou social da criança.

Assim, a sensibilidade pedagógica é fator importante para compreender quais são os sujeitos que estão postos nesse contexto do “não saber” e para identificar o que eles pensam a partir da realidade que estão inseridos.

Fica claro que a Intervenção Pedagógica oportuniza um melhor desempenho dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; porém, observamos que a prática escolar dela se distancia à medida em que não a coloca como prioridade: não há profissionais exclusivos para o programa, o que faz com que a falta de recursos humanos seja um entrave nas escolas estaduais. Entrave que poderia ser evitado, caso houvesse uma ampliação do programa de modo que não fosse necessário deslocar os profissionais de suas funções para atender ao projeto.

Entendemos que a ampliação do programa seja necessária e profícua, pois como profissionais observamos que os alunos que passam pelo processo de Intervenção Pedagógica desestabilizam, de modo positivo, nossos lugares de saber e nos oportunizam repensar as nossas práticas pedagógicas no decorrer dos atendimentos, permitindo-nos contribuir para que a escola, no todo, desenvolva e discuta possibilidades para um novo modo de aprender.

A escola é, portanto, o lugar no qual diferentes linguagens assumem papéis relevantes, sendo concebidos como ferramentas indispensáveis para ler, entender, interpretar e dizer o mundo.

## Referências

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VYGOSTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2004

ZIBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças**. Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos. São Paulo: Global, 1988.

## **O ensino de Inglês no Projeto de Extensão Universitária Boa Vizinhança**

Andressa Christine Oliveira da Silva<sup>80</sup>

### **Apresentação**

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência envolvendo o ensino de língua inglesa, que ocorreu entre os anos 2013 e 2014 no projeto de extensão universitária, intitulado Boa Vizinhança, financiado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) desde 2004. Pretendo discorrer sobre algumas das atividades que desenvolvi durante os três semestres que atuei como professora-bolsista no projeto, indicando a estrutura básica das aulas, ministradas segundo uma abordagem comunicativa. Concluo apontando como essa experiência contribuiu para a minha formação como professora de inglês.

### **Caracterização do Projeto**

O projeto de extensão universitária Boa Vizinhança surgiu em 2004, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Esse projeto foi criado como uma forma de inserção social da comunidade externa, com os objetivos de democratizar o acesso ao ensino de língua inglesa e de cumprir um dos papéis fundamentais da universidade, que é o de integrar-se à sociedade na qual está inserida.

O curso é dividido em 3 (três) módulos/semestres, com uma carga horária total de 180 horas. Cada módulo é composto por cerca de 15 (quinze) aulas por semestre, com uma carga horária de 4h/aula. O curso segue o calendário acadêmico da UFJF e aulas acontecem semanalmente no prédio da Faculdade de Letras, aos sábados, de 8h às 12h. É importante destacar que os alunos que concluem os três módulos com desempenho satisfatório, recebem uma certificação ao final do curso, fornecida pela Pró-Reitoria de Extensão da universidade.

O projeto atende a três turmas, divididas em: Módulo I, Módulo II e Módulo III. As inscrições para o Módulo I são semestrais, sendo oferecidas 30 (trinta) vagas. Os

---

<sup>80</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, andressa\_cods@yahoo.com.br.

alunos que forem aprovados no Módulo I seguem para o Módulo II, e assim por diante.

Quanto ao perfil dos alunos, podem se inscrever para o curso adultos com 18 (dezoito) anos ou mais, com renda de até R\$ 700 (setecentos) reais, com ensino fundamental completo (escolaridade mínima), e que sejam, prioritariamente moradores do entorno da universidade. Cabe destacar que algumas das vagas são destinadas a moradores de outras regiões de Juiz de Fora, no entanto, a prioridade são os moradores do entorno da universidade.

Com relação ao perfil dos professores, estes são alunos da licenciatura em língua inglesa do curso de Letras, da UFJF, que atuam como professores-bolsistas. Cada professor é responsável por apenas uma turma e é orientado pelo coordenador do projeto.

## **Fundamentação teórica**

Durante o curso, objetiva-se promover o desenvolvimento das 4 (quatro) habilidades – leitura, escuta, escrita e fala – em nível elementar, com ênfase no desenvolvimento de habilidades orais. Pretende-se desenvolver atividades que sejam voltadas para situações comunicativas próximas daquelas vivenciadas pelos alunos em suas práticas sociais. Para atingir esses objetivos, adota-se, portanto, uma abordagem comunicativa (LASER-FREEMAN, 2008).

Segundo Laser-Freeman (2008), um dos objetivos principais dessa abordagem é o de desenvolver a competência comunicativa no ensino de línguas, sempre reconhecendo a interdependência da linguagem e da comunicação. A comunicação exige que os alunos utilizem a língua para realizar certas funções básicas, tais como prometer, convidar, aceitar e recusar convites, dentro de um contexto social (WILKINS, 1976, apud LASER-FREEMAN, 2008, p. 121). Nessa abordagem, portanto, o professor deve dar condições ao aluno para que este atinja a competência comunicativa nessas funções.

De acordo com Harmer (2007), a abordagem comunicativa geralmente utiliza atividades que envolvem colocar o aluno em situações reais de comunicação. Atividades como *role-play* e resolução de problemas (*puzzles*) através do compartilhamento de informações, por exemplo, são muito comuns nessa abordagem. Ainda segundo o autor, é importante que os alunos sejam abundantemente expostos a língua em uso e devem ter a oportunidade de usá-la.

Por fim, faz-se necessário destacar alguns princípios fundamentais da abordagem comunicativa, os quais foram norteadores da minha prática docência no projeto. Segundo Laser-Freeman (2008), são estes: (1) sempre que possível, a língua, tal como é utilizada num contexto real, deve ser introduzida; (2) ser capaz de descobrir as intenções do falante ou do escritor faz parte da competência comunicativa; (3) a língua a ser aprendida deve ser vista como um veículo de comunicação na sala de aula, e não apenas como um objeto de estudo; (4) a ênfase é sobre o processo de comunicação e não apenas sobre o domínio das formas da língua; (5) os alunos devem trabalhar com a língua no nível do discurso ou acima do nível da frase, e devem aprender também sobre a coesão e coerência; (6) jogos são importantes; (7) os alunos devem ter a oportunidade de expressar suas ideias e opiniões; (8) os erros são vistos como um resultado do desenvolvimento das habilidades comunicativas; (9) uma das principais responsabilidades do professor é a de estabelecer situações suscetíveis de promover a comunicação; (10) a interação comunicativa incentiva relações de cooperação entre os alunos, dando-lhes a oportunidade de trabalhar na negociação de significados; (11) o contexto social do evento comunicativo é essencial para dar sentido aos enunciados; (12) aprender a usar as formas da língua é uma parte importante da competência comunicativa; (13) o professor atua como um facilitador na elaboração de atividades comunicativas e como um “conselheiro” durante a realização dessas atividades; (14) na comunicação, o aluno deve ter uma escolha não só sobre o que dizer, mas também como dizê-lo; (15) a gramática e o vocabulário que os alunos aprendem derivam da função, do contexto situacional e dos papéis dos interlocutores; (16) aos alunos devem ser dadas oportunidades para ouvir a língua, tal como ela é usada em situações reais de comunicação, e estes devem ser orientados sobre estratégias de como melhorar a sua compreensão.

### **Descrição da experiência**

Nesta seção, pretendo relatar a estrutura básica das aulas ministradas no projeto, descrevendo os objetivos didáticos, as etapas de execução, os tipos de atividades utilizadas.

É importante destacar que adota-se um livro didático como fio condutor: para os Módulos I e II, utiliza-se o livro *First Choice*, da editora Oxford; já no Módulo III, utiliza-se algumas lições da coleção *Smart Choice*, também da editora Oxford. O

professor-bolsista também tem a liberdade de selecionar materiais extras para complementar as aulas.

Em cada aula objetiva-se ensinar alguma estrutura da língua dentro de algum contexto. Por exemplo, ensina-se as formas afirmativa, negativa e interrogativa do verbo *like* (gostar), no presente simples, para que o aluno possa ser capaz de falar sobre os tipos de música que gosta e que não gosta.

As aulas são estruturadas da seguinte forma: (1) utiliza-se a técnica de *brainstorming* com o tema a ser tratado, de modo a verificar o que os alunos já conhecem sobre o tema; (2) propõe-se um exercício com o vocabulário relacionado ao tema da unidade do livro didático; (3a) explora-se a habilidade de escuta, apresentando-se um diálogo envolvendo situações do dia-a-dia, que também inclui o vocabulário relacionado ao tema da unidade; (3b) os alunos praticam o diálogo e têm a oportunidade de acrescentarem suas próprias ideias; (4a) ensina-se as estruturas gramaticais relacionadas ao tema de forma indutiva, ou seja, os alunos são levados a perceberem, por si mesmos, as estruturas gramaticais; (4b) propõe-se alguns exercícios de reflexão sobre as estruturas gramaticais; (5) trabalha-se com questões de pronúncia da estrutura-alvo da lição; (6) propõe-se um exercício de *listening* – com vários diálogos de situações cotidianas –, no qual os alunos devem colher algumas informações específicas; (7) trabalha-se com um exercício em grupo (*group work*) – com o objetivo de consolidar o vocabulário e as estruturas aprendidas na unidade –, no qual os alunos precisam utilizar as estruturas e o vocabulário que aprenderam para obter informações de seus colegas.

## **Avaliação dos resultados**

A abordagem comunicativa facilita a aprendizagem dos alunos, pois preocupa-se em coloca-los diante de situações comunicativas próximas das quais vivenciam em suas práticas sociais. Quando as situações comunicativas são próximas de seu cotidiano, os alunos se mostram mais interessados em aprender e se empenham mais no processo de comunicação com seus colegas de classe.

## **Considerações finais**

Considero que o projeto Boa Vizinhança traz benefícios à comunidade externa, sendo de grande impacto social, pois contribui para a democratização do acesso ao

ensino de língua inglesa e cumpre um de seus papéis, que é o de integrar-se à sociedade na qual está inserida.

Outro ponto positivo do projeto é que este dá oportunidade a graduandos que ainda não têm experiência com sala de aula. No meu caso, pude concluir o a licenciatura em língua inglesa com alguma experiência na área. Isso, portanto, me faz sentir mais bem preparada para enfrentar os desafios da sala de aula.

## Referências

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. London: Longman ELT, 4th edition, 2007.

LASER-FREEMAN, D. The Communicative Language Teaching. In: LASER-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2nd edition, 2008, pp. 121-136.

WILSON, K. & THOMAS, H. **First Choice Student Book**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

WILSON, K.; FALLA, T.; DAVIES, P. A. **First Choice Workbook**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

WILSON, K. **Smart Choice 1 Student Book**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

WILSON, K. **Smart Choice 2 Student Book**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

WILSON, K. **Smart Choice 3 Student Book**. Nova York: Oxford University Press, 2007.

## **O potencial educativo dos gêneros textuais para a alfabetização e o letramento**

Thaylla Soares Paixão<sup>81</sup>

### **Apresentação**

O presente texto pretende realizar uma reflexão acerca de uma experiência desenvolvida com o gênero textual *receita* em uma turma de segundo ano do ensino fundamental de uma escola pública federal. O objetivo da iniciativa consistiu em alfabetizar e letrar os alunos a partir do trabalho com esse gênero, tendo em vista permitir que compreendam a função social da receita, bem como que desenvolvam algumas habilidades de escrita e oralidade. A opção pelo gênero receita ocorreu por acreditar ser ela um instrumento potencial para introduzir e trabalhar a cultura escrita com as crianças que estão se alfabetizando, por serem os textos autônomos, simples e utilizados pelos alunos e por suas famílias nas práticas cotidianas.

### **Caracterização da escola e da turma**

A experiência aconteceu no Colégio de Aplicação João XXIII, que é pertencente à rede federal de ensino e está situado na cidade de Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais. A instituição contempla tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio e se caracteriza por ser uma escola heterogênea, atendendo a um público diverso, já que o ingresso dos alunos acontece através de sorteio público. De modo geral, os professores que lecionam nessa escola partem do pressuposto de que o trabalho com a língua portuguesa deve ocorrer através dos gêneros textuais que são textos reais, isto é, produzidos em situações concretas de utilização da linguagem (PASQUIER e DOLZ, 1984). A turma em que ocorreu a experiência tinha vinte e oito alunos que estavam no segundo ano do ensino fundamental. Eles apresentavam níveis heterogêneos de desenvolvimento da escrita e, no momento da experiência realizada – primeiro trimestre – existiam desde crianças que estavam na fase pré-silábica da escrita (dez) até aquelas que apresentavam escritas alfabéticas (dezoito) (FERREIRO, TEBEROSKY, 1985).

---

<sup>81</sup> Thaylla Soares Paixão é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Atualmente é mestrandona pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na referida universidade e integra o Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETEC). Email: thaylla\_soares@yahoo.com.br

## Fundamentação teórica

A alfabetização é um fenômeno complexo e multifacetado, envolvendo o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2007, p.15). Ela engloba um conjunto de habilidades que deve ser apreendido pelo educando na construção do conhecimento sistemático e formal da língua, ou seja, a apreensão do Sistema de Escrita Alfabetica – SEA.

Apesar da importância da alfabetização, ela deve ocorrer juntamente com o processo de letramento, uma vez que, na sociedade contemporânea, não basta somente aos educandos “saber ler e escrever”, mas é preciso que eles saibam fazer os usos sociais da tecnologia da leitura e da escrita (SOARES, 2007). Sendo assim, o letramento envolve justamente a utilização social da cultura escrita pelos sujeitos, variando de uma sociedade para outra.

Street (2014) argumenta nessa linha de pensamento, ao criar o modelo de letramento denominado *ideológico*. Para o autor, o letramento seria sensível à variação local das práticas letradas e abrangeeria os vários usos e significados que as pessoas atribuem à leitura e à escrita em um determinado contexto histórico e em função das relações de poder. Logo, seria inviável falar acerca de um único tipo de letramento, já que, na realidade social, existiriam letramentos múltiplos.

Considerando as especificidades dos processos de alfabetização e letramento, é importante também que o professor da disciplina Língua Portuguesa compreenda a linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984). A perspectiva dialógica da linguagem reconhece que o discurso se manifesta através dos textos, os quais são concebidos segundo Koch (2002) apud Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) como *locus* da interação. Assim, o texto não se configura em um amontoado de informações individuais provenientes do desenvolvimento psicológico do indivíduo, nem em um código a ser apreendido de forma passiva pelo sujeito da aprendizagem. Ao contrário, ele funciona como mecanismo de interação que permite tanto àquele que recebe o texto como àquele que o produz construir conhecimentos num processo em espiral, dialógico e compartilhado.

Considerando que os textos se organizam através de determinados gêneros discursivos que são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003), isto é, formas de textos elaboradas pelos homens para atender as suas necessidades comunicativas, essa compreensão de linguagem reconhece a importância de o ensino

de Língua Portuguesa ocorrer através de reflexão, compreensão e interpretação dos gêneros textuais.

Os gêneros textuais são frutos da necessidade comunicativa dos sujeitos em um determinado período histórico e, por isso mesmo, eles são a realização prática da linguagem (DOLZ e SCHNEUWLY, 1999 apud BORGES, 2012).

Sobre o tema, Silva (2012, p.388) explicita:

Os gêneros são formas textuais de participação nas diversas situações sociais de comunicação, podendo se manifestar por diferentes linguagens. São moldados em diferentes práticas sociais, as quais são por eles organizadas. São ainda formas enunciativas estabilizadas, resultantes da organização dos elementos linguísticos responsável pela configuração textual das linguagens.

Verifica-se que os gêneros textuais são configurados pela prática social, possuindo também a potencialidade de organizá-las. Eles podem ser definidos ainda como enunciados estáveis que apresentam conteúdo temático, estilo verbal e construção composicional, ideia presente em Bakhtin (2003).

Ao trabalhar com os gêneros textuais, o professor não deve se limitar, com seus alunos, à identificação e classificação. Isso configuraria o fenômeno da “retextualização improdutiva”, que se refere ao “trabalho didático limitado a aspectos formais e conceptuais” (SILVA, 2012, p. 390). Ao contrário, deve organizar o processo de ensino-aprendizagem através dos gêneros em uma perspectiva ampla, priorizando os usos sociais da linguagem e seu caráter interativo.

Em suma, acredita-se que os gêneros textuais se configuram no eixo central do processo de letramento e das atividades didáticas com a linguagem, sendo necessário ensinar *com* os gêneros e não *sobre* os gêneros. É importante considerar que os gêneros não têm fim em si mesmos, mas funcionam como meio, isto é, uma criação humana que permite aos homens se comunicarem e interagirem entre si (OLIVEIRA, 2010).

## **Descrição da experiência**

O fio desencadeador do trabalho com o gênero *receita* surgiu a partir da leitura do livro de literatura infantil intitulado “O bolo de Belinha”, cuja autora é Lucia Pimentel Goes, da editora Scipione. A partir da discussão dessa obra, alguns

educandos relataram que, assim como a Belinha – personagem principal da obra–, eles adoravam ajudar seus pais e familiares a cozinhar.

A partir disso, organizou-se um planejamento de ensino para atender a três objetivos didáticos: (1) conhecer e praticar o uso social do gênero receita; (2) aprender a escrita alfabética; e (3) trabalhar o desenvolvimento oralidade. Cumpre registrar que, apesar do foco nessas finalidades, a leitura foi abordada ao longo do processo, como uma prática estimulada a todo o momento, inerente às atividades desenvolvidas.

Para alcançar o primeiro objetivo, organizou-se uma atividade que envolveu a apresentação, no *data show*, de um vídeo do programa infantil chamado “Cocoricó”. Em tal programa, Zazá (galinha mais velha da turma) adora cozinhar e convida uma amiga (Rebeca) para fazer a receita de Mousse de Maracujá. Rebeca vai ensinando a forma de realizar a receita, ressaltando os ingredientes que são necessários, o modo de fazer e o rendimento da receita.<sup>82</sup>

Após o vídeo, realizou-se uma discussão coletiva sobre ele e, nesse momento, surgiram algumas compreensões importantes. Muitas crianças destacaram a importância social desse tipo de texto e chegaram à conclusão de que as receitas servem para ensinar as pessoas que não sabem cozinhar a realizarem “uma comida gostosa”.

Em outro momento, foi proposto como tarefa de casa que os alunos trouxessem para a sala de aula, no dia seguinte, uma receita, que poderia ser procurada em diferentes fontes, tais como revistas, internet, programas culinários e livros de receita. Foi interessante a apresentação dos materiais levantados, os quais provinham de meios variados. Destacam-se, em especial, dois acontecimentos: (1) uma aluna trouxe para a sala de aula um caderno de receitas que atualmente é de sua mãe, mas que era de sua tataravó; e (2) outro aluno trouxe impressa a página de um *blog* de receitas culinárias, que é de seu tio.

Depois de cada criança realizar a leitura da receita trazida de casa e de a turma discutir sobre a utilidade do referido gênero em nosso cotidiano, eles alcançaram uma conclusão importante: a estrutura das receitas era relativamente estável, contendo título, ingredientes, modo de fazer e rendimento.

A partir dessa descoberta, planejaram-se atividades para desenvolver o segundo objetivo didático que consistiu em aprender a escrita alfabética. Sendo

<sup>82</sup> Para ter acesso ao vídeo utilizado, ver: <https://www.youtube.com/watch?v=3jutO3rFHZI>. Acesso em outubro de 2014.

assim, algumas receitas eleitas pelas crianças como as mais gostosas (brigadeiro, cajuzinho e arroz de forno) foram selecionadas e xerocadas para todas as crianças. Após a entrega dos textos, os alunos deveriam numerar as partes que compunham as receitas, colocando 1 para o título, 2 para os ingredientes, 3 para o modo de preparo e 4 para o rendimento.

Outro exercício realizado consistiu na entrega de partes soltas de algumas receitas para as crianças colocarem os elementos em ordem. Os alunos também trabalharam com interpretações de textos que continham o gênero em questão. As perguntas eram elaboradas para apreender o que eles tinham entendido do texto, a partir das partes que compõem as receitas.

No caderno intitulado “Criando Histórias”, onde ocorriam as produções de texto semanalmente, outra atividade foi desenvolvida: entregou-se aos alunos uma sequência de imagens do Cascão (personagem da Turma da Mônica) fazendo a receita de um bolo de chocolate. As crianças deveriam criar uma história contando o que estava acontecendo, tendo em vista a estrutura do gênero em destaque.

Com relação ao terceiro objetivo didático que consistiu em trabalhar a oralidade com as crianças, a experiência com o gênero receita também envolveu a criação de um programa culinário de TV em sala de aula, o qual foi denominado “Gostosuras do Segundo Ano C”. O programa era apresentado depois do recreio, às sextas-feiras e nele existiam o cozinheiro, quatro assessores do chefe de cozinha, quatro avaliadores e a plateia. Como eram 28 alunos, a cada semana as crianças iam se revezando nos papéis mencionados.

Para a realização da atividade, foi acordado de antemão com a turma que só poderiam ser realizadas em sala de aula aquelas receitas consideradas exequíveis, isto é, que não necessitassem de fogão, geladeira e outros instrumentos de difícil acesso na escola.

O planejamento do programa acontecia um dia anterior a sua exibição, isto é, às quintas-feiras, e envolvia todos os alunos. Ao grupo responsável pela apresentação caberiam duas tarefas centrais: (1) o estudo da receita que seria apresentada pelo cozinheiro e seus assessores, bem como pelos avaliadores, já que eles não poderiam avaliar aquilo que não conhecessem<sup>83</sup>; e (2) a preparação da fala por parte dos

---

<sup>83</sup>Registra-se que, para facilitar o planejamento da atividade, o “grupo da vez” já trazia algumas sugestões de receitas impressas na quinta-feira e, em sala, acontecia a escolha daquela receita que o grupo considerava a mais apropriada para ser feita no dia seguinte. Com isso, o professor tirava, nesse mesmo dia, cópias da receita escolhida para o restante da sala.

protagonistas, visto que eles estariam em um programa de TV e, portanto, deveriam planejar a forma de se expressar oralmente perante o público.

Os demais alunos, que assumiram o papel da plateia, também estudavam a receita a ser realizada no dia seguinte, já que haveria um espaço no programa para o público fazer indagações. Assim, eles elaboravam questionamentos que consideravam pertinentes acerca da receita a ser ensinada. Algumas questões que apareceram foram: Onde vocês aprenderam essa receita? Com quem? É possível substituir um determinado ingrediente por outro? O que acontece se deixarmos a receita passar do ponto? Como fazermos para essa receita render mais?

No dia da apresentação do programa de TV, toda a turma estava mobilizada e, tanto a professora quanto as bolsistas, auxiliavam nas dúvidas e na solução dos imprevistos.

### **Avaliação dos resultados**

A experiência com o gênero *receita* foi bastante profícua para a aprendizagem dos alunos, contribuindo tanto para auxiliar as crianças na apreensão do Sistema de Escrita Alfabetica quanto para o desenvolvimento de suas práticas de letramento. Após o término do trabalho, constatou-se um significativo avanço nos níveis de desenvolvimento da escrita, já que as crianças que estavam inicialmente no nível pré-silábico conseguiram avançar para os níveis subsequentes, como o silábico, o silábico-alfabetico e até mesmo o alfabetico (FERREIRO, TEBEROSKY,1985).

### **Considerações finais**

A experiência desenvolvida alcançou, com êxito, o seu objetivo inicial, que era alfabetizar e letrar os alunos a partir do trabalho com *receita*, tendo em vista permitir aos alunos compreenderem a função social desse gênero textual e desenvolverem algumas habilidades de escrita e oralidade.

No geral, a iniciativa aqui refletida ocorreu conforme aquilo que estava planejado. As crianças mostraram-se bastante participativas, procurando colaborar na realização das tarefas. Houve interação entre os alunos e deles com o professor na maioria do tempo. Quando uma criança acabava a atividade, logo procurava ajudar o colega.

Ao final da experiência, verificou-se que as atividades planejadas pelo professor contribuíram para fazer avançar o aprendizado em Língua Portuguesa. Os alunos conseguiram: (1) compreender a função social da receita; (2) aprender e praticar a escrita alfabética tanto em seu aspecto conceitual quanto naqueles aspectos convencionais; e (3) desenvolver habilidades referentes à oralidade, como, por exemplo, identificar o tipo de linguagem considerada apropriada para se utilizar em uma situação pública, saber controlar o tom da voz e ter uma postura corporal adequada.

Diante do exposto, pode-se dizer que os gêneros textuais são ferramentas potenciais que podem auxiliar nos processos de alfabetização e letramento de crianças que estão iniciando o processo de escolarização.

## Referências

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso.** In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BORGES, Flávia Girardo Botelho. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.12,n.1, p.119-140, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português.** Cascavel: Assoeste, 1984.

GÓES, Lúcia Pimentel. **O bolo de Belinha.** Scipione, 1988.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p.325-345, 2010.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever.** Cultura y Educación. p. 31-41, 1996.

SILVA, Rodrigues Wagner. Gêneros textuais em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio brasileiro. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas v 15, n. 2, p.387-418, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

## **O trabalho com o gênero textual carta no ensino de Língua Portuguesa: uma experiência no 4º ano do Ensino Fundamental**

Ângela Mara de Oliveira Fernandes<sup>84</sup>  
Vania Fernandes e Silva<sup>85</sup>

### **Apresentação**

O objetivo deste relato de experiência é apresentar as práticas pedagógicas de uma sequência didática sobre o gênero textual carta nas aulas de Língua Portuguesa, em turmas de 4º ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2015.

O texto vem ampliar o diálogo com professores e pesquisadores que buscam refletir sobre a sua prática e construir uma postura reflexiva a respeito da importância de um trabalho pedagógico que privilegie os gêneros discursivos no processo de aquisição e domínio da escrita.

Todo o trabalho desenvolvido foi voltado para a discussão sobre a função social do uso de diferentes tipos de cartas, destacando a leitura, a análise linguística e a produção desse tipo de texto.

### **Caracterização da Escola**

O Colégio de Aplicação João XXIII, fundado em 1965, é uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), MG. Atualmente, o Colégio conta com cerca de 1320 alunos, matriculados em 28 turmas de Ensino Fundamental, 09 turmas de Ensino Médio e 09 turmas do Curso de Educação de Jovens e Adultos. O quadro docente conta hoje com 89 professores efetivos em regime de dedicação exclusiva e 11 professores substitutos. Este ano de 2015 foi um marco na história deste Colégio, por completar 50 anos de compromisso com uma educação gratuita, de qualidade, socialmente referendada.

<sup>84</sup> Mestre em Educação pela UFJF (2010), professora substituta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. [amnandes@gmail.com](mailto:amnandes@gmail.com)

<sup>85</sup> Doutora em Educação para a Ciência pela UNESP (2013), professora efetiva dos anos iniciais, no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF. [vaniafernandesesilva@hotmail.com](mailto:vaniafernandesesilva@hotmail.com)

É importante destacar que o ingresso dos estudantes acontece através de sorteio público, mediante inscrição, ou seja: não é realizada prova de seleção de alunos por meritocracia. Isto, em nosso entendimento, garante o acesso democrático ao Colégio e promove a convivência com a diversidade, uma vez que os sorteados pertencem a distintas classes socioeconômicas e culturais.

O presente trabalho foi realizado com as turmas do 4º ano do Ensino Fundamental, crianças entre nove e dez anos, agrupadas em três turmas de trinta estudantes. Em todas as etapas da sequência didática houve grande interesse e participação dos alunos sugerindo, discutindo, implementando e, ao final, demonstrando ansiedade e animação ao enviarem cartas aos seus pais, com o selo comemorativo dos 50 anos do Colégio.

## **Fundamentação teórica**

Nos estudos de Dubeux e Silva (2012), as autoras afirmam que os eixos centrais do ensino da língua materna são a compreensão e a produção de textos, pois tais atividades convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nessas atividades, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua, além de compartilhar as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. Nas palavras das referidas autoras:

O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos. Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados (DUBEUX e SILVA, 2012, p. 6).

Nesse sentido, acreditamos na utilização da língua, enquanto prática social das suas diferentes funções que se propõem a cumprir e dos diferentes gêneros em que se realizam (MARCUSCHI, 2005). Portanto, cabe à escola formar leitores e escritores competentes para a efetiva participação da vida em sociedade. Para isso, o ensino da Língua Portuguesa deve permitir que o estudante seja capaz de interpretar diferentes tipos de textos que circulam socialmente e que, também, saiba produzi-los de maneira eficaz, de acordo com as variadas situações de uso da língua.

Conforme sintetizam Mendonça e Leal (2005), com uma proposta de aprendizagem em espiral, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos escolares diversos ou até na mesma série, com variações e aprofundamento diversos. Não se trata de criar uma espécie de graduação dos gêneros e começar a estabelecer uma hierarquia entre eles, determinando quais devem ser explorados em cada ano. A proposta de Dolz e Schneuwly (2004) é que esta progressão seja garantida por meio do aprofundamento dos objetivos didáticos. Assim, um mesmo gênero pode ser trabalhado em anos/ciclos/ séries diferentes, mas com o passar dos anos essa abordagem deve ser cada vez mais complexa.

Desse modo, torna-se fundamental escolher de forma criteriosa os textos a serem lidos, considerando-se não apenas os gêneros a que pertencem, mas, sobretudo, o seu conteúdo, em relação aos temas trabalhados. Outro ponto a destacar, é que sejam propostas situações de leitura e produção de textos com finalidades claras e diversificadas, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais.

Quando o professor toma tais cuidados, o trabalho com os textos incide de modo articulado no ensino dos gêneros, de forma que refletir sobre o gênero seja uma estratégia que favoreça a aprendizagem da leitura e da produção de textos (DUBEUX e SILVA, 2012).

Como sabemos, a carta tem o objetivo comunicativo, que em alguns momentos adquire um estilo formal, e em outros um estilo informal, como as correspondências pessoais. Além disso, é importante enfocar no trabalho com esse gênero que, apesar de todo o avanço da tecnologia, a escrita da carta ainda tem seu espaço, pois possibilita o prazer em escrever com a expressão de sentimentos e de uma marca pessoal.

Acreditamos, portanto, que a escola é um espaço de aprendizagem onde os educandos terão a possibilidade de ampliar e diversificar seus conhecimentos sobre a língua materna.

## **Descrição da experiência**

Na perspectiva de proporcionar o desenvolvimento da autonomia dos educandos em relação à leitura e escrita com o gênero textual carta, desenvolvemos uma sequência didática.

A sequência didática durou vinte aulas e culminou com a escrita de cartas para as mães utilizando o selo comemorativo dos 50 anos do Colégio de Aplicação João XXIII e uma visita aos Correios. Os alunos puderam postar a carta e vê-la sendo registrada no sistema. Mas antes, eles conferiram o caminho da correspondência até a área de expedição, onde é separada pelo grau de prioridade, remessas expressas ou não, e também por CEP. Entenderam que as cartas são agrupadas por regiões, que são acomodadas em malas e ficam à espera do transporte.

Para introduzir a sequência didática, lemos com os alunos o livro: "Pomba Colombo". Nesta narrativa, a autora Silvia Orthof (2008) mostra como é difícil ser pomba-correio quando se tem uma carta que não se sabe a quem se destina. Nesta aula, conversamos com os alunos sobre a importância de a carta ter um remetente e destinatário, bem como sobre esses papéis que vencem distâncias e qual a importância da carta na era da tecnologia. Para isso, propomos que os alunos fizessem uma entrevista com um adulto acerca do costume ou não de escrever cartas. Ao apresentarem os comentários sobre essa entrevista, concluímos que as pessoas se emocionam ao receberem uma carta, mas não costumam escrever uma para emocionarem alguém. Isto é, apesar do avanço tecnológico, a carta nunca perderá seu encanto.

Na sequência, lemos com os alunos textos sobre cartas, bem como textos em cartas. Através dessas leituras apresentamos os elementos da carta: Local e data, Saudação ao Destinatário, Assunto, Despedida e Assinatura. Enfatizamos através dos textos lidos que a linguagem utilizada é de acordo com o nível de intimidade estabelecido entre o remetente – a pessoa que envia, e o destinatário – a pessoa que recebe. Podendo ser usada uma linguagem formal ou informal/coloquial.

A partir deste momento da sequência didática enfatizamos a carta informal. Para a apropriação desse tipo de texto, lemos coletivamente o livro escrito pelas autoras Maria Helena Sleutjes e Claudia Freire Lima (2011): "Theodoro & Marina: Cartas Para Sentir a Infância". Este livro de cartas trocadas por Theodoro e Marina, crianças de oito anos, traz a autenticidade, a fantasia, a singularidade, o humor e, especialmente, os sentimentos das crianças. Os alunos demonstraram grande entusiasmo na leitura desta narrativa observando os detalhes do livro, como as imagens e grafia. Para a Feira do Livro realizada em nossa escola, convidamos a autora Maria Helena Sleutjes para uma tarde de conversa. Os alunos puderam fazer perguntas à autora no que diz respeito às inspirações para a escrita do livro, assim como sobre carreira da autora.

Como culminância da sequência didática, foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta para as mães. Trabalhamos com a estrutura do texto e com a revisão/correção através da sua reescrita, com o auxílio de uma legenda de correção construída pelos professores de Língua Portuguesa do Colégio. Depois, como tarefa, todos deveriam trazer seus endereços para o preenchimento dos envelopes. Com o envelope escrito, os alunos colaram o selo, fecharam e realizamos uma visita aos Correios para a enviarmos e conhecermos o caminho da carta até a chegada ao destinatário.

## Avaliação dos resultados

Por entender que a avaliação deve ser contínua, formativa<sup>86</sup> e personalizada, e por concebê-la como mais um elemento do processo de ensino aprendizagem no qual se permite conhecer o resultado das ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las, observou-se, durante todo o desenvolvimento desta sequência didática, a participação, o compromisso e o interesse dos alunos.

Além disso, foram avaliadas as habilidades de leitura, de interpretação/inferência e de produção de textos de carta, bem como o conhecimento sobre o uso da língua construído ao longo das atividades desenvolvidas.

Foram observadas, também, habilidades atitudinais, como: saber trabalhar em grupo, ouvir e respeitar as ideias dos outros, compartilhar os recursos utilizados, entre outras.

Os relatos dos alunos sobre a reação dos pais, no momento em que receberam as cartas, demonstraram que esse meio de comunicação ainda possui o seu encanto e a sua importância, apesar de todo avanço tecnológico.

Uma aluna relatou a experiência de escrever a carta, e as impressões da mãe ao recebê-la: “Fiquei feliz, porque só pela reação da minha mãe, vi que eu soube escrever uma carta e consegui manter a função dela, que é a de encantar”.

---

<sup>86</sup> De acordo com HOFFMANN (2000), “a avaliação formativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender. Este enfoque tem um princípio fundamental: deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).”

## Considerações finais

Muito ainda é preciso avançar para se concretizar o objetivo de valorizar o papel fundamental do professor como mediador na construção do conhecimento pelo aluno, resgatando para a escola a sua importante função de sistematização e problematização de informações que invadem o cotidiano escolar, fazendo com que o estudante realize aprendizagens significativas.

Este trabalho pode ser considerado um “ensaio” na direção do alcance do objetivo exposto no parágrafo anterior, visto que, através dele foi despertado junto aos estudantes um maior interesse pela leitura, pela escrita e pela prática da oralidade e, principalmente, pela elaboração do conhecimento sobre a Língua Portuguesa com prazer e criticidade.

O grande desafio que encontramos como educadoras, foi o de atuarmos como mediadoras no processo de desenvolvimento da autonomia na produção textual de nossos educandos.

No processo de apropriação da leitura e da escrita, a diversidade de textos sobre o gênero textual carta enriqueceu o trabalho e ampliou o contato do aluno com este gênero. Portanto, afirmamos que cabe ao docente a tarefa de propor a leitura de textos interessantes, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos.

Por fim, é importante registrar que a utilização de práticas pedagógicas, que favoreçam o envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem da Língua Portuguesa, corrobora para a formação de sujeitos capazes de exercerem práticas linguísticas orais e escritas relativas ao conhecimento sobre o uso da língua, que podem produzir impactos para além dos muros da escola, formando sujeitos que tenham a consciência de que o domínio do conhecimento lhes possibilita uma participação crítica e transformadora da realidade social na qual estão inseridos.

## Referências

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DUBEUX, M. H. S.; SILVA, L. N. Por que ensinar gêneros textuais na escola?. In: BRASIL. (Org.). **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05. 1 ed, 2012, v. 1, p. 6-10.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista. 29<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

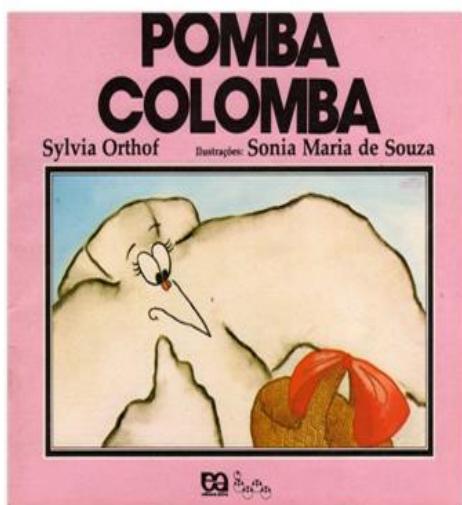
MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 133 p.

MENDONÇA, Márcia e LEAL, Telma Leal. Progressão escolar e gêneros textuais. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

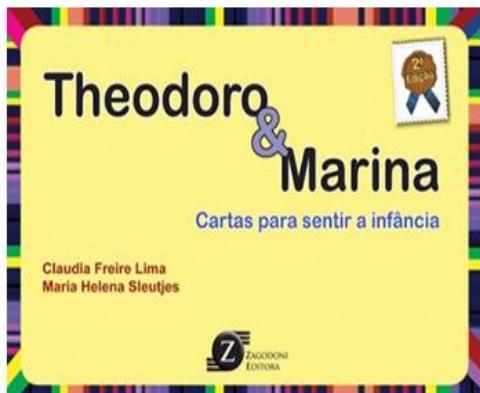
ORTHOFF, Silvia. **Pomba Colombo**. 9. ed. São Paulo: Ática. 2008, 32 p.

Sleutjes, Maria Helena; Lima, Claudia Freire. **Theodoro & Marina**: Cartas Para Sentir a Infância. São Paulo: Jefte Livros 2. Ed. 2011. 78 p.

## Anexos



**Descrição:** Como é difícil ser pomba-correio quando se tem uma carta que não se sabe a quem se destina.

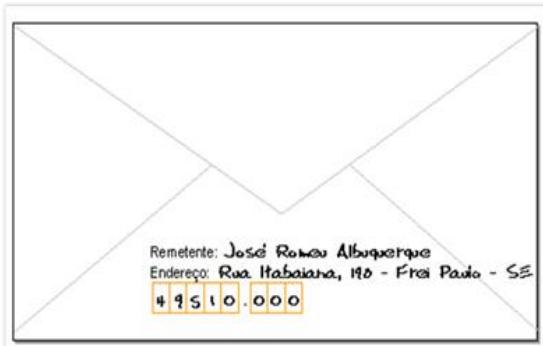


Tarde de conversa com a autora Maria Helena Sleutjes.

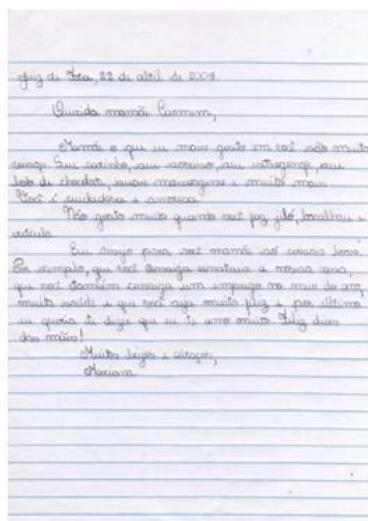




FRENTE



VERSO



Escrita da carta  
e  
preenchimento  
do envelope



Visita dos alunos  
aos Correios.

## **O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas da disciplina Língua Portuguesa**

Peterson Vitor Ribeiro<sup>87</sup>

### **Apresentação**

Os avanços tecnológicos da contemporaneidade têm proporcionado novas formas de interação social. Computadores, *ipads*, celulares etc. contribuem para que a distância territorial seja diluída e novas práticas de leitura e de escrita sejam instauradas. Os efeitos dessas tecnologias alcançam também o ambiente escolar e trazem impactos no ensino/aprendizagem de um modo geral. Esses impactos se revestem não só de benefícios, mas também de desafios, os quais ensejam um posicionamento dos discentes, docentes e escola como instituição, no que se refere ao uso dessas novas tecnologias como ferramentas metodológicas no ensino aprendizagem. Por esse viés, o Ministério da Educação, (MEC), assevera que:

A chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola evidencia desafios e problemas relacionados aos espaços e a os tempos que o uso das tecnologias novas e convencionais provoca nas práticas que ocorrem no cotidiano da escola. Para entendê-los e superá-los é fundamental reconhecer as potencialidades das tecnologias disponíveis e a realidade em que a escola se encontra inserida, identificando as características do trabalho pedagógico que nela se realizam, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa (MEC).

É importante destacar a importância do reconhecimento do uso dessas novas tecnologias no âmbito escolar no que concerne às contribuições que essa prática tende a promover para os discentes e docentes, ao que se refere à interação, à agilidade ao acesso de novas informações, ao vasto campo de pesquisa, à dinamicidade no aprendizado, criticidade, aos novos caminhos de ensinar e aprender. Entretanto, faz-se necessário identificar os problemas e buscar superá-los, a fim de realizar o devido uso dessas potencialidades como recurso metodológico.

Araújo (2011, p. 98) afirma que:

---

<sup>87</sup> Graduado em Letras/Português Inglês e suas Literaturas [peterribeiro222@gmail.com](mailto:peterribeiro222@gmail.com)

O computador já está invisível na maioria dos setores da sociedade. Por exemplo, os caixas eletrônicos de bancos, espalhados em vários lugares, tais como as agências bancárias, shoppings, supermercados, rodoviárias, aeroportos, campi universitários etc., são tecnologias muito usadas por todos nós.

Essa afirmação explana nossas práticas implícitas, realizadas por meio do computador em diversos espaços, atestando a presença da tecnologia em nossas vidas.

### **Caracterização da Escola**

O trabalho teve como propósito apresentar resultados parciais de uma pesquisa realizada com discentes de escolas públicas de Lavras. Para consecução do objetivo proposto foi realizado uma investigação nos anos finais em algumas escolas públicas da cidade de Lavras MG, as quais apresentaram estruturas semelhantes ao padrão escolar público. Os dados apresentados fazem parte de uma pesquisa empreendida no projeto Letramento digital, financiado pela FAPEMIG (Edital 12/2013) com vistas a contemplar a Educação Básica. Foi elaborado um questionário para ser aplicado a alunos de escolas públicas. A faixa etária dos estudantes oscilava entre 14 a 17 anos, e cerca de quarenta discentes por sala os quais em sua grande maioria oriundos de famílias de baixo grau de letramento. Ao que se referem aos professores, os níveis de formação acadêmica variaram entre especializações, pós-graduação e mestrado, sendo alguns na área de atuação e outros não.

### **Fundamentação teórica**

As ferramentas tecnológicas têm oferecido ao ensino uma ampla escala de recursos midiáticos que podem auxiliar o docente nas práticas pedagógicas. O uso dessas potencialidades pode beneficiar o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que os alunos, em sua maioria, podem ser considerados como nativos digitais e utilizam essas mídias, dentro e fora do âmbito escolar, para interagir com os outros. Assim, muitos aprendizes veem a utilização das tecnologias em sala de aula como uma extensão do seu cotidiano.

Diante dessa nova realidade social, surge a necessidade de que a escola promova práticas de leitura e escrita em que as tecnologias digitais possam ser

utilizadas como recursos metodológicos que possibilitem a inserção desses alunos nas diferentes práticas sociais em que o uso desses recursos faz-se necessário. Nesse sentido, afirmam os PCNs:

O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformações e construção da realidade, deve estar aberta a incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas (BRASIL, 1998, p.138).

Assim como salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) acerca da existência constante da tecnologia em nossas práticas, a escola como instituição que está presente no cotidiano do aluno, precisa estar pronta para atender as novas demandas de ensino no que tange à utilização da tecnologia como ferramenta de ensino e aprendizagem na esfera escolar. Nessa óptica, o aluno se encontra realizando atividades que contemplam leitura e a produção de textos em ambientes digitais, pois sendo um usuário assíduo de *facebook*, *e-mail*, *chats*, e de mídias audiovisuais, ele aponta para possíveis alternativas pedagógicas. Para Araújo (2011, p. 102), "quando falamos de redes sociais na internet, não queremos celebrar o *facebook* e o *twitter*, nem, tão pouco, desmoralizar o *Orkut*, mas pensar no que as pessoas fazem nesse espaço".

Com essa grande oferta de múltiplas possibilidades de leituras e escritas advindas da internet, a vasta variedade de linguagens se faz presente exigindo do indivíduo novas práticas de letramento, leitura e escrita.

Nesse caminho, Soares assevera que o letramento digital corresponde a:

Um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel. (SOARES, 2002, p.151).

Em suma, acreditamos que um dos desafios presentes para o professor de língua portuguesa seja o de garantir o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao letramento digital de seus alunos.

## **Descrição da experiência**

Foi elaborado um questionário para ser aplicado a alunos de escolas públicas. O objetivo da pesquisa foi fazer um mapeamento sobre o uso da tecnologia no âmbito

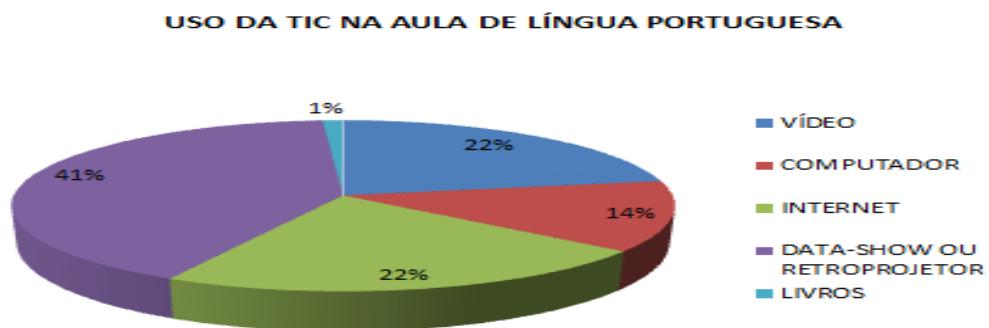
escolar quanto: 1) o uso por parte do docente, 2) se o discente fazia e dominava o uso das tecnologias, 3) levantamento acerca da escola e seus aparatos tecnológicos.

A seguir, apresentam-se os dados coletados a partir das respostas dos alunos do ensino fundamental. Participaram 106 alunos do 9º ano matriculados em escolas públicas de Lavras. A pesquisa foi realizada aproximadamente em um período de 6 meses, visto que o projeto tem a duração de 2 anos.

## Avaliação dos resultados

Uma das perguntas básicas buscava investigar o uso de tecnologias nas Aulas de língua portuguesa.

**Figura 1: Gráfico: Uso das TIC'S na aula de língua Portuguesa**

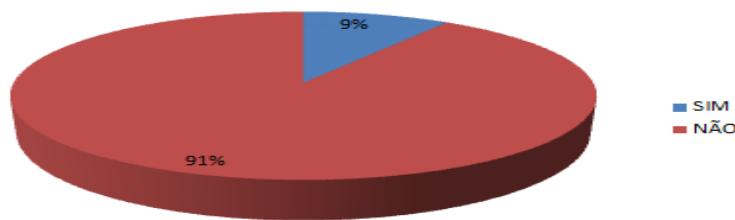


Ao analisar o gráfico 01, vimos que o uso da internet e suas potencialidades pouco são explorados como recurso metodológico. Exatos 41 % dos alunos apontaram que os professores fazem o uso do data-show como recurso tecnológico. Embora o data-show esteja conectado a um computador, ele não permite a interatividade a e interação entre os alunos.

Nessa óptica, Araújo (2011) aponta possíveis problemas ao que se refere a resistência por parte dos professores à implementação do uso tecnológico como recurso pedagógico em sala de aula, sendo um deles o receio de serem substituídos por máquinas . Brasil (2002) citado por Araújo (2011, p. 99) assevera que:

A discussão sobre a incorporação das novas tecnologias na prática de sala de aula é muitas vezes acompanhada pela crença de que elas podem substituir os professores em muitas circunstâncias. Existe o medo da máquina como se ela tivesse vida própria (BRASIL, 2002).

JÁ TEVE ALGUMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA

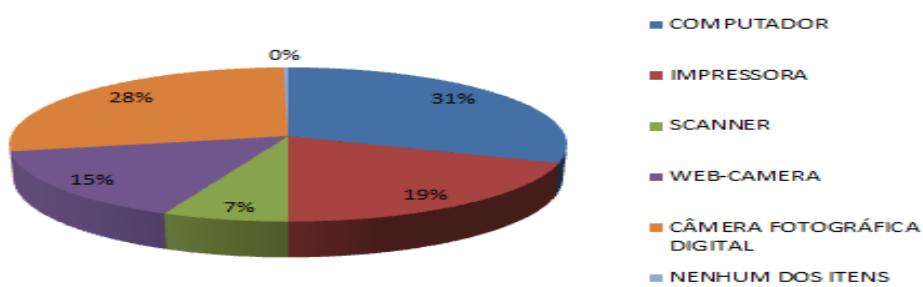


**Figura 2 Gráfico: Uso do laboratório de informática**

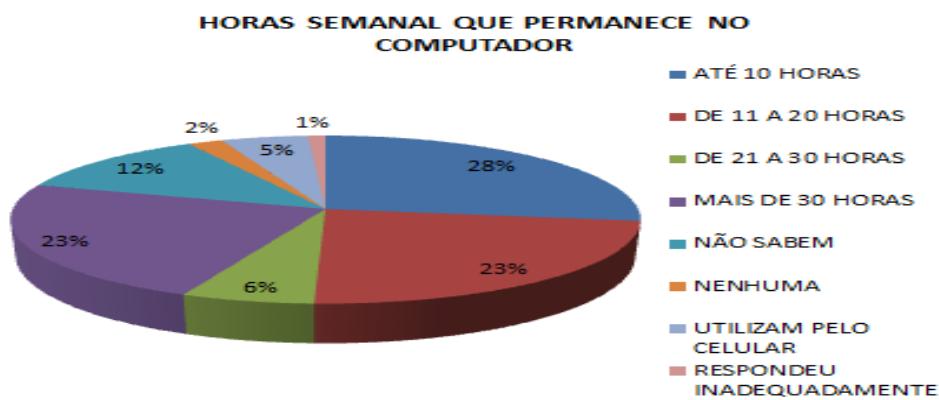
Esses dados presentes na figura 2, nos apontam a não utilização de espaços escolares instituídos para o uso da tecnologia, podem estar relacionadas a possíveis falhas no processo de formação do docente e por um certo temor por parte da gestão escolar no que se refere à degradação do patrimônio por parte dos discentes. Nesse sentido Araújo (2011) ressalta que:

[...] Talvez isso explique o fato de ninguém se escandalizar com os computadores na secretaria da escola, na sala do diretor, no laboratório de informática e até na biblioteca, mas ainda parecer constrangedor pensar em extrair dessa tecnologia possibilidades pedagógicas para sala de aula. Ou seja, o computador pode ter uso burocrático pela secretaria e pela direção da escola, mas não pode ter uso pedagógico pelos professores em sala de aula ou no laboratório da escola (ARAUJO, 2011, p. 98 ,99).

EQUIPAMENTOS QUE POSSUI EM CASA



**Figura 3 Gráfico: Equipamentos presentes no ambiente familiar**



**Figura 4 Gráfico: Uso semanal do computador pelos alunos**

Ao observarmos as figuras dos gráficos 3 e 4, notamos que eles nos mostram o desempenho dos alunos em relação ao uso do computador. O gráfico 3 indica que 24% dos discentes possuem esse aparelho em casa. Logo, ao que se refere ao uso da internet o referido gráfico nos apresenta um índice diagnóstico de 23% desses alunos fazendo através do computador o uso da internet, ou seja, os alunos realizam atividades, elaboram textos, realizando leituras, e até mesmo para outras finalidades.

Nessa direção, autores, como Soares (2002), consideram que para ser considerado letrado digital é preciso que o sujeito se aproprie desse uso nas das práticas sociais mediadas pela tecnologia. Por outro lado, não podemos nos esquecer de que para que aconteça o devido uso pedagógico dessas ferramentas tecnológicas é preciso que o professor planeje as aulas. Coscarelli (2007, p. 26) assinala que: "Precisamos ter claro em nossa cabeça que melhor que um professor ensinar, é um aluno aprender". Para a referida autora é necessário que o docente se planeje em relação a aula que será mediada por um computador e saber "que concepção de ensino-aprendizagem ele pretende adotar" ( 2007, p. 26).

Nesse viés, Araújo ( 2011, p. 104) "[...] Mas se os usos dessa tecnologia forem agenciados de maneira irrefletida, isso pode gerar sérios problemas" . Visto que o uso do computador não transformará a aula do professor em uma aula "moderna", é preciso que o docente saiba explorar de tal maneira que o uso das tecnologias cumpra o propósito, o de ensinar através do computador. Também é preciso que o docente tenha consciência de que essa utilização não irá transmutar radicalmente as atitudes dos alunos em sala de aula em relação ao seu comportamento, mas ajudará na dinamicidade da aula, e assim a tornará mais atrativa para os discentes.

## Considerações Finais

A pesquisa nos mostra quanto as tecnologias são instrumentos recorrentes pertencentes ao universo social dos alunos, nessa lógica, torna-se importante refletir sobre as atuais práticas de ensino e nas estruturações do ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, pois pra ser significativo para o discente, o ensino precisa estar contextualizado. Essa pesquisa nos mostrou a existência de algumas lacunas ao que se refere ao uso das TIC's no ensino de Língua Portuguesa, pois no primeiro gráfico 41 % dos 106 alunos investigados mostraram o uso de um recurso que pouco tem a ser explorado por parte do professor em suas aulas. Já no segundo gráfico somente 9 % desses discentes já tiveram aulas de LP no laboratório de informática. No terceiro e quarto gráfico fica visível o quanto os alunos fazem o uso das TIC's para outras finalidades for do âmbito escolar.

Os estudos teóricos também apontaram uma barreira por parte dos docentes ao que tange sua formação acadêmica, o receio de ser substituído pela máquina, que é apontada pelo receio e despreparo para usa-las, impedindo a correta aplicação dessas mídias deixando de explorar todas as suas potencialidades para o ensino-aprendizagem.

Enfim, os recursos tecnológicos se usados de uma forma reflexiva e planejada, podem propiciar ao ensino-aprendizagem uma vasta contingência de possibilidades de ensino, não meramente para tornar a aula divertida, mas para aproximar a realidade escolar da realidade do aluno, e assim fazer com que aprender seja significativo para todos, aluno, professor, professor, aluno.

## Referências

ARAÚJO, Júlio. **O texto em ambientes digitais.** In. COSCARELLI, C.V. (Org.) Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula. Veredas: Belo Horizonte, no prelo, 2011.

BRASIL. MEC, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental:** introdução aos parâmetros nacionais. MEC, Brasília, 1998.

COSCARELLI, C. V. **Alfabetização e letramento digital.** In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (Orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.25-40.

MEC. **Tecnologias na Escola.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/2sf.pdf> acesso em 15/12/2015.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002.

## **O vocabulário de Língua Inglesa, presente no cotidiano dos alunos, em diferentes gêneros textuais**

Maria Catarina Paiva Repolês<sup>88</sup>

### **Apresentação**

Alunos da Zona da Mata que ingressam no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Rio Pomba - trazem, em sua maioria, o mesmo discurso inicial: “Não sei nada de inglês.” Este relato objetiva mostrar como os alunos se dão conta do vocabulário em língua inglesa que permeia o seu cotidiano quando apresentado nos diferentes gêneros textuais.

Esta é uma prática pedagógica que vem ocorrendo no 1º bimestre do ano letivo de 2011 a 2015. Mesmo se oriundos de pequenas cidades, os alunos têm acesso a um extenso vocabulário em língua inglesa, seja na sua própria grafia e pronúncia, seja de maneira aportuguesada. Parte daí a importância de levá-los a perceber essas palavras, reconhecer que, dentro de um contexto, elas significam mais do que apenas marcas de comércio, e incorporá-las ao seu vocabulário e uso em sala de aula inclusive.

### **Caracterização da Escola**

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – campus Rio Pomba- fica na Zona da Mata mineira e vem de uma tradição de Escola Agrícola.

Buscando participar das mudanças socioeconômicas advindas do desenvolvimento da região e garantir qualificações profissionais adequadas à demanda regional, a escola ocupa-se, periodicamente, em rever a oferta de cursos e conteúdos curriculares.

Com esse perfil, o Instituto Federal oferece cursos técnicos integrados em Alimentos, Agropecuária, Florestas, Zootecnia, e Informática. A primeira turma iniciou-se em 2009. A escola também oferece cursos técnicos concomitantes e subsequentes, graduação e pós-graduação. O corpo docente é composto por

<sup>88</sup> Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET/MG, Professora EBTT do IFSEMG – campus Rio Pomba, [catarina.repolos@ifsudestemg.edu.br](mailto:catarina.repolos@ifsudestemg.edu.br)

professores especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. O público discente, em sua maioria, é oriundo das cidades circunvizinhas.

As turmas do 1º ano do Ensino Médio, integrado aos cursos técnicos, que são aquelas participantes da prática aqui relatada, são heterogêneas, com situação socioeconômica mista. A idade dos alunos varia entre 14 e 16 anos e cada turma, em geral, comporta 45 a 50 alunos. São 45 vagas abertas em edital para os novos alunos, não incluindo aqueles que, porventura, venham a repetir a série.

## **Fundamentação teórica**

A intenção, ao usar os diferentes gêneros textuais para apresentação e reconhecimento do vocabulário de língua inglesa presente no cotidiano dos alunos, foi aliar as palavras à contextualização e ao entendimento da linguagem usada como ação social. Para isso, nos apoiamos em Marcuschi (2008, p. 154) que esclarece: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.”

Os gêneros são manifestações textuais presentes em nossa vida diária, cuja função sociocomunicativa estabelece características funcionais e estilos relativamente estáveis. Estão sempre vinculados a determinados domínios discursivos (religioso, político, jornalístico, jurídico, comercial, literário, instrucional, recreativo, etc.) que implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados.

Marcuschi (2002) cita Bakhtin para quem os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. Ele os considerava famílias de textos com uma série de semelhanças. Eventos linguísticos que se caracterizam enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos sociohistóricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos eles.

Segundo Petroni (2015), embora os estudos de Bakhtin não se relacionassem ao ensino e à aprendizagem escolar, suas reflexões têm respaldo discussões sobre essas práticas sociais, principalmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) onde o gênero é tido como objeto de ensino da língua materna.

Reconhecendo os aspectos de produção do gênero, os alunos articulam o uso das palavras estrangeiras presentes em nosso cotidiano aos diferentes discursos que

circulam em nosso meio e essa apropriação “[...] permite ao aluno transformar-se em sujeito do seu texto e não mero repetidor de ideias.” (PETRONI, 2015).

## Descrição da experiência

Como apresentado inicialmente, esta prática pedagógica tem entre os objetivos didáticos a mudança do discurso inicial dos estudantes de não saberem nada de inglês, mediante o reconhecimento do léxico estrangeiro presente no cotidiano dos brasileiros.

Como visto na caracterização da escola, esta recebe alunos de variadas cidades e, até o ano de 2014, era-lhes oferecido o alojamento escolar. Assim sendo, muitos saem pela primeira vez de suas casas e passam a viver distantes das famílias, hoje em repúblicas estudantis. Além da barreira do idioma, muitos enfrentam a barreira emocional, pelo desconforto causado pela ausência dos familiares e amigos. Sempre há os conhecidos ou irmãos, mas geralmente em uma ou duas séries à frente. Outros, das cidades mais próximas, fazem a viagem diária, via transporte escolar.

Esse é mais um motivo de realização dessa prática logo no início do ano letivo, com o intuito de quebrar o desconforto inicial desses alunos, estimulando-os ao trabalho em grupo, a se conhecerem, promovendo o envolvimento cognitivo e afetivo, reduzindo assim as barreiras emocionais para a aquisição linguística e socialização.

Primeiramente, é trabalhada a noção de gênero textual. Aos alunos é mostrado material autêntico como *folders*, rótulos, jornais de supermercado, marcadores de livros, postais, etc., em português e inglês, para que reconheçam as características e a função sociocomunicativa de cada gênero. A oportunidade de manusear um material autêntico em língua estrangeira já oferece uma aproximação mediante questionamentos sobre a origem dos modelos e sobre morar no exterior. Alguns se abrem e contam sobre cidades que já visitaram, ou lojas, bares, que conhecem com nomes estrangeiros.

O próximo passo é construir, com eles, em aula, um apanhado de palavras para que reconheçam e passem, então, a ligá-las ao seu significado. Aguçando a sua curiosidade, eles passam a perguntar o significado de muitas palavras relacionadas a jogos digitais, músicas, comidas e placas de comércio. Isso facilita a inferência do significado de palavras desconhecidas, quando, por exemplo, relacionam o nome do jogo *speed* que se refere à velocidade ou *cup noodles* que é apenas para o macarrãozinho no copo. É necessário avaliar as palavras dentro de um contexto para

que os alunos percebam que elas, muitas vezes, retratam o produto ou a função de algo, não indicando apenas marca comercial, nome ou sobrenome de família.

As turmas são divididas em grupos e recebem as orientações para pesquisarem palavras em inglês presentes em diferentes gêneros textuais. Os grupos decidem, então, como apresentar as palavras, que deverão estar contextualizadas. É necessário que percebam que os textos se materializam em gêneros textuais circulando socialmente, para que, reconhecendo os aspectos da produção do gênero escolhido pelo grupo, possam criar sua apresentação e trazê-la no suporte adequado.

Os trabalhos são feitos em português destacando-se as palavras em inglês, que normalmente são usadas naquele gênero escolhido e dentro do suporte correspondente. Por exemplo, numa conversa, quando dizemos que vamos ao *shopping* comprar um *pen drive* e um *mouse* óptico *wireless*, incluímos as palavras estrangeiras naturalmente em nosso falar. O acréscimo vem ao mostrar para o aluno que *shop* é o verbo intransitivo *fazer compras*, por isso um *shopping center*; *wire* significa fio e o sufixo *less* será usado em várias outras palavras com o significado de “menos, sem” como em *useless* sem uso, inútil. Estas são pistas que ajudarão na compreensão de itens lexicais, na noção de uso e na sua efetiva retenção.

O ideal é que as primeiras versões sejam mostradas com antecedência, para correção, ajustes, e troca de ideias. O importante no trabalho não é penalizar erros com uma nota baixa, mas promover o envolvimento da turma com os colegas, a professora e a disciplina, valorizando o seu aprendizado.

Ao final do bimestre, os trabalhos são apresentados e expostos no *hall* do prédio central para apreciação de todos.

## Avaliação dos resultados

A atividade traz impactos positivos, haja vista a sua aplicação ao longo dos anos. Quebrar a barreira do “não sei nada de inglês” para uma conscientização do uso cotidiano de inúmeras palavras nesse idioma fortalece a valorização da disciplina. Os alunos têm uma ampliação do léxico relacionado a outras palavras e diferentes gêneros que promovem pistas que levam à memorização e não apenas ao “decorar de listas” descontextualizadas.

O exercício da reescrita, da criatividade, da multimodalidade com o uso das tecnologias que eles têm em mãos, em geral o celular, e principalmente o foco no aprender colaborativo são muito importantes no fazer do trabalho, assim como

relacionar a tarefa a acontecimentos da comunidade e mídia. Com isso, temos resultados como anúncios de festas, revistas de produtos de beleza com as fragrâncias em algodão coladas nas páginas. Alguns fazem a própria foto do grupo nas capas dos cardápios, ou nas ilustrações de DJs, se vestem como cantores e fazem as fotos criando *folders* de uma banda *country* ou de *rock*, anexam mensagens de *whatsApp* transcritas em celulares sem uso. Outros, menos afoitos ao uso da tecnologia, desenham ou fazem colagem como em algumas produções apresentadas nos anexos.

Tenho percebido, ao longo dos anos, que os alunos gostam de apresentar trabalhos, e eu os questiono quanto aos encontros dos grupos, à participação de cada um; pergunto-lhes como surgiu a ideia, de quem foi a arte, onde imprimiram, etc., como meio de conhecê-los e a seus recursos e habilidades.

### **Considerações finais**

Ao longo deste relato, foram expostas as oportunidades pedagógicas que a tarefa em grupo proporciona, seja na aquisição de vocabulário, seja na valorização da disciplina, seja na quebra das barreiras emocionais dos calouros. Estes estão se adaptando a um ambiente bastante diferente de suas escolas anteriores. O campus do Instituto Federal é uma área extensa, sem muros, e os alunos precisam circular entre os vários prédios, hortas, currais, laboratórios. As aulas acontecem de 7h às 17h. Os professores são proficientes em suas disciplinas, que são muitas. O almoço não é em família, e muitos só visitam os pais nos feriados. Tentar, logo no início do ano letivo, minimizar esses impactos de distância e vida nova, mediante o envolvimento em uma atividade que lhes desperta o entusiasmo, contribui para a formação e informação desses alunos.

Ao depararmos com produções escolares voltadas apenas para o professor, para a correção da ortografia, do uso da gramática ou visto, é que voltamos a pensar em situações de trabalho textual menos artificiais, que poderão abordar aprendizagens que serão utilizadas em ambiente extraescolar. Parte daí a importância do estudo dos gêneros na escola.

O trabalho com adolescentes permite, a nós professores, experimentar, criar, ousar diferentes práticas pedagógicas. Tão acostumados estamos às experiências da sala de aula, que deixamos de compartilhá-las, considerando-as apenas mais uma

tarefa escolar, quando tais atividades têm o potencial de conciliar os efeitos da aprendizagem ao bem estar.

## Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 2003. p. 261-306.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.

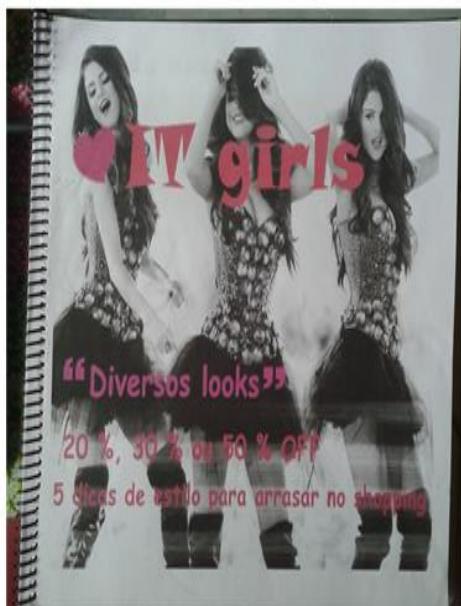
MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

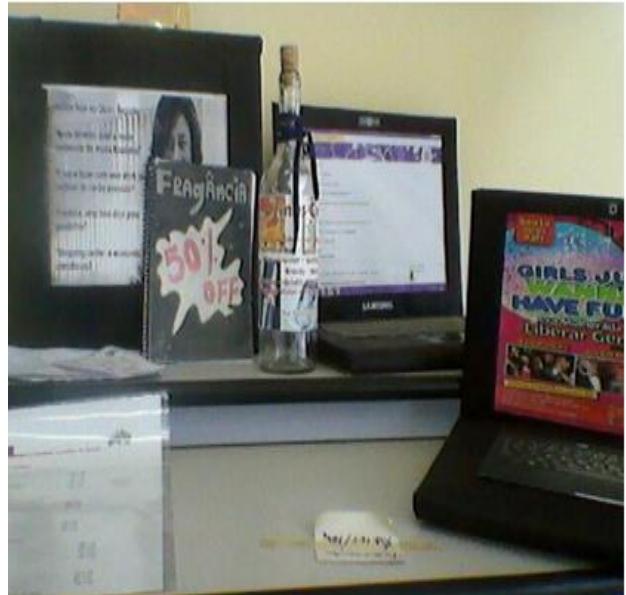
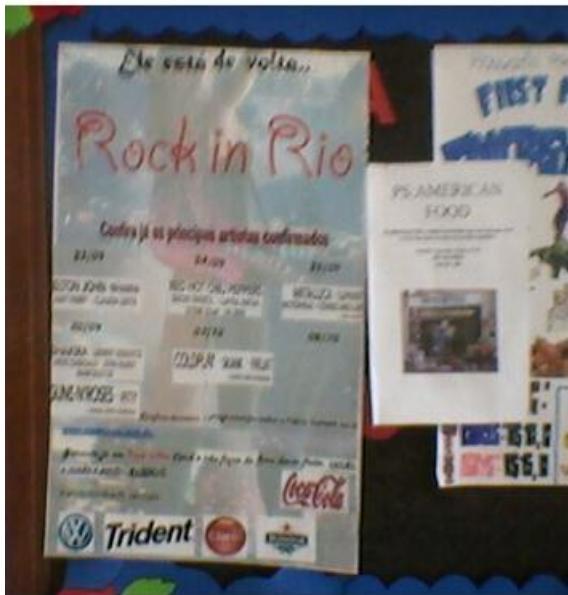
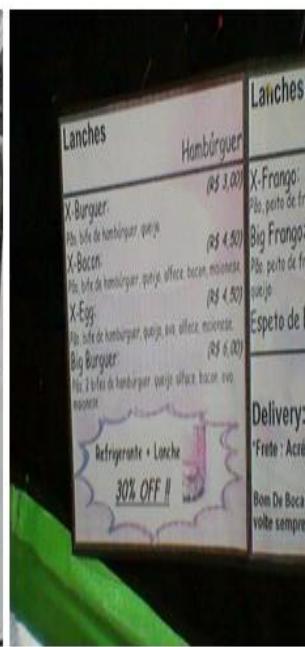
\_\_\_\_\_ Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PETRONI, Maria Rosa. Gêneros do discurso: linguagem e interação na leitura e escrita. In: *Linguasagem: Revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem*. UFSCar.2015

[http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico\\_generosdodisco-0.htm](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico_generosdodisco-0.htm).

## Anexo





## **Prática docente de Língua Portuguesa: uma experiência com a formação de jovens leitores**

Pilar Silveira Mattos<sup>1</sup>

Vanessa Aparecida de Almeida Gonçalves<sup>2</sup>

### **Apresentação**

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de aplicação de uma sequência didática sobre as obras do poeta português Luiz Vaz de Camões que correspondem aos gêneros épico e lírico. As primeiras aulas foram desenvolvidas por meio da prática de leitura em torno da clássica epopeia "Os Lusíadas". Em um segundo momento, as aulas destinaram-se aos poemas líricos em medida velha e medida nova. As oito aulas que aqui serão descritas foram desenvolvidas durante o período de estágio docente em uma turma de 3º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Juiz de Fora - Colégio João XXIII, localizado na cidade de Juiz de Fora - MG, no segundo semestre de 2014.

O estágio foi desenvolvido no período de quatro meses sob a orientação da professora regente da turma no Colégio João XXIII. No mesmo período, o referido estágio foi também orientado pela professora da disciplina Estágio Supervisionado II - Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora.

### **Caracterização da Escola**

O Colégio onde foi desenvolvida a prática docente está localizado na área central de Juiz de Fora. O Colégio de Aplicação João XXIII (C.A. João XXIII) está situado no bairro Santa Helena e se mantém como uma boa referência de ensino básico. Além disso, como uma unidade acadêmica da UFJF, a instituição atende e orienta os graduandos dos cursos de licenciatura da Universidade, sejam voltados para a pesquisa, sejam para os estágios supervisionados.

A experiência docente que será relatada neste trabalho foi desenvolvida no 2º semestre de 2014, em uma das turmas de 3º ano do Ensino Médio, que contava com cerca de trinta e três alunos entre 17 e 18 anos. Nossa prática docente foi executada a partir da leitura das obras épicas e líricas do escritor português Luís Vaz de Camões,

com o objetivo principal de desenvolver capacidades de leitura naqueles jovens, levando-os à fruição e ao deleite por meio do texto canônico, por tantas vezes visto com desinteresse.

## **Fundamentação teórica**

O ensino da disciplina Língua Portuguesa na escola básica vem sofrendo grandes mudanças, principalmente, na etapa do Ensino Médio, uma vez que são graves as deficiências do domínio da leitura e escrita provenientes do Ensino Fundamental. À vista disso, criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (2000) - na tentativa de eliminar o ensino dicotômico entre língua e literatura (ênfase na literatura brasileira). Durante muitos anos, a organização curricular da disciplina de língua materna insistiu em um modelo fragmentado deixando de lado o caráter interdisciplinar da linguagem. Os PCNs de Língua Portuguesa representam uma síntese de perspectivas a respeito do processo de ensino/aprendizagem da língua materna, além disso, priorizam a natureza da linguagem como múltipla e transdisciplinar:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e as formas de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada, que movimenta o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL/MEC, 2000, p. 5).

A condição social e interativa da linguagem tornou-se o principal fundamento de trabalho para o educador de língua materna, uma vez que o objetivo é desenvolver e sistematizar a linguagem interiorizada pelos alunos. Por isso os PCNs orientam: "O estudo de gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura." (BRASIL/MEC, 2000, p. 18).

Sabemos o quanto é indispensável e relevante o aprendizado das competências leitura e escrita não só para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas também para sua formação ética e política, uma vez que a língua é igualmente um dos dispositivos formadores de valores sociais e culturais da nossa sociedade.

Por sua vez, a leitura apresenta diversas finalidades sociais, entre elas, o deleite, a fruição, a reflexão e a experiência estética da palavra, que estão intimamente ligadas às atividades literárias e às análises escolares. Contudo, em sala de aula, observamos um grande desinteresse dos jovens nas aulas de literatura, provavelmente porque, muitas vezes, os professores trabalham somente com a história da literatura e não apresentam os textos para a leitura mediada, acarretando nos jovens o sentimento de indiferença em relação aos textos literários, por considerá-los inúteis. Todorov questiona esse modelo de aulas tradicionais a respeito do conteúdo de literatura:

[...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. [...] Para esse jovem, Literatura passa então a ser muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre a vida íntima e pública (TODOROV, 2010, p. 10).

Com o intuito de repensar e discutir o ensino de leitura em sala de aula, uma vez que, infelizmente, os textos literários são vistos apenas como pretexto para o trabalho com a língua ou o estudo de categorias/estilos literários, faz-se necessário reinterpretar as práticas de leitura literária por meio de atividades que favoreçam não só o processo de ensino/aprendizado dos jovens leitores como também o despertamento do interesse por essa forma singular de reconhecer o mundo.

Não se pode duvidar de que devemos refletir sobre a importância do trabalho com o letramento literário, não só como forma de contribuição da leitura literária para o ensino/aprendizagem da língua materna e para a formação de leitores competentes, seja de textos literários ou não, mas também como prática social de inserção na sociedade.

### **Descrição da experiência**

Durante os meses anteriores à intervenção, foram realizadas diversas atividades de leitura e produção textual. A professora regente da turma realiza um eficaz trabalho voltado ao ensino de leitura através dos gêneros literários, com o intuito de, diariamente, aproximar os jovens da leitura literária, na perspectiva de sua formação leitora e estética.

Para desenvolver a vivência literária em sala de aula, a professora utiliza-se das proposições do letramento literário, como oportunidade de mediar o processo de construção da leitura, mediante os textos literários. Em relação a isso, ela afirma que a leitura é algo que a escola deve ensinar, mas adverte:

Como a proficiência, o prazer de ler é fruto também de exercício cotidiano de leitura. Nesse sentido, leitores “frequentes” envolvidos e, portanto, proficientes, costumam ser aqueles que descobrem o prazer da leitura, e essa é uma dimensão que, particularmente, a leitura literária exibe (BARBOSA, 2009, p. 02).

Dessa maneira, o trabalho que vem sendo desenvolvido pela educadora do Colégio João XXIII revela a preocupação com a formação de leitores não só para suprir as deficiências que têm sido atribuídas ao processo de ensino e aprendizagem da escola, mas também, e principalmente, para desenvolver a experiência estética daqueles jovens leitores.

## **Aulas 1 e 2**

Nossas aulas e atividades foram apoiadas no cronograma da professora regente da turma, segundo o qual deveríamos trabalhar as obras dos gêneros épico e lírico de Luís Vaz de Camões.

Para iniciar a sequência, utilizamos a primeira aula para contextualizar a obra e o escritor Camões, situando-a no correspondente período histórico de Portugal e também da Europa. O exercício de contextualização faz-se necessário em sala de aula, uma vez que o contexto dá significado ao conteúdo e deve basear-se na vida social, nos fatos do cotidiano, procurando relacioná-los às vivências do aluno, quando possível.

Portanto, começamos discutindo a respeito do período histórico do Renascimento - movimento cultural que marcou a fase de transição dos valores e tradições do mundo medieval para a burguesia emergente, inspirados nos padrões greco-romanos.

Na segunda aula, retomamos aspectos mais importantes do Renascimento, com o intuito de focar as características do Classicismo, uma vez que Luís Vaz de Camões fez parte dessa concepção artística que privilegiava o humanismo, o racionalismo, o universalismo e a perfeição formal da métrica, todos esses elementos inspirados na cultura clássica.

Procuramos fazer também a contextualização como atividade de intertextualidade, já que, ao longo dos séculos, os discursos se relacionam por meio da "imitação"/intertextualidade, descrita por Aristóteles já na Antiguidade Clássica. Mas, principalmente, buscamos a prática de reflexão através da leitura literária, ainda mais que o contexto histórico é significante e efetivo nesse trabalho, através do qual buscamos promover o letramento literário.

### **Aulas 3 e 4**

Na etapa seguinte, distribuímos o material com os trechos mais importantes dos cantos de "Os Lusíadas", com o intuito de fazer a leitura mediada com os alunos e dar continuidade ao trabalho da professora regente, visto que ela realiza suas atividades em consonância com as perspectivas do letramento literário tendo, por mais de uma vez, nos alertado sobre a relevância da leitura mediada, construída junto com os alunos e que, em hipótese alguma, deveríamos impor como correta nossa leitura ou a do livro didático.

### **Aulas 5 e 6**

Após o trabalho com a fase épica de Camões, iniciamos a leitura de sua fase lírica, na qual o poeta expressou, em mais de duzentos poemas em medida velha (redondilhas) e medida nova (sonetos), os sentimentos subjetivos de um sujeito-lírico que "falava" das várias facetas do amor e das contradições que tal sentimento acarreta.

Selecionamos três poesias para analisarmos junto com a turma. Foram elas: "Verdes são os campos", "Desconcerto do mundo" e "Descalça vai pera a fonte". Nosso primeiro intuito era explicitar a inspiração trovadoresca de Camões, uma vez que a métrica das três poesias citadas era em redondilha menor (cinco sílabas métricas) e redondilha maior (sete sílabas métricas). Feito isso, partimos para a análise dos poemas, com o objetivo de que os alunos observassem as características já apresentadas nos versos camonianos, refletissem sobre elas, realizando uma leitura coerente de cada um dos poemas.

Os poemas acima funcionaram, a partir das reflexões realizados com a turma, como um ponto de partida para apresentarmos o conceito do estilo denominado Maneirismo, que marca a transição do Classicismo para o Barroco, caracterizada por

tensões do poeta, conflitos pessoais, descrédito em relação ao antropocentrismo presente no período renascentista, reflexões sobre a mutabilidade e a efemeridade da vida.

## Aulas 7 e 8

As aulas seguintes foram dedicadas à medida nova das poesias de Camões, ou seja, aos belos sonetos desse gênio das letras. O clássico soneto "**Amor é fogo que arde sem se ver**" foi o primeiro trabalhado. Após a leitura do poema, fizemos perguntas aos alunos sobre o tema; indagamos se conheciam aquele poema; levantamos as possibilidades de análise e de reconhecimento dos elementos presentes no poema.

Durante a participação dos alunos, num clima bastante descontraído, foi possível apresentar o poema de forma que ficasse clara não somente a forma conflituosa com que o poeta concebe o amor, mas também a estratégia utilizada por Camões para possibilitar ao leitor fazer inferências a partir de elementos linguísticos, como em "é dor que desatina sem doer" e "é um solitário andar por entre a gente". A leitura nos permitiu também concluir que se trata de um poema metalinguístico, visto que nele o poeta utiliza o código linguístico (palavras contrárias para representarem a complexidade do amor) para falar desse sentimento. Portanto, o amor é paradoxal na visão de Camões.

Na discussão do poema "**Mudança**", fizemos as mesmas perguntas do poema anterior, focando na forma como o poeta concebe a vida e como os alunos, então, também o fazem.

Muitos alunos disseram que já conheciam o poema através das redes sociais, pois muitos amigos postam trechos da poesia, geralmente quando terminam um namoro: "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades". Esses comentários forneceram o "link" para o grande objetivo da aula: lê-se Camões para conhecer o famoso poeta lusitano: a forma inteligente construída por ele para falar do amor, sentimento inexplicável que o poeta se dedica a explicar; sobre a vida e suas mazelas; mas sobretudo por que a construção é atual. Nesse momento, indagamos a eles se, para compreenderem todas as poesias lidas até aquele momento, tinha sido de extrema importância conhecer o autor. Alguns ainda disseram que sim, pois, segundo eles, conhecer o autor e o momento em que viveu seria fundamental para o entendimento das poesias. Após a expressão de diferentes opiniões, e através de

reflexões guiadas por nós sobre a forma, ou seja, sobre o modo como poeta expressou sua concepção do amor e da vida (amor como algo complexo e vida como algo mutável), a turma chegou à conclusão de que tal expressão é coerente com que o que conhecemos ou vivenciamos hoje sobre esses temas. Por isso, é importante conhecer o poeta Camões, mas não é fundamental e imprescindível para compreendermos o sentido do texto. Através dessa reflexão, puderam constatar a genialidade desse poeta, que possibilita, decorridos cinco séculos (século XVI), leituras que permanecem atuais. Camões é atemporal.

Ao final da aula, trouxemos o clipe da canção "Monte Castelo" de Renato Russo, cuja letra possui alguns trechos do soneto "Amor é fogo que arde sem se ver", para que os alunos percebessem, além da atualidade do poeta português, a intertextualidade presente na letra da música, também bela em sua construção e muito atual.

A intertextualidade, ou seja, a criação de um texto a partir de outro pré-existente (conceito relembrado naquele momento da aula) se faz coerente e bela na canção de Renato Russo devido ao talento do compositor e também pelo fato de captar a atualidade dos versos bíblico e camoniano.

## **Avaliação dos resultados**

Percebemos, ao longo do período do estágio docente e durante a aplicação da sequência didática, que, embora os alunos tivessem uma agenda de estudos bastante cheia e aquela fase de final de ano letivo não contribuisse muito para sua boa disposição, houve uma participação positiva e empenho no decorrer das aulas, principalmente daqueles que pretendiam fazer o Pism III, uma vez que o conteúdo ministrado por nós durante o estágio faz parte das referências bibliográficas desse processo seletivo.

## **Considerações finais**

O trabalho de docência permitiu-nos refletir acerca da importância da leitura no processo de ensino/aprendizagem dos jovens na educação básica, e, mais ainda, na tentativa de formar leitores através dos textos literários. Nesse sentido, a prática pedagógica com o letramento literário aponta para a valorização das múltiplas

linguagens, descritas pelo PCN do Ensino Médio (2000), que serão indispensáveis para as práticas sociais e para a formação escolar dos alunos.

Portanto, os resultados deste trabalho foram muito significativos para a nossa formação como professores. Não só tivemos contato com a prática de docência, mas também utilizamos teorias e documentos oficiais, com os quais tivemos contato em nosso curso de licenciatura, a fim de justificar os objetivos das nossas atividades. Assim, concluímos que a teoria e a prática são ferramentas indispensáveis e indissociáveis no processo de ensino/aprendizagem.

## **Referências**

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. 17. ed. Tradução do francês de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BARBOSA, Begma Tavares. *Letramento Literário: escolha de jovens leitores*. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/Letramento-Liter%C3%A1rio-Begma.pdf>> Acesso em: 25/11/2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## **Práticas de letramento na escola: a construção de um ensino reflexivo através de gêneros textuais**

Aline Salucci Nunes<sup>89</sup>

### **Apresentação**

A compreensão do texto como unidade de ensino e não como um simples pretexto para o trabalho com a gramática nos atribui a responsabilidade de desenvolver estratégias que possibilitem uma reflexão sobre a língua e seu uso. E, para que uma proposta assim alcance seu objetivo de promover um ensino produtivo de língua portuguesa precisa congregar as três práticas de linguagem apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais: leitura de textos orais e escritos, produção de textos orais e escritos e análise linguística. “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.” (BRASIL, v. 2, 1997, p.26)

Antunes (2003) afirma que toda a ação praticada na sala de aula de língua portuguesa está relacionada a uma determinada concepção de língua. Concordamos com Marcuschi (2008) quando diz que “... não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas.” (p.23) Desse modo, consideramos que há mais chances de promovermos um trabalho mais significativo e relevante se optarmos pela concepção interacionista da linguagem, que é, segundo Antunes (2003), “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização.” (p.41)

Assim, se tomarmos como pressuposto o que defendem Koch e Elias (2014) de que “o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (p.7), não nos resta outro caminho que não seja tomarmos como centro do nosso trabalho o texto.

Para tanto, apresentamos uma proposta que se baseia na perspectiva do multiletramento – que, de acordo com Rojo (2012), “caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referências do alunado (popular, local, de massa) e de

<sup>89</sup> Mestranda em Língua Portuguesa – PROFILETRAS – Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores – [alinesalucci@yahoo.com.br](mailto:alinesalucci@yahoo.com.br)

gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático" (p.8), com o intuito de ampliar o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados ou não –, buscando dialogar com diferentes áreas do conhecimento, envolvendo o uso de novas tecnologias e valorizando também a experiência sensorial.

O objetivo da proposta foi promover um ensino reflexivo da língua e aprimorar as competências de leitura e escrita dos alunos, fomentando o debate, incentivando o posicionamento crítico e possibilitando a confirmação ou refutação de hipóteses formuladas pelos alunos no processo de construção do saber. Para isso, elaboramos uma sequência didática conforme o modelo proposto por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

## **Caracterização da Escola**

O trabalho foi desenvolvido, no ano de 2015, em uma escola pública da rede municipal de Itaboraí/ RJ. A instituição funciona em três turnos com turmas da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental regular e da EJA.

O grupo de 23 alunos para o qual a sequência didática foi pensada estava na faixa etária entre 8 e 11 e cursava o quarto ano de escolaridade, primeiro após o ciclo de alfabetização, demonstrando um domínio razoável de leitura e escrita.

## **Fundamentação teórica**

"Uma 'sequência didática' é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito." (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004: 97)

Luiz Antonio Marcuschi dedicou onze páginas de seu livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, para tratar do modelo de sequência didática proposto Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em suas observações sobre os procedimentos apresentados pelos autores, destacamos:

Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa oralidade da escrita como se fossem domínios dicotômicos (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

A estrutura de base de uma sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é composta por uma apresentação da situação, a primeira produção, os módulos de ensino e uma produção final.

A apresentação da situação é momento no qual o professor apresenta o gênero aos alunos. Com o intuito de avaliar seu conhecimento prévio e fazer a turma compreender o que deverá aprender com a sequência, é proposto uma primeira produção. Os módulos contêm as atividades que servirão para auxiliar os alunos a desenvolver as habilidades e competências pretendidas com a sequência e, na produção final, os alunos põem em prática os conhecimentos adquiridos (Cf.: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004: 98).

### **Descrição da experiência**

Apesar de nossa proposta ser orientada por um gênero específico, não nos limitamos a ele na formulação das atividades. Sabemos que, tradicionalmente, a receita culinária é um gênero textual que ensina a preparar um determinado alimento, porém, alguns autores se apropriam de sua estrutura para escrever textos de outros gêneros. Sem mencionar outros gêneros cujos textos selecionados para este trabalho têm sua temática relacionada ao conteúdo apresentado nas receitas. Mostrar às crianças como diferentes gêneros podem dialogar entre si contribui para que elas ampliem seus horizontes e façam outras leituras sob novos olhares. Ainda, “a familiaridade dos alunos com a diversidade dos gêneros os deixaria aptos a perceberem e a internalizarem as regularidades típicas de cada um desses gêneros, além de favorecer a capacidade de alterar os modelos e criar outros novos.” (ANTUNES, 2009: 60)

Nossa sequência, portanto, foi desencadeada em cinco módulos, cada qual com três aulas de 120 minutos, que visavam a identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero principal, instigá-los a refletir e construir novos conhecimentos, introduzir outros gêneros tais como letra de música, poema, tirinha, texto informativo, apresentar diferentes suportes textuais como, por exemplo, embalagens de produtos, revistas, sites de internet, vídeos, a fim de levar o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos e desenvolver habilidades de leitura e produção de textos.

Para o projeto *O modo de fazer receitas culinárias*, fizemos uma pequena adaptação na sequência e incluímos a apresentação da situação e a primeira produção já no primeiro módulo. Como a turma já tinha uma rotina estabelecida e por entendermos que a rotina contribui para a construção da identidade do grupo, buscamos adequar as atividades aos momentos diários nos quais as aulas se dividem: *roda de conversa, roda de leitura, momento do registro*.

A *roda de conversa* é o primeiro momento da aula, quando o aluno tem a oportunidade de falar e ser ouvido. Trabalhamos a oralidade, trazendo para a pauta o tema que será abordado durante a aula ou que já foi desenvolvido em aulas anteriores. A legitimidade desse momento é confirmada pelos PCN, quando afirmam que

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente da escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade (BRASIL, v. 2, 1997p. 38).

Na *roda de leitura*, o aluno é convidado a ler, individual ou coletivamente, textos que serão trabalhados na aula, ou a ouvir histórias contadas pela professora ou pelos colegas. Aqui, são discutidas questões acerca dos temas abordados e aspectos gerais dos textos. Para justificar a importância de se manter essa atividade diária em sala de aula também nos apoiamos nos PCN:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [...] Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, v. 2, 1997, p. 41) [grifo nosso].

Em seguida, no *momento do registro*, o aluno realiza as atividades já discutidas nos momentos anteriores e sistematiza conhecimentos adquiridos e ampliados nessas etapas. Sobre as práticas de produção escrita e análise linguística, os PCN afirmam que isso

implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio

da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.) (BRASIL, v. 2, 1997, p. 53).

Pensando nessa rotina, planejamos a apresentação da situação para a *roda de conversa*. Nosso foco para essa atividade foi proporcionar às crianças uma experiência sensorial, estimulando múltiplos sentidos, tato, olfato, paladar, e permitir que além de falar sobre o que elas já sabem, expressem também o que sentem ao experimentar o doce que lhes será oferecido.

Tão logo essa parte foi finalizada, na *roda de leitura*, pedimos que tentassem reconhecer, entre várias receitas, a que se referia ao doce experimentado e conversamos sobre o gênero. Como as receitas não estavam nomeadas fez-se necessário que lessem todas e identificassem seus elementos. No *momento do registro*, os alunos escreveram as respostas das questões propostas e nomearam as outras receitas.

Ao observarmos o detalhamento da aula inicial do 1º Módulo – ***Sentindo o gostinho...*** – percebemos que, como estabelecido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os alunos foram expostos ao gênero, produziram textos orais correspondentes, refletiram sobre o que conheciam a esse respeito e entenderam o que deveriam aprender com a sequência. As duas aulas subsequentes, buscaram compreender outros aspectos do gênero como quem está autorizado a produzi-lo, quais são seus principais portadores, quem se interessa por textos desse gênero.

O 2º Módulo – ***Aprender a comer é o melhor para poder crescer!*** – trouxe uma série de atividades que abordava a temática do alimento sob uma nova perspectiva, a da saúde. Ao invés de textos que ensinassem o leitor a preparar o brigadeiro, tínhamos leituras que ajudaram os alunos a conhecer a origem do doce, a história de um de seus componentes, valores nutricionais, a importância de uma boa alimentação, como manter uma dieta balanceada. Nesse módulo, foram introduzidos outros gêneros textuais que contribuíram para que o aluno construísse novos saberes sobre o tema, a fim de ampliar suas referências. O segundo módulo propiciou aos alunos um contato com outras tecnologias e novas mídias, pois foi desenvolvido, em grande parte, no laboratório de informática, exigindo das crianças o manuseio do computador e o acesso a alguns *sites* da internet. Fizemos ainda uma visita ao

refeitório da escola e gravamos um vídeo do preparo de uma receita de *mousse* de maracujá.

No 3º Módulo – “**A gente não quer só comida, a gente quer comida, diversão e arte!**” – fizemos uma comparação entre a receita escrita e a receita oral, a receita oral com a fala espontânea e a receita oral com a fala regulada. Aproveitamos esse momento para observar aspectos da oralidade que são marcados na escrita dos alunos e como esses aspectos podem ser modulados para se adequarem a diferentes situações de comunicação.

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem (p. 113). Esse processo, por ser exteriorizado pode ser observado e tornar-se objeto de reflexão, já que para o texto oral essa observabilidade não é tão natural, mas pode ser feita na medida em que se grava o texto e se transcreve. Assim, um trabalho com estes instrumentos seria de grande utilidade no caso da oralidade até para se observar o que se fez (MARCUSCHI, 2008, p. 218).

A partir da experiência vivenciada no módulo anterior, desafiamos os alunos a produzirem um novo vídeo em que eles ensinariam receitas para os colegas espectadores. Essa atividade nos permitiu refletir sobre o planejamento da fala, a escolha de recursos linguísticos apropriados, o comportamento diante de um público e, ainda, os ajudou a consolidar a importância da estrutura do gênero trabalho.

Para o 4º Módulo – **Sopa de letrinhas para uma dieta esperta.** – reservamos uma análise mais aprofundada de alguns aspectos linguísticos. Aqui demos ênfase ao trabalho com gramática, mas numa perspectiva de gramática contextualizada, pois concordamos com Antunes (2014, p. 46) quando afirma que “todos os fatos gramaticais somente se justificam e se explicam nos contextos (situacionais e verbais) em que as ações de linguagem ocorrem.” Uma gramática contextualizada seria, portanto, a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” (ANTUNES, 2014.p. 47)

O trabalho nessa seção foi dividido em duas partes: *Ingredientes*, na qual abordamos os substantivos, e *Modo de preparo*, em que demos atenção aos verbos. Acerca dos substantivos, tratamos do número plural e singular, com os nomes contáveis e os incontáveis. Desse modo, tivemos a oportunidade de incorporar os sistemas de medidas. Sobre os verbos, refletimos sobre o modo imperativo. Esse módulo também apresentou outros gêneros textuais, que permitiram aos alunos

observar os aspectos linguísticos estudados em outros contextos de comunicação e a estrutura do gênero receita servindo a outras intenções comunicativas.

O 5º Módulo – ***Mãos na massa e voilà!*** – foi o momento no qual cada aluno pôde desenvolver, a partir de todo o conhecimento construído durante a trajetória percorrida no bimestre, uma receita culinária e divulgar sua produção. As três últimas aulas da sequência foram dedicadas a pesquisar uma receita, preparar o prato e organizar uma mostra do material produzido por eles. Ao professor coube arrumar o espaço. Nesse dia, fizemos também um lanche coletivo para que fossem servidas as receitas preparadas pelos alunos. Ainda, na feira multicultural da escola, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar à comunidade escolar uma das receitas pesquisadas por eles: o cuscuz de tapioca. A receita foi feita no refeitório, com a ajuda da professora e também serviu como atividade de produção textual.

### **Avaliação dos resultados**

Os resultados da experiência indicam que para formar um leitor competente é preciso haver interação entre o saber prévio do aluno e os recursos linguísticos e paralinguísticos que compõem o texto e que é papel do professor planejar atividades de leitura, de modo que consiga evidenciar as estratégias necessárias à compreensão.

### **Considerações finais**

Um ensino significativo de língua portuguesa pressupõe um trabalho organizado em torno de textos cujo objetivo vá além de ensinar a ler, gêneros de circulação social que possibilitem ao aluno acesso aos saberes necessários para que tenha condições de se expressar adequadamente através das linguagens escrita e oral.

Acreditamos em um processo de ensino-aprendizagem que leve em conta múltiplas linguagens e congregue diferentes áreas do conhecimento, que incorpore mídias variadas e envolva novas tecnologias em prol do desenvolvimento pleno do aluno.

Portanto, a sequência didática apresentada pretendeu contribuir para uma prática reflexiva que desse voz aos alunos e valorizasse conhecimentos construídos dentro e fora do ambiente escolar e não esvaziasse a linguagem de suas verdadeiras funções.

## Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: tirando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>> Acesso em 20 jul. 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *eT alii. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004[2001], PP.95-128

KOCH, Ingodore Grunfeld Villaça; Elias, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

ROJO, Roxane. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In.: ROJO, R; MOURA, E. (org) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

## Professores leitores e mediadores de leituras literárias

Marcia Mariana Santos de Oliveira<sup>90</sup>

### Apresentação

Num tempo em que as ações humanas estão sempre voltadas para o cumprimento de certas tarefas com propostas de resultados imediatos ou pragmáticos, o ato de ler na escola se realiza em função de obter notas ou buscar informações, sempre com uma utilidade pedagógica, anulando, assim, a importância da literatura. Cabe ressaltar que em se tratando de literatura, o acesso ao livro se constitui uma oportunidade de interagir com um produto cultural e artístico. Daí a importância de a literatura fazer parte da vida dos alunos de maneira bem próxima porque ainda são poucos os que têm a oportunidade de ter contato com os livros fora dos muros da escola.

É evidente que a instituição escolar não é o lócus exclusivo de contato e de realização de leitura de diferentes gêneros literários. Contudo, enquanto agente formal na tarefa de formar leitores, seu papel é decisivo para que os educandos participem efetivamente do mundo letrado. Além disso, é importante destacar que grande parte da população brasileira aprende a ler e a escrever na escola e só tem acesso às primeiras leituras literárias nesse contexto. Portanto, é responsabilidade da escola realizar práticas de leitura que promovam a formação do leitor, pois não basta o aluno ter acesso a variados textos para que o ato de ler aconteça efetivamente. Em determinados momentos, o professor, dependendo do objetivo que deseja alcançar, propiciará a livre escolha de livros, até porque as expectativas, interesses e desejos devem ser levados em consideração, mas na maior parte da/nas rotina escolar a mediação é condição necessária no processo de formação do leitor.

A experiência literária nos traz a possibilidade de experimentarmos realidades diferentes e vivermos em mundos e culturas diversas, além de nos despertar sentimentos que engendram novas formas de pensar, de estar e de ser no mundo. É por possuir a função de dar sentido ao que se vive, de experienciar e compreender o mundo através das palavras, que a literatura precisa ter o seu lugar realçado nas

<sup>90</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Bolsista de Iniciação à Docência no Colégio de Aplicação João XXIII. Orientadora: Hilda Micarello. E-mail: mmariana-oliveira@bol.com.br

escolas. Portanto, a literatura não deve representar, entre seus variados gêneros, apenas mais uma proposta de trabalho pedagógico, seja quando houver tempo, vontade ou condições favoráveis. Ao contrário, aos alunos devem ser proporcionadas diferentes vivências literárias que consolidem essa prática para além das salas de aula. Afinal, é preciso gostar de ler textos literários, seja por fruição, para conhecer e brincar com as histórias, para interagir, para alimentar a imaginação, para desenvolver a criatividade e o posicionamento crítico frente aos acontecimentos da vida. É preciso encantar os alunos, buscando construir uma relação reflexiva e afetiva entre alunos e livros.

Se de um lado, as políticas públicas de incentivo à leitura e sua necessária democratização estão acontecendo e algumas propostas pedagógicas significativas de leitura literária estão sendo realizadas, por outro lado, é preciso reconhecer que existe um espaço aberto a ser preenchido no processo de formação de leitores, em muitas instituições, no que se refere ao papel do professor como mediador no despertar do gosto, do interesse, do comportamento do aluno leitor e, sobretudo desse profissional como leitor.

Nesse sentido, é que o grupo de pesquisa Linguagem, Infâncias e Educação – LINFE, desde o ano de 2014, vem desenvolvendo o projeto de extensão “Tempos e espaços de leitura<sup>91</sup>” que tem como foco a formação de professores leitores e mediadores de leituras, assim como a criação de espaços nos quais professores e crianças tenham a oportunidade de dialogar, experienciar, aprender e criar laços com a leitura, o que contribui para a formação de novos leitores. Para a realização desse projeto, buscamos intercambiar saberes e práticas de pesquisadores, estudantes e professores da educação básica, pois acreditamos que a interlocução desses diferentes sujeitos nos possibilita pensar em oficinas de leitura que são realizadas nas escolas em turmas de crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como as que apresento a seguir.

### **Caracterização das escolas e das turmas**

As oficinas de leitura são desenvolvidas em quatro escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora. O fio que une essas quatro escolas ao projeto de extensão é a formação de professores leitores e mediadores de leituras literárias. Apesar dessas

---

<sup>91</sup> Projeto coordenado pela Profª Drª Hilda Micarello e financiado pela PROEX-UFJF.

escolas se aproximarem por semelhanças em práticas pedagógicas que refletem, em muitos casos, à formação inicial dos professores, essas escolas também se diferenciam no que concerne ao público atendido, infraestrutura, demanda de trabalho e desafios que se colocam no ensino e na formação do leitor. Na escola municipal Bonfim trabalhamos com duas turmas, uma do 2º período da Educação Infantil e outra do 1º ano do Ensino Fundamental, em média de 25 crianças em cada turma. Essa instituição funciona em tempo parcial (4 horas diárias), atendendo majoritariamente crianças na faixa etária dos 4 aos 7 anos dos bairros adjacentes visto que sua localização é central. Suas atividades são realizadas em dois prédios separados, ambos no mesmo bairro e alugados pela prefeitura. Com isso o espaço físico da escola não é adequado às crianças: as salas de atividades são pequenas e o espaço externo é praticamente inexistente em ambos os prédios. Contudo, de acordo com as professoras, mesmo o espaço da instituição sendo adaptado, busca-se alternativas para a utilização de todos os espaços dispostos como ricos ambientes para o desenvolvimento das atividades propostas às crianças

Na escola municipal Fernão Dias Paes, que fica localizada no bairro bandeirantes, zona nordeste da cidade, acolhemos para o projeto duas turmas do 2º período da Educação Infantil, crianças de 4 e 5 anos. Essa instituição também funciona em tempo parcial e atende crianças da Educação Infantil aos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com o relato das professoras, é uma escola que se caracteriza pelo trabalho em equipe que busca qualidade no ensino visando possibilitar às crianças experiências escolares significativas, dentre as quais está a leitura literária.

Na escola municipal Engenheiro André Rebouças, no bairro Milho Branco, desenvolvemos as atividades de leitura em uma turma de crianças que têm idades variando entre 12 e 15 anos e estão inseridas em um projeto denominado de “aceleração”. Essas crianças apresentam histórico de fracasso e insucesso escolar e, por isso, foram agrupadas em uma única turma, já que o intuito da equipe pedagógica é desenvolver nesse espaço atividades diferenciadas que contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Na escola municipal João Guimarães Rosa, que se encontra localizada no bairro Bosque do Imperador trabalhamos com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa escola está localizada na zona rural da cidade e atendem prioritariamente as crianças que moram nas redondezas da região. Por isso, no espaço escolar encontramos muitas crianças que fazem parte da mesma família, ou que vivem juntas

em um sítio e\ou fazenda. Nessa escola podemos perceber práticas pedagógicas significativas que envolvem a leitura literária e o prazer estético, assim como iniciativas que visam à formação do leitor.

Essa breve descrição das escolas e do público com os quais trabalhamos nos leva a pensar, juntamente com os professores, nas estratégias pedagógicas para se abordar e trabalhar a leitura literária, o que perpassa também por nossas escolhas teóricas e metodológicas, como as que discorremos no próximo tópico.

## **Fundamentação Teórica**

A formação de leitores pressupõe a ação de mediadores de leitura. Essa função, que muitas vezes é assumida pelos professores da educação básica, precisa ser entendida como fundamental na formação de leitores proficientes e críticos, que sejam capazes de utilizar a leitura em suas práticas sociais e culturais. A literatura não depende apenas de quem a escreve, mas também de quem a lê, pois, o leitor possibilita que o livro não seja apenas um objeto entre os demais, e sim um objeto cultural.

No entanto para que existam leitores é necessário que haja livros, mediações, mediadores e contextos favoráveis. Nesse sentido, acreditamos que o professor assume relevante papel de possibilitar às crianças o encontro com o livro, com a leitura, com o outro.

O trabalho de formação de professores leitores e mediadores de leitura literária, foco deste relato, implica o reconhecimento das especificidades da literatura, pois esta, nas palavras de Oberg (2014, p. 204) é uma forma cultural diferenciada e única; é compreensão, indagação, reflexão, construção e desconstrução de significados que exige atuações específicas por parte do leitor na sua apropriação. É nesse sentido que Cosson (2011, p.283) ressalta que o trabalho com a literatura não deve se pautar na ideia de aquisição de habilidades, ler e escrever, e sim se constituir como um processo que se caracteriza pela intensidade, por uma vivência constante com a literatura que se constrói e reconstrói ao longo da vida, já que essa vivência nos possibilita a construção literária de sentidos, “forma única de experiência de mundo e de nós mesmos”.

Dialogando com as concepções de Paulino acreditamos que a formação do leitor literário requer

(...) a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações estéticas, que faça disso parte dos seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto (PAULINO, 2004, p. 56).

O texto literário traz a possibilidade da nossa inserção na história por meio dos vazios, onde personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada, exigindo que o ouvinte os complete, participando, assim, da constituição da história contada. É como se a palavra fosse cada vez mais alimentando a vida, a imaginação e a preenchesse de humanidade. Dessa maneira, as práticas de leitura literária precisam ser significativas, envolventes e instigantes, proporcionando o prazer estético e o contato do leitor com o texto literário.

Segundo Oliveira (2010), para realizar a mediação o educador precisa disponibilizar obras literárias às crianças, com temas diversificados, que possibilitem diferentes produções de significado e interpretações. Outro ponto fundamental, segundo a autora, é promover momentos específicos para o ato de ler, esses são aspectos privilegiados em nossas oficinas.

## **Descrição da Experiência**

Para exemplificação do que foi tratado até aqui, traremos uma das oficinas de contação de história, realizada nas escolas, nas turmas do 2º período da educação infantil, 2º e 4º ano do ensino fundamental. A história contada foi “A Bola de Cristal” dos irmãos Grimm, que teve como instrumento pedagógico de apoio o tapete confeccionado manualmente, com os cenários e os personagens da história.

Em todas as turmas utilizamos uma canção como estratégia para atrair a atenção dos alunos e aguçar os sentidos dos mesmos para a recepção da história. As crianças ficaram concentradas, foi estabelecido um pacto ficcional com a história que estava sendo contada, as crianças se envolveram como se tudo o que estava sendo contado fosse verdade.

No 2º período da educação infantil o que mais nos chamou atenção nessa oficina foi o protagonismo das crianças e o interesse por ouvir a história mais uma vez – o reconto. Assim que a professora terminou de contar a história as crianças solicitaram que ela repetisse tudo novamente, queriam ouvir a história de novo. E assim fez a professora, mas assim que começou uma das crianças tomou a palavra e continuou contando a história, quando ela esquecia alguma parte, as outras crianças

ajudavam. As crianças se apropriaram da narrativa de maneira tal, que conseguiram recontar a história nos mínimos detalhes.

No 2º ano do ensino fundamental, o que mais nos chamou a atenção foi a identificação das crianças com os personagens e com os elementos mágicos da narrativa. Cada criança queria dizer qual personagem da história mais gostou e o porquê. Outro ponto observado foi o anseio das crianças por mais histórias, pediram que levássemos uma história de terror para contar a elas.

No 4º ano do ensino fundamental percebemos um envolvimento significativo das crianças com o enredo da história. Apesar da história ter uma trama infantil, os estudantes dessa turma se identificaram com a história e teceram diálogos entre essa e suas vivências cotidianas, o que suscitou interessantes discussões entre as crianças e os professores sobre os modos de viver, sentir e se relacionar com os outros. Ao final da narrativa as crianças desejaram fazer desenhos que demonstraram suas apropriações, os sentidos e os significados atribuídos por cada sujeito para a história.

As professoras também relataram suas experiências sobre o momento de contação de histórias enfatizando que foi muito significativo ver as crianças tão envolvidas em uma atividade de leitura. Destacaram que participar do pacto ficcional juntamente com as crianças oportunizou o estreitamento dos laços e a fruição literária.

## **Avaliação dos Resultados**

Os resultados dessas oficinas demonstram como a mediação do professor é essencial para suscitar nas crianças o gosto pela leitura literária, pois, enquanto mediador, ele precisa proporcionar às crianças experiências de fruição literária que se apresentem como um modo específico de significação, uma categoria de sentido, que se torna elemento essencial para a vivência estética e, portanto, para a formação do leitor literário.

Conforme Oliveira (2010), o professor enquanto mediador de leitura precisa ser um especialista que conhece, seleciona, indica livros para as crianças e, sobretudo um leitor literário. Nas mediações escolares de leitura literária desenvolvidas pelo professor é necessário ter cuidado ao selecionar os textos que serão trabalhados e lidos para/com as crianças, no intuito de proporcionar a elas o contato com diferentes manifestações culturais, artísticas e históricas.

Pudemos perceber que a realização de práticas leitoras diversificadas pode oferecer à pessoa do professor oportunidades ampliação do repertório de leitura, envolvimento com bons livros, desenvolvimento da imaginação e da sensibilidade desse profissional em sua individualidade. Disso resulta que, enquanto leitor literário, o professor se constitui como um importante mediador de leituras e formador de novos leitores.

## Considerações Finais

A nosso ver, lacunas atuais na formação de professores nos desafiam a assumir um compromisso ético e estético com a dimensão leitora desses profissionais, entendendo que as mediações de leitura literária colocam-se como um fator a ser considerado na formação inicial e continuada. Defendemos que o professor que percebe a importância da leitura literária em sua própria formação forma leitores de um outro lugar, isto é, daquele lugar que entende a leitura como forma de compreender a historicidade e subjetividade dos sujeitos, o que potencializa a imaginação e a criação desde a infância.

Entender as exigências contemporâneas e as lacunas que interferem na formação dos professores enquanto leitores e mediadores de leituras literárias é necessário quando se deseja produzir reflexões em torno das especificidades e potencialidades do trabalho com a literatura. Acreditamos que a formação do leitor literário deva acontecer de modo que seja valorizado às experiências de fruição do leitor com o texto e os processos de significação num jogo dinâmico de tensões e interações.

Nesse sentido, este trabalho que procurou abordar a formação de professores leitores e mediadores de leituras literárias através da realização de oficinas de leitura nas turmas de Educação infantil e Ensino Fundamental, é um disparador de reflexões em torno das possibilidades e desafios do trabalho com a literatura na escola, e consequentemente, na formação de leitores literários.

## Referências

COSSON, R. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, A. V; PINHEIRO, A. S. (orgs). **Nas trilhas do letramento:** entre teoria, prática e formação docente. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

OBERG, M. S. P. Onde estão as chaves? Considerações sobre a formação do leitor e a fruição estética. In: BELMIRO, C. A. [et.al]. **Onde está a literatura?** Seus espaços, seus leitores, seus textos, suas leituras. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A; MACIEL, F; COSSON, R. (orgs). **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

PAULINO, G; PINHEIRO, M.P. **Ler e entender:** entre a alfabetização e o letramento. Revista Estudos, v.2, nº 2. Belo Horizonte: Uni-BH, 2004.

## **Projeto 'Floresta faz a diferença' – módulo 2 da coleção "Princípios em práticas: alfabetização de jovens e adultos"**

Rosa Helena do Nascimento<sup>92</sup>

Rosilene Souza Almeida<sup>93</sup>

### **Apresentação**

Este Projeto de Formação de Professores tem como propósito oferecer subsídios teóricos e práticos para profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas escolas do Sesc, em diferentes regiões brasileiras. Envolve a produção de cadernos de estudo e de materiais didáticos e audiovisuais voltados para o processo de aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas.

Para a produção destes materiais, contamos com alguns Centros Educacionais nos quais projetos didáticos especialmente criados para esta ação, foram desenvolvidos e registrados em vídeo e, posteriormente, editados, compondo sugestões para a criação de propostas pedagógicas voltadas à apropriação do sistema alfabetico do português do Brasil, leitura e compreensão, produção textual e reflexão linguística. A cada um desses eixos corresponde um conjunto de materiais para estudo e reflexão dos profissionais da educação, que traz fundamentos teóricos para o ensino, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

São quatro Módulos formados por um caderno de estudos, um audiovisual e um projeto didático:

Módulo 1 — Apropriação do sistema alfabetico do português do Brasil por jovens e adultos.

Módulo 2 — Leitura e compreensão: a formação leitora de jovens e adultos.

Módulo 3 — Produção de textos escritos por jovens e adultos.

Módulo 4 — Análise linguística: reflexões sobre a língua em uso.

<sup>92</sup> Pedagoga, assessora técnica na instituição Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, na coordenação nacional do Sesc Ler, projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos presente em 69 municípios do Brasil. E-mail: rhnascimento@sesc.com.br.

<sup>93</sup> Pedagoga e Mestre em Educação, assessora técnica na instituição Serviço Social do Comércio – Departamento Nacional, na coordenação nacional do Sesc Ler, projeto de alfabetização e escolarização de jovens e adultos presente em 69 municípios do Brasil. E-mail: ralmeida@sesc.com.br.

Os cadernos trazem fundamentos teóricos para o ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, orientações didáticas e indicações de atitudes compatíveis com o processo de aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Os audiovisuais documentam o desenvolvimento e a aplicação de um projeto didático em algumas turmas de alfabetização do Sesc Ler. As cenas gravadas complementam, ilustram e concretizam as noções, os conceitos e as orientações tratadas nos cadernos de estudo.

Os projetos didáticos são propostas especialmente criadas para esses conjuntos e têm como principal propósito servir de referência para a produção dos audiovisuais e para a criação de novos projetos e sequências didáticas destinados à EJA. São materiais que fortalecem a capacidade de proposição dos professores.

Além dos autores, colaboraram com esta produção a equipe do Sesc Ler; pesquisadores e especialistas que leram, comentaram e emitiram pareceres sobre cada um dos conjuntos; e coordenadores, orientadores pedagógicos, professores e estudantes de algumas unidades do Sesc Ler, que dialogaram conosco, elaboraram propostas e desenvolveram os projetos didáticos.

A intenção é de colaborar para que professores alfabetizadores compreendam diversas práticas de leitura, discutam as capacidades e estratégias que envolvem o ato de ler e percebam a importância de tornar consciente para o educando o papel do contexto, do objetivo e das especificidades de determinado gênero do discurso na construção dos sentidos de um texto.

O caderno de estudo do Módulo 2 — Leitura e compreensão: a formação leitora de jovens e adultos, que será focado nesse artigo, organiza-se em quatro partes. A primeira, intitulada “Leitura e compreensão”, aborda as especificidades do processo de aquisição da leitura. O objetivo principal é discutir o significado de ler, mostrar que decodificar por si só não é suficiente para efetivar esse processo e apresentar diversas práticas de leitura, evidenciando a importância de articular o material didático aos interesses e às necessidades de pessoas jovens e adultas. Este capítulo apresenta ainda o resultado de algumas pesquisas que ajudam a compreender a situação da leitura no Brasil contemporâneo.

A segunda parte, intitulada “Orientações didáticas e reflexões sobre atitudes do professor alfabetizador”, traz uma importante reflexão sobre atitudes do professor que colaboram para a aprendizagem efetiva da leitura. Essas atitudes envolvem desde um olhar diferenciado para os saberes dos estudantes, da ação intencional do professor

de contextualizar as propostas pedagógicas, até a adoção de uma postura curiosa diante do que os estudantes produzem.

A terceira parte, por sua vez, intitulada “Algumas modalidades de organização do ensino para formar leitores”, trata de questões específicas do processo de leitura, evidenciando, de um lado, as estratégias que o professor pode usar e, de outro, como se dá a leitura em atividades permanentes do dia a dia escolar. Aborda também o papel dos projetos didáticos. O principal objetivo deste capítulo é mostrar ao professor alfabetizador quais tipos de atividades podem ser desenvolvidas para que o aluno possa se tornar um leitor autônomo. Traz, portanto, um conjunto de orientações e discussões que contribuem para a elaboração de sequências de atividades diferenciadas.

Por fim, na quarta parte, cujo título é “Estudar para formar: sugestões de leituras para o professor da EJA”, há uma lista de obras sobre leitura que podem interessar o professor alfabetizador.

### **O Projeto Floresta Faz a Diferença**

O Projeto aborda a relação de interdependência entre os seres humanos e a natureza, especialmente na região de Rondônia, um dos nove estados brasileiros nos quais se espalha a floresta Amazônica. O futuro do planeta — e, em menor escala, o de todos os brasileiros — depende em grande medida da compreensão das relações entre ambiente e sociedade e da busca de novos modos de vida que os preservem.

As propostas do projeto visam tematizar a problemática do desmatamento e suas consequências, bem como demonstrar que há ações voltadas à conscientização deste problema e à busca de alternativas das quais todos podem participar, especialmente os estudantes do Centro Educacional Sesc Ler Vilhena (RO).

Apesar de abranger práticas de produção de textos orais e escritos e fomentar a análise sobre a modalidade escrita da língua, o principal objeto de ensino focalizado pelo projeto diz respeito à leitura e à compreensão. O ato de ler torna-se significativo quando ancorado em propostas que permitam apreender novos conhecimentos e novas informações, que se articulam a rede de saberes que os estudantes trazem. Além disso, espera-se que os estudantes participem de diferentes práticas de leituras que implicam diversas finalidades, textos, comportamentos, estratégias, recursos e formas de ação. Os vários gêneros do discurso selecionados, bem como as práticas de leitura a eles relacionadas, abordam o tema central deste projeto, servindo para que

os estudantes refletem sobre questões relacionadas a sua comunidade e ao estado onde vivem.

Na mesma medida em que se tornar usuário autônomo e reflexivo da linguagem escrita é uma meta desejada para todos, o cenário educacional brasileiro nos mostra que alcançá-la é algo ainda distante para milhões de jovens e adultos que não puderam se escolarizar ou que passaram pela escola sem desenvolver as capacidades e os conhecimentos necessários para praticarem a leitura e a escrita. Como indica Dionísio (2000, p. 35), “ler é sempre participar de um ato social e, por isso, a incapacidade de ler constitui um fator de exclusão social, (...) por um lado, estamos impedidos de participar nesse ato social e, por outro, não podemos aceder a outros modos de ver o mundo”.

A seleção do tema “Meio Ambiente” foi feita a partir do interesse da equipe de educadores e estudantes do Centro Educacional do Sesc Ler de Vilhena, com os quais mantivemos contato antes da elaboração do material. A partir daí, realizamos uma pesquisa sobre as problemáticas que afetam a Amazônia brasileira e, em especial, aquelas que atingem a região onde a escola está localizada. Para além dos textos, que visam informar e agregar novos conhecimentos sobre o meio ambiente, foi organizada uma coletânea que abrange gêneros literários, jornalísticos e artísticos, alguns multimodais,<sup>94</sup> como videoclipes, e mapas, entre outros. A riqueza do tema permitiu a seleção de variados gêneros de discurso.

A variedade de gêneros e as práticas de leitura que esperamos que os estudantes vivenciem buscam não só a aprendizagem da leitura, mas também a ampliação de repertórios e do patrimônio de saberes que esses estudantes construíram em suas trajetórias de vida. Também permitem o desenvolvimento de disposições favoráveis e de capacidades que envolvem o ato de ler, a formação leitora e a possibilidade de tirar proveito de bens da cultura escrita.

Além da leitura, elaboramos ainda propostas que implicam falar, escutar e escrever, e o estudo de conteúdos de outras áreas do conhecimento como Geografia, História, Sociologia, Biologia e Meio Ambiente. A fim de engajá-los em uma ação social, tomamos a campanha *Floresta Faz a Diferença* como fio condutor do Projeto. Nossa intenção é mostrar aos estudantes que a organização da sociedade em torno de uma problemática pode levar à mudança de questões que nos afetam. A campanha foi criada em 7 de junho de 2011, pelo Comitê Brasil em Defesa das Florestas e do

<sup>94</sup> São gêneros que reúnem múltiplas linguagens, além da verbal, para tratar do tema e produzir sentidos. Exemplos disso são os videoclipes e hipertextos, entre outros.

Desenvolvimento Sustentável, reunindo 200 organizações da sociedade civil brasileira que se opunham ao código de lei aprovado pela Câmara dos Deputados, e visava influenciar a população, os políticos e a presidente Dilma Rousseff a rever e vetar o Código Florestal Brasileiro (PCL 30/2011).

O produto final do projeto, de caráter social, implicou a mobilização dos estudantes em torno de uma campanha educativa local para disseminar as noções e conhecimentos que adquiriram sobre a conservação do planeta e da floresta Amazônica e sobre as consequências do desmatamento para as populações que vivem no estado de Rondônia e, em especial, em Vilhena. Os estudantes criaram cartazes e organizaram uma exposição para a comunidade. Na abertura da exposição, sugeriu-se que planejassem performances artísticas, que declamassem poemas e cantassem músicas que aprenderam durante o projeto.

## **O audiovisual**

O Audiovisual “Práticas de Leitura e Formação de Leitores” documenta o desenvolvimento e aplicação do Projeto didático *Floresta Faz a Diferença*, pelo Centro do Sesc Ler de Vilhena, Rondônia, em setembro de 2012. A aplicação desta proposta, durante uma semana de aula, teve como objetivo fornecer exemplos e modelos de situações didáticas voltadas ao ensino da leitura e compreensão e à ampliação do repertório dos estudantes em práticas de leitura. A proposta foi de indicar caminhos para articular ambos os processos às motivações, aos interesses e às necessidades de aprendizagem de pessoas que buscam se escolarizar tardivamente.

A singularidade e o conjunto de experiências vivenciadas por estudantes jovens e adultos e da professora durante a aplicação desse Projeto encontra-se organizado em quatro episódios. Os episódios são apresentados por Claudia Lemos Vóvio, professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), e as cenas e situações de aprendizagem são comentadas pela coordenadora e professora do Centro do Sesc Ler de Vilhena (RO), Ariadne Colatto Vianna e Fabiana de Cássia Gonçalves, respectivamente, e por uma especialista convidada, Roxane Rojo, professora do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp (SP). Também contou-se com depoimentos dos estudantes desse Centro sobre o processo de escolarização e o aprendizado da leitura.

O primeiro episódio, “Projetos didáticos: ler para mobilização” retrata o momento inicial do desenvolvimento do Projeto *Floresta Faz a Diferença*. As cenas

apresentam o modo como os estudantes são sensibilizados sobre o tema do projeto e convidados a se mobilizarem para o percurso a ser trilhado por todos. É a partir da leitura de videoclipes de duas campanhas educativas e da reflexão sobre a temática focalizada por esses audiovisuais que são convidados a conhecer os problemas ambientais do local onde vivem e a produzir uma campanha educativa em torno da preservação do meio ambiente. Nas cenas, retrata-se a mediação feita pela professora para conduzir essa leitura e reflexão, por meio de estratégias diversificadas e criativas.

O segundo episódio, “Práticas de leitura literária: ler para fruição”, tem como foco situações didáticas nas quais os gêneros literários são fundamentais na interação entre estudantes e a professora. A professora coloca-se como mediadora entre textos e leitores, conduzindo-os na experimentação de estratégias de leitura, na atribuição de sentidos aos textos compartilhados e na apreciação estética desses discursos, que implica afetos e imaginação.

Por sua vez, no episódio três, “Práticas de leitura de estudo: ler para aprender”, o foco recai sobre sequências de atividades em torno de gêneros variados (notícias, texto didático-expositivo, charges, mapas, gráficos e tabelas) diretamente relacionadas ao tema do projeto e que propiciam a descoberta de informações e conhecimentos. Os estudantes são convidados a experimentarem estratégias que colaboram para a apropriação de novos conhecimentos e a reflexão sobre problemas que afetam o local onde vivem e todo o país.

Por fim, no quarto episódio, “Práticas de leitura e produção textual: ler para escrever”, é abordada a finalização do projeto e de seu produto: os cartazes para campanha educativa elaborada pelos estudantes. Nas cenas iniciais, os estudantes desafiados a estudar o gênero cartaz e a depreender sua função social, o esquema textual que lhe é típico, os efeitos de sentido advindos de recursos da linguagem verbal e não verbal, entre outros aspectos. Na sequência, são conduzidos a planejar, produzir, monitorar e revisar seus próprios textos. Por fim, evidencia-se a apreciação coletiva dos cartazes pelos estudantes e professora e a satisfação de todos diante do produto final.

## **Recomendações**

Este é um conjunto de materiais de estudo com potencial de subsidiar reuniões de formação docente e de planejamento entre professores e demais profissionais da

EJA. Recomenda-se que, sempre que possível, sua utilização seja feita por grupos que atuem em uma mesma instituição, centro ou escola, e que haja um responsável pelo planejamento e coordenação dos encontros. Assim, o uso e o estudo desses materiais tornam-se ricas oportunidades de formação contínua para os professores, de experimentação de práticas pedagógicas e de reflexão coletiva sobre tais experiências.

Nesse sentido, a equipe de gestão de escolas, de programas ou de projetos de EJA (coordenação pedagógica, orientação, direção, equipes técnicas, entre outros) tem papel fundamental: o de planejar e propiciar reuniões sistemáticas voltadas ao estudo, à reflexão e à proposição coletiva de práticas pedagógicas. Essa equipe responsabiliza-se pela formação docente, anima e colabora para que os professores possam planejar, estudar, pesquisar, propor, desenvolver e avaliar projetos, atividades e aprendizagens realizadas pelos estudantes, de maneira democrática e colaborativa.

Como sugestão para os responsáveis pela formação docente, indica-se alguns procedimentos importantes, que podem ser realizados antes de se engajar os professores em qualquer proposta de formação:

- Levantar com os professores e demais integrantes dúvidas, interesses e necessidades relativas ao tema deste caderno: o ensino da leitura e a formação como leitor.
- Conhecer e apropriar-se dos conteúdos deste caderno, vídeo e projeto didático antes de promover reuniões ou elaborar propostas de formação.
- Prever um número de reuniões adequado tanto para o levantamento feito junto ao grupo como para os temas e assuntos tratados em cada capítulo do caderno, episódio de vídeo e proposta do projeto.
- Estabelecer coletivamente metas a serem atingidas por todos durante o estudo deste conjunto, organizando pautas e objetivos para cada reunião ou encontro de formação.
- Prever materiais, espaço adequado e recursos necessários para que as reuniões de formação ocorram e todos tenham acesso aos cadernos, vídeos e projetos, bem como aos materiais complementares.
- Organizar e disponibilizar livros, artigos e materiais didáticos para pesquisa e aprofundamento de estudo dos professores.
- Estabelecer coletivamente uma rotina de estudo, troca e reflexão, na qual todos possam expor seus conhecimentos, dúvidas, práticas exitosas

desenvolvidas, respeitando a individualidade e o processo de formação profissional de todos os envolvidos.

- Estabelecer colaborativamente um contrato de estudo e reflexão com o grupo, compartilhando tarefas e responsabilidades e potencializando as qualidades e vivências de cada integrante do grupo.

Como qualquer material de estudo, este conjunto demanda algumas ações importantes que, mesmo em situações de trabalho coletivo, precisam ser realizadas por cada integrante. É fundamental que as leituras indicadas para cada reunião sejam feitas por todos e que cada um tenha registros de suas descobertas, questões, comentários e destaques. Estas são matérias-primas para que, em grupo, todos possam avançar, ampliar repertórios, aprimorar-se como profissionais, trocando conhecimentos e compreensões.

Sendo a escola a principal instituição social responsável pela democratização de oportunidades para a formação leitora, temos como desafio: ensinar a ler e dar continuidade ao aprendizado da leitura em todas as etapas da escolarização, concebendo a leitura como objeto de ensino não só do período de alfabetização, mas por toda a vida escolar e extraescolar e, à ampliação de repertórios dos estudantes em práticas de leitura, ao acesso a acervos variados e de qualidade e à formação de leitores.

## Referências

CAFIERO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E de O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 85-106.

DIONÍSIO, M. de L. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras 2001.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, Rio Grande do Sul, vol. 53, dez., 2007. p. 3-28.

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

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In:

RANGEL, E de O.; ROJO, R. *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010, p. 85-106.

VÓVIO, Claudia L. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores jovens e adultos*. Tese [Doutorado] Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. 2007.

## Repensando o ensino da leitura e da escrita

Luciana Castro<sup>95</sup>

### Apresentação

Este texto pretende problematizar o tratamento pedagógico dado à leitura e à escrita nas práticas de alfabetização a partir da hipótese que o problema da aprendizagem não satisfatória é, antes de tudo, reflexo das relações sociais e do impacto dessas relações na organização educativa. Isso significa dizer que as consequências do modo de produção no sistema educativo são concretas. Nesse sentido, é possível afirmar que a não aprendizagem é uma forma implícita de celebrar a reprodução das classes sociais.

Nesse contexto, o tratamento pedagógico dado à linguagem no interior da escola pode constituir o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (GNERRE, 1991). Em decorrência, o ideal de igualizar as oportunidades de acesso e de sucesso na escola, como é defendido a partir do discurso de democratização escolar, está longe de ser construído. O que ocorre é uma distribuição desigual das oportunidades escolares, o que reforça as desigualdades sociais.

Negando-me a engrossar a perversidade da exclusão que perpassa pela escola, comecei a problematizar práticas pedagógicas relacionadas, especificamente, com a não aprendizagem dos atos de ler e escrever. Com efeito, ganharam força o desvelamento de ações alternativas capazes de enfraquecer ações seletivas em detrimento da garantia de alguns princípios que podem implicar o aumento de resposta positiva à escola e, assim, em melhores condições para a aprendizagem.

### Caracterização da escola

O presente relato teve como análise uma turma de aceleração de aprendizagem de uma escola pública que atendia alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio. Situa-se em uma cidade de porte médio da zona da mata mineira e atendia uma clientela constituída, em sua maioria, por pessoas de baixa renda que viviam assombradas por condições escassas. A escola é destaque no bairro em meio a casas

<sup>95</sup> Doutoranda em Educação pela UFJF, mestre em Educação pela UFF, especialista em Alfabetização e Linguagem pela UFJF, pedagoga pela UFJF. Professora da formação docente inicial, continuada e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. lu\_casttro@yahoo.com.br

inacabadas, um comércio e lazer escassos. Assim, na época em que esse trabalho se desenvolveu, ela não era apenas espaço de difusão de saber, mas também local de encontro, de convivência dos alunos e de suas famílias.

A referida turma era composta por dezoito alunos, com faixa etária de dez a quatorze anos aproximadamente, avaliados como aptos à 1<sup>a</sup> série<sup>96</sup> e o restante à 2<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, cuja característica comum era o histórico escolar anterior: todos haviam enfrentado o fantasma da reprovação fazendo a 1<sup>a</sup> série de uma a quatro vezes, com a justificativa dada pelos professores de que não haviam se apropriado dos atos de ler e escrever.

## **Fundamentação teórica**

No Brasil, o discurso em favor de uma educação voltada para garantir a igualdade do direito de aprendizagem é antigo. Soares (1994) data que isso precedeu a proclamação da República. Desde então, diagnósticos, denúncias e propostas de uma educação voltada para a camada popular nutrem o discurso político brasileiro. Contudo, a precariedade do ensino, até os dias de hoje, demonstram que a referida defesa não teve eco no sistema de ensino nacional.

A dificuldade de muitos alunos se apropriarem dos diferentes modos e usos da língua nas escolas brasileiras revela que, embora o Brasil tenha avançado, ainda não conseguiu progressos visíveis no alcance do pleno domínio de habilidades que são, hoje, condição imprescindível para a inserção plena na sociedade letrada. Nesse sentido, podemos perceber que o discurso em favor de uma educação voltada para garantir o direito de aprendizagem a todos não se efetivou como uma realidade.

Para tanto, parece consenso entre estudiosos como Magda Soares (1994), Paulo Freire (1999) e Bakthim (1992) que um dos princípios a ser considerado para a realização de um processo de transmissão cultural mais favorável à aprendizagem refere-se à importância da instituição de ensino valorizar a experiência social que a criança já possui ao chegar à escola. Ignorar essa relação é assumir uma visão reducionista do fazer pedagógico.

A partir dessa perspectiva, que corrobora com os subsídios teóricos de estudiosos como Vigotski, o ponto de partida para o trabalho pedagógico deve ser redimensionado. Nesse sentido, a vivência dos alunos deve ser acolhida, respeitada e trabalhada no interior da escola. Essa perspectiva indica a importância do resgate da

<sup>96</sup> Denominação da época.

história de leitura e escrita da vida familiar dos alunos, o que favorece a revisão de posturas e de metodologias de trabalho capazes de incidirem sobre condições propícias para o ensino escolar. Nesse sentido, um dos pontos centrais é o acolhimento às diferenças como ponto de partida para garantir o “nivelamento” (BOBBIO, 2000, p. 303) e para a diminuição das vantagens de uma classe sobre a outra, considerando que mesmo apresentando pontos de partida distintos, a garantia das condições de saber devem ser oportunizadas para que o ponto de chegada seja o mesmo às crianças de todas as classes.

Nesta perspectiva, enveredei-me pelo caminho investigativo de conhecer minuciosamente o uso da escrita que os alunos da turma de aceleração de aprendizagem faziam em seus cotidianos com o propósito de alimentar estratégias de intervenção que permitisse-lhes a efetiva aprendizagem, assunto que trataremos a seguir.

### **Descrição da experiência**

Ao atuar como docente em uma turma composta por alunos em situação de defasagem de aprendizagem em relação à série/idade por não terem se apropriado da leitura e da escrita, comecei a investigar a história de leitura e escrita em suas vidas familiares. O intuito era que, a partir do uso do material escrito tecido em seus cotidianos, fosse-me possível obter informações que me permitissem planejar estratégias de intervenção capazes de facilitar o processo de aquisição da leitura e da escrita. Minha única certeza era que, inicialmente, o centro do trabalho deveria ser o uso do material escrito do contexto dos alunos. Esse fato me levou a realizar visitas às casas dos dezoito discentes a fim de verificar o que liam e escreviam.

Na oportunidade, percebi que a maioria do material escrito de uso dos alunos era de funções pragmáticas ou utilitárias. O recurso do livro como fonte de leitura era muito pouco usado. Eles se restringiam aos didáticos, oferecidos pela escola. Em apenas duas casas que visitei, percebi a presença desse material de forma não escolar. Em uma delas, era uma coleção para pesquisa. Enquanto a folheava, indaguei sobre o que se tratava e obtive risos do aluno. Refiz a pergunta e ele riu novamente. Diante do fato, afirmei que havia entendido. Era um livro de piadas. O aluno respondeu que não. Foi então que sua mãe disse:

- Ele não sabe. É muito preguiçoso, não quer nem saber de nada. Esse livro o pai dele nem terminou de pagar. A gente comprou porque o moço falou que era bom para os estudos, mas ele (o filho) nem ligou.

Indaguei se ela e o pai haviam lido. E diante da resposta negativa justificou:

Mãe (M): - A gente sai de manhã e só volta a noitinha. Quando chego tem muita coisa para fazer. Não dá tempo de nada.

Pesquisadora (P): Mas mesmo nessa correria, vocês leem?

M : - A gente lê propagandas das lojas , escreve listas de compras. Ah, a gente lê também as coisas da igreja.

Na outra casa em que encontrei livros não distribuídos pela escola, havia coleções encyclopédicas empoeiradas, guardadas dentro de um armário velho, do lado de fora da casa. Ao manuseá-las percebi que eram muito antigas e tratavam de assuntos referentes a conhecimentos gerais, medicamentos e educação sexual. Segundo a mãe do aluno, foram comprados há anos atrás pela sua mãe, na época de escolarização dela e de irmãos. Na conversa, ela me informou que estavam com ela, porque na verdade aquela casa era da sua mãe. Sua mudança para essa residência teve como episódio sua separação do pai das crianças. Perguntei por que estavam tão empoeirados e ela respondeu-me:

M: - Ninguém usa mais há muitos anos. Mas não jogo fora porque tenho pena.

P: - Você e seus irmão leram?

M: - Muito pouco.

P: - E hoje em dia, você lê? O que?

M: - As cartas que meu irmão que mora fora manda. Leio também a Bíblia.

Essas duas famílias foram focalizadas, não só por serem as únicas a apresentarem livros não oferecidos pela escola, mas para ilustrarem a realidade do uso da escrita pela maioria das famílias da comunidade pesquisada. De um modo geral circulavam nesses lares, textos que, comumente na escola, não tinham muito prestígio chegando a serem desqualificados pela maioria dos professores. Assim, em posição contrária, busquei aproveitar as contas, os carnês, as cartas, as anotações pessoais em calendário e agendas, as letras de músicas, as revistas em quadrinhos, as receitas, as listas de supermercado, os panfletos, as carteiras de consulta médica, os folhetos religiosos, a Bíblia e livros de cantos religiosos. Foi por meio desses materiais escritos que iniciei as intervenções vinculadas as práticas de leitura e escrita. Sendo assim, o material que explorei para propiciar a alfabetização e o

letramento, foi o que lhes era bastante familiar. Somente a partir do momento em que sentiram-se seguros quanto as suas capacidades de aprendizagem de leitores e produtores de texto, que lhes apresentava os suportes e gêneros textuais de pouco uso em suas realidades.

A intenção era partir beneficiar-me das habilidades que os alunos já haviam adquirido em suas vivências de leitores e escritores como ponto de partida para aquisição de outras.

A estratégia que baseou meu trabalho era realizada em um movimento continuum de busca e intervenção. Assim, a partir da aproximação com o material escrito em uma visita, inicia o trabalho de seleção e planejamento da exploração a ser feita nas próximas aulas. Paralelamente, outras visitas nas casas de outros alunos eram realizadas a fim de obter outras fontes e planejar novas estratégias de trabalho em um movimento continuo. Um dos principais cuidados ao buscar a pedagogização do uso do material que faziam, era de construir um contexto propício para a exploração do texto.

A organização da sala foi também repensada para a identidade e heterogeneidade dos alunos. Para tanto, refizemos juntos a decoração sendo eles os criadores dos painéis e ilustradores dos cartazes fixos. A reorganização da disposição das carteiras foi realizada de modo a favorecer o diálogo e a troca de conhecimentos entre eles.

Em relação ao planejamento formal do trabalho, priorizei situações dirigidas de leitura e escrita próximas as que vivenciavam em seus cotidianos. A partir delas, explorava palavras geradoras de modo a trabalhar a apropriação do sistema de escrita alfabética. Toda a minha ação didática era planejada de modo a favorecer a reflexão sobre os procedimentos de escrita. Como exemplo, posso afirmar que no espaço em que eu era a principal mediadora, não havia mais nada xerocado ou mimeografado para estabelecer comunicação com os responsáveis. Os bilhetes eram escritos a partir da contextualização feita por mim explicitando o motivo da necessidade de escrita desse gênero e elaborados pelo grupo de alunos coletivamente. Eu os escrevia no quadro, momento em que aproveitava para indagar sobre a letra a ser usada para escrever uma determinada palavra, o ponto a ser usado, enfim, para favorecer a dúvida e o pensamento dos alunos sobre, inclusive, os procedimentos de leitura e escrita.

Busquei no início do trabalho articular as atividades ao uso da escrita com objetivo de suporte à memória, por ser essa a função comum naquela realidade. Para

tanto, confeccionamos mini-agenda contendo calendário e datas dos aniversariantes, endereços e telefones. Ao tratar da data do aniversário explorei outros gêneros como a certidão de nascimento, por exemplo e comparamos as idades tendo como referência “o mais velho que”, “mais novo que”.

Implementei aulas semanais de culinária semanal. Nelas fazíamos as receitas apreendidas nas visitas que realizava. Além de fazermos a receita, registrávamos e fazíamos um levantamento de preços dos ingredientes para prever um valor final do alimento.

Com o tempo, percebendo que os alunos encorajados a se fazerem voz ativa e a usarem a escrita e a leitura em diferentes funções, comecei a ampliar as atividades para possibilitar a vivência de outras funções, o uso de outros suportes e gêneros textuais até então pouco comuns em seus contextos familiares. Destaco o uso do jornal, tendo, inicialmente, realizado um trabalho com manchetes e imagens, classificados para somente depois introduzir textos jornalísticos sofisticados.

Outro aspecto interessante a se considerar é que nas aulas os responsáveis ganharam, sempre que possível ou que desejavam, espaço para realizarem a receita que originaria a aula de culinária ou contar casos e experiências acerca do que discutíamos.

Em todo o processo inseri o momento *sagrado* de contar histórias. A princípio só eu contava. Em meados do segundo semestre, eles queriam ler os livros que levavam para casa na Ciranda dos Livros, que era organizada a partir do rodízio semanal entre eles.

Além desse trabalho de ouvir histórias, instaurei a hora de *Você é o autor da história*. Inicialmente, na rodinha, contavam casos e histórias, depois, foram encorajados a escrevê-las. Em um momento inicial decidímos um tema na rodinha e produzímos o texto coletivamente. Posteriormente, eles escreviam em duplas ou individualmente.

Com alguns procedimentos simples como esses, os alunos foram estabelecendo aos poucos uma interação construtiva e dinâmica entre eles e entre eles e o material escrito. Nessa relação, o que ficou nítido foi que ao acolher os modos de usos de diferentes modalidades da língua dos alunos como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, foi possível que todos os alunos, marcados pelas inúmeras repetências, se apropriassem da leitura e da escrita, o que aponta que não tinham nada que pudesse justificar a não aprendizagem, a não ser a necessidade de reorganização pedagógica.

Vale salientar que todo o processo de intervenção docente foi marcado por muito estudo, a fim de substituir o que culturalmente é instituído no espaço escolar: trabalho baseado em uma concepção de linguagem objetivista, ensino realizado pela passividade por meio de cópias, memorização, avaliação punitiva, dentre outras marcas que mostram o distanciamento do currículo escolar e da vida.

## Avaliação dos resultados

Ao rever os procedimentos pedagógicos para atender os alunos, enquanto sujeitos heterogêneos, foi possível fortalecer neles a convicção de que podiam aprender. Desse modo, os alunos *heróis da resistência*, superaram o estigma de incapazes e, dos dezoito, quinze apropriaram-se da leitura e da escrita de forma satisfatória e foram incluídos na série mais próxima da que deveriam estar, se não tivessem sido marcados pela repetência. De um modo geral, o estudo indicou a urgência e importância da revisão da intervenção pedagógica frente às práticas de alfabetização e letramento.

## Considerações finais

Para um processo de transmissão cultural escolar mais favorável à aprendizagem, é preciso que a instituição de ensino valorize como válida e significativa a experiência social que o discente já possui ao chegar à escola. Os dados produzidos a partir do estudo realizado com alunos em situação de defasagem escolar confirmaram esse princípio como um dos capazes de aumentar a resposta positiva dos discentes em relação ao processo de aprendizagem formal.

Este fato demonstra que a prática pedagógica adotada no processo inicial de alfabetização pode incidir de forma favorável ou não no processo de aquisição de saberes indispensáveis à vida escolar e social. Ocorre que sendo o uso da linguagem instrumento de controle e de poder nas relações escolares, constitui um processo decisivo no sentido de socialização ou não do saber.

Nesse sentido, nossa defesa recai na importância de “(...) que os conteúdos da aprendizagem na escola devem ser cada vez mais tirados da experiência da criança na família e na comunidade” (BERNSTEIN *apud* GRÁCIO; STOER, 1982, p. 22). Isso porque, ao acolher os modos de usos de diferentes modalidades da língua dos alunos como ponto de partida para o trabalho de alfabetização, foi possível que grande parte

dos alunos marcados pelas inúmeras repetências se apropriasse da leitura e da escrita, o que aponta que não tinham nada que pudesse justificar a não aprendizagem, a não ser a necessidade de reorganização pedagógica. Por tudo, os dados produzidos a partir dessa vivência pedagógica sinalizam que voltar o olhar para a identidade social dos alunos favorece a revisão de posturas e de metodologias de trabalho capazes de incidirem sobre condições propícias para o ensino escolar.

## Referências

BAKTHIM, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1992.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Trad. Daniela B. Versiani. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, P.; PASSERON, Jean Cleaud; SAINT-MARTIN, Monique de. **Linguagem e relação com a linguagem na situação pedagógica**. IN: Sociologia da Educação II: antologia: a construção social das práticas educativas. GRÀCIO, Sérgio; STOER, Stephen (orgs.). Lisboa : Livros Horizontes, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 38 ed. São Paulo : Cortez, 1999.

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

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola**: uma perspectiva social. São Paulo : Ática, 1994.

## **Roteiro de Atividades Literárias (RALI): um caminho para compreender as diversas formas de leitura**

Josimar Gonçalves Ribeiro Moreira<sup>97</sup>

### **Apresentação**

O caminhar pelo mundo está permeado de derrotas e conquistas. Um dos elementos capazes de influenciar a direção para um destes destinos é a leitura. A autora francesa Petit mostra que “[...] a leitura é um meio para se ter acesso ao saber, aos conhecimentos formais e, sendo assim, pode[r] modificar as linhas de nosso destino escolar, profissional e social” (PETIT, 2008, p. 61).

A partir dessa constatação, apresenta-se uma estratégia pedagógica que procura instigar o interesse por diversos tipos de cultura. O vigente relato registra o RALI (Roteiro de Atividades Literárias) que associa o conceito das três dimensões da leitura (lazer, informação e aprimoramento da escrita).

Essa prática surgiu da ânsia de diversificar e multiplicar as estratégias de ensino no Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste, *campus Rio Pomba*, (IFET/MG), a fim de unir os elos entre ensino e aprendizagem de tal forma que não restassem espaços capazes de alienar o interlocutor. A intenção era reutilizar outros recursos que pudessem propagar a língua de forma lúdica, dinâmica e usual.

Essa busca se justificou pelo insucesso discente que está atrelado à dificuldade de interpretação textual, sustentada por uma cultura enraizada pelo desgosto de ler. A leitura não é vista pelos brasileiros como uma opção de lazer. De acordo com a pesquisa da Fecomercio RJ, 70% dos brasileiros não leram livro algum em 2014 (TELES, 2015).

Com isso, gradativamente, foi surgindo a constatação que boa parte da população não dominava com eficiência as habilidades de ler e escrever necessárias para participação ativa nas atividades profissionais e intelectuais da nação. Logo, onde há pouca leitura, aparece o embaraço com a compreensão dos registros e desconforto no momento de articular as ideias para a escrita.

A seção seguinte se encarregará de apresentar o cenário em que essa estratégia ocorreu, além de exibir os perfis dos sujeitos envolvidos no processo.

<sup>97</sup> Graduada em Letras pela Fundação Dom André Arcos e Universidade Severino Sombra. Especialista pela Fundação Educacional de Além Paraíba. Mestranda pela Universidade Católica de Petrópolis. Professora do Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus Rio Pomba. [josimar.ribeiro@ifsudestemg.edu.br](mailto:josimar.ribeiro@ifsudestemg.edu.br)

## Caracterização da Escola

O IFET está localizado na Zona da Mata mineira na cidade de Rio Pomba. A identidade principal da Escola é do eixo rural, mesmo tendo alguns cursos relacionados ao mundo urbano. Ele oferece cursos técnicos presenciais e à distância: Ensino Médio Integrado; Concomitante e Subsequentes; Graduação e Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. A Instituição atende um total de 1.326 alunos.

O corpo docente é composto por docentes graduados, especialistas, mestres, doutores e pós-doutores. O diferencial do campus é que essa composição está subdividida em professores dos cursos técnicos (profissionais de áreas profissionalizantes) e os da área comum (aqueles com curso de licenciatura).

O público majoritário de alunos vêm de diversos lugares, tanto do campo quanto da cidade, e de classes econômicas distintas. Muitos estudantes ingressantes no IF em Rio Pomba frequentaram escolas desprovidas de alguns recursos, como falta de material apropriado, inacessibilidade às inovações educacionais e às diversidades culturais por residirem em locais com dificuldades de mobilidade e transporte.

A partir dessas circunstâncias, aproxima-se o olhar para a turma de 1º ano do Curso Técnico Integrado de Informática, onde foi aplicada a tática do RALI. A escolha dessa turma se justificou por manusearam com certa facilidade o computador, perícia ideal que se enquadra no projeto elaborado para o ano de 2015. Ela é composta de 48 alunos principalmente do sexo masculino pertencentes à faixa etária entre 15 e 20 anos. As características substanciais mostra que são atentos, bem informados, falantes e participativos. Além disso, consideram a internet um meio fundamental de informação e entretenimento.

A seguir, exporemos os caminhos teóricos que nos guiaram durante a aplicação das etapas traçadas. Eles foram responsáveis pelo fornecimento de conceitos e estratégias que seriam adequadas à turma destinada.

## Fundamentação teórica

### 1 Literatura

O viés da ciência aqui em questão se aponta para a literatura, manifestação definida como expressão artística que revela a realidade por configurações

diversificadas. Esse conceito se associa ao pensamento responsável pela formação intelectual humana.

A literatura exerce um papel fundamental em meio ao processo de articulação entre o leitor e os textos existentes. Ela oferece viagens reais ou fictícias de uma forma peculiar e diferenciada, oportunizando o conhecimento da condição humana. Como se apresenta na obra *Literatura em perigo*, “aquele que a lê e a comprehende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano” (TODOROV, 2009, p.52).

Essa expressão, pertencente à antiguidade, é fonte inesgotável de ciência, experiência, sentidos e informações específicas dos hábitos dos seres humanos. Deve-se a ela a transcrição e proliferação da cultura que foi sendo construída ao longo dos tempos em meio ao processo de interação.

Apesar da consciência humana saber que o desenvolvimento do ser só foi possível por causa da transmissão cognitiva entre os homens durante sua trajetória histórica, muitos ainda refutam essa fonte enriquecedora. Há uma dificuldade no relacionamento entre o sujeito e as palavras quando se direciona ao contexto literário, como ratifica Compagnon (2009, p. 56): “a iniciação à língua literária e à cultura humanista, menos rentável a curto prazo, parece vulnerável na escola e na sociedade do amanhã.”

Dentro do ambiente literário, nos deparamos com diversos tipos e formas textuais que representam as manifestações da linguagem em funcionamento. A partir dessa premissa, procuraremos nos atentar para o estudo dos gêneros que trilharemos nos próximos parágrafos.

## 2. Gênero textual

O mundo ao nosso redor nos apresenta infinitos modelos de textos que são denominados por Luiz Antônio Marcuschi (2003) como gêneros textuais. Esses formatos são dotados de características específicas que os tipos textuais regulamentam. Segundo o autor, eles são “fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social” (idem, p.19) e são responsáveis pela apresentação concreta da comunicação.

Logo, para o professor, para ser considerado gênero é necessário seguir os critérios:

1. Forma estrutural (gráfico; rodapé; debate; poema)
2. Propósito comunicativo (errata; endereço)
3. Conteúdo (nota de compra; resumo de novela)
4. Meio de transmissão (telefonema; telegrama; e-mail)
5. Papéis dos interlocutores (exame oral; autorização)
6. Contexto situacional (conversação esp.; carta pessoal)

(MARCUSCHI, 2008, p.164)

A denominação de gênero está associada a uma constituição social, histórica de difícil nomeação, visto que eles se fundem e constroem outros formatos. Para identificá-los, basta observar o propósito comunicativo (função).

Os tipos textuais são estruturas organizacionais aos quais gêneros se subordinam de acordo com uma natureza específica. Eles se inter-relacionam de múltiplas formas conforme sua função comunicativa. Essa relação é direcionada a uma “esfera da atividade humana” (MARCUSCHI, 2008 p.155), veiculada à abrangência social e ao sistema linguístico em funcionamento.

Sabe-se que, para viver em comunidade, o ser humano precisa discernir diversas formas de textos e produzi-los de maneira ativa e responsiva. A proposta aqui exposta é fornecer os diferentes gêneros textuais aos alunos com a finalidade de reconhecê-los e posteriormente reproduzi-los, como acredita Marcuschi (1996, p 15): “Quem comprehende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente”.

Para que isso aconteça, emerge a comunicação como mecanismo emergencial de sobrevivência. Portanto, na próxima seção, elucidaremos o propósito humano em trocar informações com outro numa realidade de responsividade.

### **3. Dialogismo**

A linguagem é o instrumento principal para a realização do diálogo. É por meio dela que o ser humano, ser social, se vincula ao longo da vida formando laços com seus íntimos, bem como outros seres inseridos na convivência dentro da sociedade.

Ao aprender a língua, em meio a uma “prática social de interlocução” (BAKTHIN, 1988), o cidadão durante a comunicação troca informações. Esse fator culmina na mutação do perfil do indivíduo, pois ele adquire um papel dialógico mediante a inserção sociointeracional.

O conceito do dialogismo de Bakthin se fundamenta na relação responsiva construída pela linguagem. Esse contato ativa a participação das pessoas na

comunicação verbal criando uma postura momentânea de ofertar a “contrapalavra” (BAKTHIN, 1988), pronunciada pelo outro. Portanto, ressalta que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKTHIN, 2004, p.123).

A interação se torna o espaço de construção de enunciados (re)significados pelos interlocutores em meio ao ato de perguntar/responder; receber/compreender emissões sustentadas ideologicamente. Esse processo se pauta em uma comunicação profunda entre duas vias: a exterior e a interior.

A criação do diálogo sucede de duas formas: entre pessoas (sujeitos/interlocutores) e entre discursos (textos preenchidos de aspectos sociais, históricos e ideológicos). Dessa maneira, mostraremos as etapas de aplicação das atividades que se firmam na condição responsiva entre a literatura, o roteiro de atividades e outras manifestações culturais.

## **Descrição da experiência**

O objetivo principal do RALI era instigar o interesse por diversos tipos de cultura, associando o conceito das três dimensões da leitura (lazer, informação e aprimoramento da escrita). Para que essa meta fosse alcançada, o Roteiro de Atividades Literárias foi planejado para ser executado ao longo do primeiro bimestre. A intenção era reaplicá-lo nos outros bimestres do ano letivo de 2015.

Na primeira semana de aula, foram realizadas discussões sobre a importância da leitura; objetivava-se, como isso, capturar a opinião dos estudantes a respeito de alguma obra de interesse. Foi apresentado o projeto com o intuito de receber a aprovação da participação da turma.

Na segunda semana, eles trouxeram o livro ou o título da obra que gostariam de ler. Esse passo representou uma “isca” para que não se sintissem pressionados com as imposições curriculares. O objetivo aqui era motivar o gosto, iniciando pelo apreço de cada um.

A partir dessa ação, foi entregue um roteiro (RALI) para auxiliar o trajeto percorrido ao longo da leitura. Nessa rota, os discentes foram identificando os pontos mais relevantes da obra (ver anexo 1) e preenchendo o formulário. Nesse momento,

buscou-se facilitação e mediação entre o ensino e o aprendizado sem a intenção de imposição de conteúdo.

Posteriormente, foram estudados alguns gêneros textuais direcionados às obras selecionadas e aos futuros textos que seriam escritos. A meta era elucidar funções sociocomunicativas que emanam da interação social e observar que, segundo Marcuschi “[...] toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero.” (2008, p. 154).

Após esse passo, eles selecionaram um trecho da narrativa que foi marcante para cada um. Essa ação visou ativar uma relação de afeto com a obra para que ela se tornasse especial.

Logo, foi solicitada a pesquisa de uma expressão artística que fizesse conexão de sentido com o texto lido (ver anexo 2). Essa etapa guiou o educando para conhecimento de outras manifestações culturais, permitindo associações, intertextualidade e inspirações.

O processo finalizou com a escrita de um gênero que divulgasse a outros estudantes a obra conhecida. O gênero indicado foi a sinopse, porque propiciaria o treino de captação dos pontos mais relevantes do texto aliado a um formato de divulgação.

Expostos os passos seguidos, passaremos para a avaliação dos resultados obtidos juntamente com algumas observações pertinentes. Houve uma incursão repentina de paralisação, que não era esperada durante a execução do projeto.

## **Avaliação dos resultados**

Ao final do bimestre, observou-se a impossibilidade de aplicação do projeto dentro de um bimestre, visto que muitos alunos pediram maior tempo para o término da leitura. Esse problema ocasionou atrasos nas outras etapas.

Uma outra inconveniência foi a deflagração de greve pela instituição, que prejudicou a exposição das sinopses, que estava marcada para 25 de novembro (4º bimestre) mas, devido à paralisação, prorrogou-se para janeiro de 2016.

Em relação às etapas, as análises foram positivas e os resultados foram exultantes. Os alunos demonstraram entusiasmo quando lhes foi permitido a escolha da obra.

O roteiro facilitou a identificação dos pontos centrais do texto. Esse formato propiciou a apreensão de detalhes que provavelmente passariam despercebidos por eles, como as características e funções sociocomunicativas dos gêneros textuais.

A escolha do trecho predileto proporcionou um maior acolhimento da obra. Isso resultou em atividade responsiva (BAKTHIN, 1988) no momento da transposição do gênero narrativo para sinopse (MARCUSCHI, 1996).

A busca por uma expressão artística que se conectasse com a narrativa lida ocasionou dificuldades, já que necessitou de um olhar mais apurado para os dados fornecidos pela internet. Eles averiguaram que é preciso certificar a legitimidade das informações apreendidas pela rede global, fator que lhes causou surpresa.

Os motivos para o não encerramento do projeto foram o atraso da leitura do primeiro livro e a greve, que obrigou a suspensão do calendário letivo. Por isso, ainda não houve a exibição das melhores produções no Café Literário.

## Considerações finais

Este relato discorreu sobre a aplicação do Roteiro de Atividades Literárias (RALI), cujo objetivo era instigar o interesse por diversos tipos de cultura. Essa estratégia pedagógica contribuiu para confirmar que a motivação para a aprendizagem está atrelada à busca de outros instrumentos de mediação de ensino.

No que concerne ao projeto, a literatura foi aproveitada para promover o inter-relacionamento entre professor e aluno, gosto e livro. Por que a literatura? Porque somente ela é capaz de mostrar os sentidos que nos cercam através de recortes do discurso social.

A experiência constatada foi que o ensino e a aprendizagem podem partir da realidade dos alunos e não somente do mundo das normas impostas pelo currículo. Com base nisso, entende-se a urgência em buscar diversas dinâmicas para o ensino-aprendizagem com características inovadoras.

## Referências

BAKTHIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec/UNESP.1988.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296p.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. 2<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. 19-36

\_\_\_\_\_. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, Brasília, v. 16, n.69, 1996. Disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em\\_aberto\\_69.doc](http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc). Acesso em 20 de julho de 2015.

PETIT, Michele. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

TELES, Lília. 70% dos brasileiros não leram em 2014, diz pesquisa da Fecomercio - RJ. **Jornal da Globo**, Rio de Janeiro. 31 de mar. de 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2015/04/70-dos-brasileiros-nao-leram-em-2014-diz-pesquisa-da-fecomercio-rj.html>

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em perigo.** (Tradução: Caio Meira) Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

## Anexos

### Anexo 1

10) Qual é o tipo de narrador na história? Narrador Omisciente

11) Cite um trecho descritivo que justifique o tipo de narrador. Não esqueça de colocar a página que foi retirado o trecho.

"Em algum lugar, em toda aquela neve, ela via seu coração partido em dois pedaços. Cada metade lia e pulsava sob a imensa brangividão. A menina [...] encheu-lhe a garganta." Pág. 26

12) Qual é o tempo da história? Psicológico

13) Cite um trecho que justifique a identificação do tempo. Não esqueça de colocar a página que foi retirado o trecho.

"Havia um rapaz parado na cozinha. A chave em sua mão [...] Pergunta um: Hans Hubermann? Pergunta dois: O senhor ainda toca acordeão? [...] — É claro que sim.  
Tudo remontava a muitos anos antes, à Primeira Guerra Mundial." Pág. 15f

14) Qual é o ambiente? Alemanha Nazista na II Guerra Mundial.

15) Qual é o conflito principal?

O principal conflito é o fato de os pais de Liesel serem comunistas em plena Alemanha nazista. Devido a isso outras complicações surgem, como, por exemplo, a morte do pai, a morte do irmão, ter que se separar da mãe, proteger um judeu com o país de criação, etc.

16) Faça uma sinopse da história.

A menina que roubava livros conta a história de Liesel Meminger, uma garota que durante a Segunda Guerra Mundial, em plena Alemanha Nazista perde toda a sua família.  
Obrigada a se adaptar à sua nova vida, encontra no pai de criação Hans Hubermann, no melhor amigo e nos livros motivos para voltar a viver.  
Apesar de uma mãe mal humorada, o fato de ainda não saber ler nem escrever e ter que, juntamente com os pais de criação esconder um judeu, a menina era feliz. Isso foi até seu mundo ser destruído. Mais uma vez.

*Bom!*

Figura 1. O roteiro de atividades literárias (RALI) entregue para que eles preenchessem.

**Anexo 2**

Figura 2. Expressão artística relacionada à obra.