

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jul./Dez. 2014 | VOL. 4 | Edição Especial - II Colóquio de Letramento,
Linguagem e Ensino



REVISTA PRÁTICAS DE LINGUAGEM

VOLUME ESPECIAL

ANAIS DO II COLÓQUIO DE
LETRAMENTO, LINGUAGEM E ENSINO

“Letramentos múltiplos: desafios da
formação de professores e do aluno da
Educação Básica”

v. 4 n.1 – 2014

Realização:
GRUPO DE PESQUISA FALE
Colégio de Aplicação João XXIII

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação

NEEL – Núcleo de Estudos de Educação e
Linguagens

**Grupo de Pesquisa 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 Grupo de Pesquisa FALE – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, do Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens (NEEL), 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.

**Comissão organizadora do II Colóquio
de Letramento, Linguagem e Ensino**

Carmen Rita Guimarães Marques de Lima
Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka
Tânia Guedes Magalhães
Terezinha Barroso
Vanessa Sousa Silva

**Comissão Científica do II Colóquio de
Letramento, Linguagem e Ensino**

Abigail Guedes Magalhães
Andreia Vassalo Fagundes
Begma Tavares Barbosa
Denise Barros Weiss
Elza de Sá Nogueira
Erika Kelmer Mathias
Hilda A. Linhares Micarello
Ilka Schapper Santos
Liliana Mendes
Luciane Aparecida de Souza
Luciane Manera Magalhães
Lucilene Hotz Bronzato
Maria Cristina Weitzel Tavella
Marta Cristina da Silva
Miriam Raquel Piazzini Machado
Patrícia Nora de Souza
Patrícia Fabiane Amaral Cunha-Lacerda
Rossana Goretti Villaverde
Suzana Lima Vargas
Vânia Fernandes e Silva

Assistente Editorial dos Anais

Ariane Alhadas Cordeiro

ISSN: 2236-7268
Revista Práticas de Linguagem

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 4, n. 1
(jan. 2014)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora,
Faculdade de Educação, 2014 -

Semestral

Disponível em: <www.ufjf.br/praticasdelinguagem>

1. Educação. 2. Linguagem – Estudo e ensino.

37:372.46(05)

CDU

SUMÁRIO

Apresentação.....	6
<u>Pesquisa</u>	
O impresso e o digital na escola: promovendo letramentos? Adriana Rocha Bruno e Lucia Helena Schuschter.....	8
As repercussões do bilhete do professor na reescrita do texto pelo aluno Amanda Isabela Santos Celestino da Cunha e Áquila de Souza Toledo	21
Prova Brasil e SAEB: a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento Angélica Magalhães Neves e Gilberto Paulino de Araújo	33
Linguagem como identidade: uma condição para o sucesso escolar Bianca Alves Malvaccini	53
“Minha língua também é chic” Como transformar o ensino de linguagem numa proposta de inclusão social? Bruna Lourdes de Araújo Barroso e Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka	63
O olhar social dos alunos da 8ª série da EJA Sob a perspectiva da fotografia e outras mídias integradas Catarina Barbosa Torres Gomes e Lorene Dutra Moreira e Ferreira.....	78
A proficiência leitora: investigando o domínio de habilidades de leitura no ensino médio Danielle Cristine Silva e Mauricéia Silva de Paula Vieira	98
Práticas de letramentos e formação de identidades discentes: estudo de caso de duas escolas públicas em Ouro Preto e Mariana, MG Fabiana Correia Justo	109
Estratégias linguístico-argumentativas no gênero carta do leitor Giovane Silveira da Silva	119
Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas Hércules Tolêdo Corrêa e Luana de Araújo Carvalho	135
A escrita na escola: uma análise de propostas de produções de texto Jéssica Kellen da Silva	148
“Esse vídeo é um tapa na cara”: identidades sexuais e de gênero narradas em um evento de letramento videático Juliana Ribeiro-Lima e Sabine Mendes Lima Moura	158

Pela implementação de uma pedagogia da variação linguística na escola Luana Conceição Miranda Picoli e Viviane Alves de Matos	178
O gênero infográfico : características e funções Mauricéia Silva de Paula Vieira e Paula Rita Alves da Silva.....	188
Oralidade e letramento: dimensões conceituais e impactos no ensino de língua materna Octávio Henrique Sales de Abreu e Helena Maria Ferreira.....	206
O que muda quando mudam os nomes”: os processos de alfabetização e letramento com crianças de seis anos no “novo” Ensino Fundamental Rosângela Márcia Magalhães	216
<u>Relatos</u>	
Laboratório de alfabetização: m espaço para a construção da escrita como manifestação individual Aida do Amaral Antunes e Suzana Lima Vargas	233
Recital de poesia: ponte para a oralidade letra Aline Esperança de Souza Cruz	238
Livro infantil e sistema de escrita alfabético: uma proposta para o alfabetizar letrando Analina Alves de Oliveira Muller e Terezinha Toledo Melquiades de Melo	255
O ensino de inglês instrumental no ensino médio e técnico Andressa Christine Oliveira da Silva	263
Possibilidades e desafios: relato de um trabalho com o gênero textual “bilhete” Anna Carolina Santos Reis Dalamura e Vanessa Almeida Stigert	267
A sequência didática do gênero artigo de opinião: um processo de construção Camila de Araujo Perucci Vieira	275
Análise de redações de alunos principiantes do espanhol: o uso dos artigos definidos Carolina Garcia de Carvalho Silva	284
Multiletramentos e a construção de significados através das tecnologias digitais de informação e comunicação Daniela Rodrigues Dias	290
O debate de opinião: uma experiência interdisciplinar no ensino médio de uma escola pública Fernanda Baldutti	297
Importância das avaliações diagnósticas Fernanda Bichara e Márcia Mariana Oliveira	304

Os métodos de ensino e de correção de produção textual Fernanda Paschoalini Frias	310
História do menino que fugia das letras (e de como todos se envolveram numa narrativa inventada por ele) Gina Carla Costa	320
A contribuição do PIBID para a formação docente Ingrid Pereira Cerqueira e Vanessa Rocha Campos	328
Para além da didatização dos gêneros textuais: novas possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental Liliana Mendes e Raissa Macedo	334
Produzindo memórias através de uma sequência didática Márcia Patrícia Barboza de Souza	342
Contando histórias Maria Rosana R. Silva	353
<u>Mesa-redonda</u>	
O Pacto pela alfabetização da idade certa na região litorânea do Rio de Janeiro Marlene Carvalho	362

Apresentação

Neste volume especial da *Revista Práticas de Linguagem*, apresentamos os textos completos dos trabalhos de pesquisa e dos relatos apresentados durante o *II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino*, realizado na Faculdade de Educação da UFJF, em junho de 2013, em que contamos com a presença de professores e pesquisadores brasileiros de diversas regiões.

O *II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino*, realizado pelo **Grupo de Pesquisa FALE** em parceria com o **Colégio de Aplicação João XXIII**, teve como tema "*Letramentos múltiplos: desafios da formação de professores e do aluno da educação básica*". Nosso objetivo foi promover um debate em torno dos desafios relativos ao ensino de línguas nas escolas brasileiras.

Eventos como esse nos permitem conhecer novas pesquisas, ampliar o debate sobre ensino de línguas, avaliar o cenário educacional, traçar metas e expandir as ações em curso nas instituições escolares, propiciando um fortalecimento da relação universidade e escola.

Os trabalhos aqui apresentados revelam variadas experiências de pesquisa e ação. Os temas abordados perpassam questões de alfabetização e letramento, avaliação, letramento literário, tecnologias e ensino de língua, leitura, oralidade e escrita, reflexão linguística, sociolinguística educacional, dentre outros, mostrando variadas possibilidades e necessidades de reflexão acerca da escola atual, bem como demandas por amplas mudanças, frequentemente debatidas nos círculos acadêmicos e escolares.

Acreditamos que os trabalhos do *II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino* se apresentam como possibilidade de incrementar a discussão acerca das diversas abordagens sobre a língua e a linguagem, contribuindo de maneira mais efetiva com a educação linguística no ensino básico.

Organizadoras
Ariane Alhadass Cordeiro
Tânia Guedes Magalhães

Pesquisa

O impresso e o digital na escola: promovendo letramentos? ¹

Adriana Rocha Bruno*
Lúcia Helena Schuchter**

Resumo

Este artigo configura-se a partir de uma pesquisa, que buscou compreender como interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto espaços de diferentes letramentos. São trabalhadas as concepções de leitura, letramentos, gêneros de discurso, fundamentadas por Bakhtin, Coscarelli, Lévy, Marcuschi, Soares. Buscou-se fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural, respaldada por Lev S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin. Esta pesquisa aponta que possíveis interações entre estes espaços e sala de aula devem ser promovidas. Para que isso ocorra, é premente promover a formação para o uso técnico e pedagógico das tecnologias a toda comunidade escolar.

Palavras-chave: Biblioteca escolar. Laboratório de informática. Letramentos. Formação de professores.

Introdução

A sociedade está se reconfigurando: as modalidades de conexão, comunicação, informação e interação trazem novas formas de ser, aprender, se relacionar, informar-se e atuar no mundo, a partir do uso do computador e da internet. Sabemos quantas possibilidades e contribuições as tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem trazer para as atividades escolares que envolvem o ler e o escrever. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) indicam, como um dos objetivos do ensino fundamental, que os alunos seja capazes de: "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" (BRASIL, PCN LÍNGUA PORTUGUESA, 1998, p.08).

O livro é uma tecnologia há muito tempo presente na escola. Contudo, atualmente, há novas formas de acesso ao conhecimento, que trazem diferentes perspectivas para a educação. Podemos destacar a chegada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na escola - com a implantação dos Laboratórios de

¹ O presente texto foi baseado na dissertação de mestrado: SCHUCHTER, Lúcia Helena. *Biblioteca escolar e laboratório de informática: espaços para diferentes letramentos*. 2010. (Mestrado em Educação). PPGE - Universidade Federal de Juiz de Fora. Orientadora: Adriana Rocha Bruno.

* Doutora e mestre em Educação: Currículo (PUCSP). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG - Faculdade de Educação/PPGE/PPGP-UFJF. Coordenadora de Inovação Pedagógica no Ensino Superior - CIAPES-PROGRAD-UFJF, coordenadora de tutores a distância do Curso de Pedagogia - FACED-UFJF-UAB e Líder do GRUPAR (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede). adriana.bruno@ufjf.edu.br

** Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação / UFJF. Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, membro do GRUPAR (Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede) luciahschuchter@yahoo.com.br

Informática - que pode/deve provocar reflexões, desafios e transformações nas práticas pedagógicas.

Cabe aqui esclarecer o que são as tecnologias de informação e comunicação:

As TIC são o resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. As possibilidades são infinitas e inexploradas, e vão desde as casas ou automóveis inteligentes até os androides reais e virtuais para finalidades diversas, incluindo toda a diversidade de jogos *online*. (BELLONI, 2005, p.21)

No contexto deste trabalho, porém, que versa sobre o laboratório de informática, vamos focar no computador, que pode, de acordo com Marques Neto (2006), ser o representante das TIC:

O computador pode ser considerado como principal representante dessa tecnologia [de informação], talvez, devido à sua pluralidade de utilização na solução de diversos tipos de problemas relacionados à recuperação, armazenamento, organização, tratamento, processamento, produção e disseminação da informação pertinente às várias áreas do conhecimento. (p.51)

A tecnologia, que vem dominando vários espaços sociais, está presente no cotidiano dos alunos, da sociedade em geral. A escola precisa aceitar este fato - que vem influenciando na cultura - e reconhecer que educar implica também educar para o uso consciente e crítico das mídias. Por isso, interrogamos: como se realizam, hoje, as práticas de leitura e escrita na escola, diante de tantas opções, tantos diferentes suportes textuais - impressos e digitais?

Considerando esta reflexão, acreditamos que este artigo possa servir como referência para novas reflexões e desdobramentos no campo acadêmico, científico e no interior da escola, no que tange aos processos de leitura/escrita e formação/transformação dos alunos e professores no atual contexto social, (ciber)cultural e educacional.

1. Referenciais teóricos: a biblioteca escolar e o laboratório de informática enquanto espaços de letramentos

A Biblioteca escolar e o Laboratório de informática são dois espaços, por excelência, de pesquisa, de produção de leitura, de escrita, de conhecimento, de letramentos.

Ramal (2002) afirma que com a escrita o sujeito projeta num material concreto “a sua visão de mundo, a sua cultura, sentimentos e vivências” (p.41), podendo, assim, analisar seu conhecimento e fazê-lo chegar até outros homens de outras culturas, outros tempos. Além disso, as práticas de leitura e escrita têm uma intensa relação com os seus suportes, que, sendo diferentes, geram práticas também diferentes.

Segundo Martins (1991), há duas concepções de leitura: (a) como decodificação mecânica de signos linguísticos e (b) como processo de compreensão abrangente cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, culturais, econômicos e políticos. Considera ambas as caracterizações como complementares.

Em consonância com tais ideias, Magda Soares (1998) 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” (p.47). Para Bruno (2007), “o letramento está totalmente associado ao desenvolvimento da cidadania e da criticidade” (p.134).

Atravessamos uma época de profundas transformações tecnológicas. Surgem novos suportes de textos, novos mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita, o que para Soares (2002) configura em um novo conceito: o letramento digital, isto é, “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela” (p.151), diferente das práticas de leitura e de escrita no papel.

Coscarelli (2006b) explica este “estado”, mostrando as “preocupações” e interação que temos quando estamos no ambiente digital:

Quando você está no ambiente digital, tem que se preocupar com coisas que antes não tinha que se preocupar: tamanho e cor da fonte (letra), cor do fundo da tela, colocar imagem e animação no texto. Eram coisas com as quais a gente não se preocupava porque não havia esses recursos. (p.01)

E o termo letramento precisa, pois, ser expresso no plural. Vários são os letramentos, que estão intimamente ligados à materialidade histórica, social e cultural

da escrita: “diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo” (SOARES, 2002, p.156).

Auxiliando imensamente nesta reflexão, Rangel (2009) afirma que para conceituar letramentos devem-se considerar as necessidades emergentes das práticas sociais e considerá-los como processos e não estados.

É preciso, pois, ser valorizada a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura/escrita (através de livros, jornais, outdoors, msn, e-mail, chats, redes sociais etc.). São múltiplos e novos gêneros discursivos, onde leitores assumem formas diversas como autores, coautores, produtores e consumidores de novas linguagens.

Para Bakhtin (1988), a linguagem é uma atividade social, semiótica, axiológica, tem caráter dialético-dialógico, é produto da interação humana. Tais constatações nos remetem à origem histórica da escrita em seus diferentes suportes e na transmutação dos gêneros de discurso. Estes são, no conceito bakhtiniano, “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.262), elaborados por cada campo de utilização da língua. Esses enunciados relacionam-se a situações sociais (espaço/ tempo/ interlocutor/ objetivo), gerando um determinado gênero com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Neste ponto, é relevante citar Marcuschi (2005), que nos fornece subsídios acerca da origem dos gêneros, afirmando que estes se multiplicam a cada nova tecnologia que surge:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (p.19)

Decorrem, destes aspectos, algumas cogitações: que consequências a tecnologia traz para os estudos do texto, dos gêneros discursivos? Quais são as mudanças instauradas no processo da leitura/escrita (de textos e de hipertextos)?

Para situar a reflexão aqui proposta, alguns conceitos se fazem oportunos: o que seria um texto? E um hipertexto?

Para Bakhtin (1988), texto é um sistema de signos, diz respeito a toda produção fundada na linguagem, situa-se no campo da compreensão humana, é

definido pelo enunciado e pelos gêneros discursivos que o compõem, é uma unidade discursiva que só encontra sua completude no processo dialógico, na interação verbal.

Para Costa Val (1991), "um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal" (p.03).

Já "o hipertexto é, grosso modo, um texto que traz conexões, chamadas *links*, com outros textos que, por sua vez, se conectam a outros, e assim por diante, formando uma grande rede de textos" (COSCARELLI, 2006a, p. 73).

Conforme Lévy (1999), hipertexto é "um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por *links* que podem ser explorados em tempo real na tela" (p.27).

Contudo, Coscarelli (2006a) nos esclarece que o texto, seja qual for o seu suporte, continua sendo uma enunciação estabelecida entre leitor e autor, sendo que o que muda são as formas de manifestação em função de uma nova interface.

Considerando nossas inquietações frente aos constantes desafios em relação à educação e aos questionamentos apresentados neste artigo, buscamos pistas para a questão da pesquisa: como convivem e interagem, dentro da escola, a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática, enquanto espaços de promoção de diferentes letramentos?

2. Metodologia

Para desenvolver a pesquisa, buscamos fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa, de abordagem histórico-cultural, respaldada por Vygotsky e Bakhtin, encontrando suporte teórico nos estudos de Freitas (2003) e Pereira (2003).

Para Pereira (2003), a relação sujeito-objeto se faz por um processo de implicação de um no outro, o que significa que os objetos se constituem na práxis do pesquisador.

Nesta abordagem, há uma nova postura do pesquisador, que fala com o sujeito e não sobre o sujeito. A pesquisa se constrói social, histórica e contextualmente: é uma relação entre os sujeitos possibilitada pela linguagem (FREITAS, 2003).

O campo constituiu-se de duas escolas públicas (A e B)² da cidade de Juiz de

² Serão resguardados no anonimato os nomes das escolas, assim como de todos os profissionais envolvidos. Tal opção se deve ao fato do compromisso de sigilo com eles firmado pelas pesquisadoras.

Fora, do estado de Minas Gerais, onde funcionam a Biblioteca Escolar e o Laboratório de Informática.

A investigação se desenvolveu por meio dos instrumentos metodológicos: entrevistas semiestruturadas com dois professores-bibliotecários, uma professora responsável pelo laboratório de informática, três professores regentes e duas coordenadoras pedagógicas; análise de documentos (Projeto Político Pedagógico e projetos de trabalhos); observação e questionário. A análise de dados foi organizada em duas categorias: (a) letramentos nas escolas e (b) os sujeitos e a formação continuada: repensando a prática pedagógica.

3. Análise de dados

Para Laville e Dionne (1999), o pesquisador pode abordar a análise dos dados de três maneiras: (a) Modelo Aberto: as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise; (b) Modelo Fechado: categorias definidas a priori, a partir de um referencial teórico; (c) Modelo Misto: categorias definidas a priori, à luz da teoria, mas podem ser revistas (modificadas, aperfeiçoadas, suprimidas ou inseridas) em função do que a análise apontar como elementos significativos. Assim, optou-se pelo “modelo misto”.

Houve uma triangulação dos dados, buscando respostas à questão investigativa.

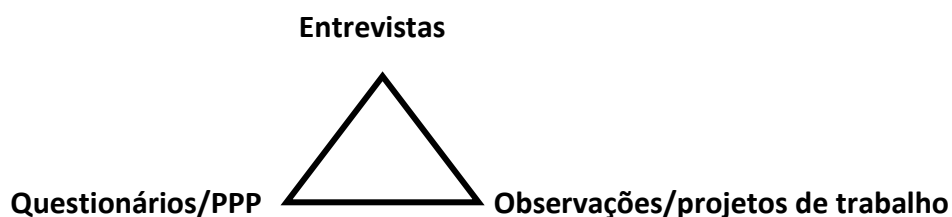


Figura 1: TRIANGULAÇÃO DOS DADOS

As entrevistas nos permitiram evidenciar o perfil, a formação dos sujeitos e suas visões sobre os espaços investigados; os questionários e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) nos mostraram os contextos das escolas; as observações e os projetos de trabalho, as práticas pedagógicas dos professores no ambiente escolar.

Foi aplicado um questionário com a finalidade de fazer o mapeamento do uso da biblioteca escolar e do laboratório de informática por parte de todos os professores, de todas as disciplinas, das duas escolas. Tivemos retorno de 29 dos 45 questionários enviados, na Escola A. Na Escola B, 37 retornaram, num total de 54.

Em relação à pergunta "Você utiliza a biblioteca escolar?", na Escola A, 28% dos professores dizem que sempre usam, em contrapartida, 28% afirmam que nunca usam, enquanto 44% a utilizam raramente.

Na Escola B: 22% nunca utilizam a biblioteca escolar; 40% raramente e 38% sempre.

Em relação ao Laboratório de Informática, na escola A, apenas 17% sempre o utilizam para atividades com alunos e planejamento e pesquisa do professor, enquanto 38%, raramente e 45%, nunca. É interessante observar que, dentre estes, 61% não sabem utilizá-lo, mas têm interesse e 23% consideram o acesso difícil.

Na Escola B, 54% nunca o utilizam, 35%, raramente e apenas 11% sempre (para atividades com alunos e planejamento e pesquisa do próprio professor). Dentro da porcentagem de quem não utiliza o Laboratório de Informática, 48% afirmam que não sabem como utilizá-lo; na alternativa "outro" (42%), aparecem os seguintes motivos: horários incompatíveis; número de aulas reduzido; falta de planejamento para tal; não há quem oriente o seu uso.

O mapeamento demonstrou que a maioria dos professores raramente ou nunca utiliza estes espaços escolares.

Outro dado importante: ainda há professores que não têm acesso às tecnologias. Na Escola A e B, 17% e 9%, respectivamente, não usam o computador para atividades pedagógicas.

Dando continuidade ao processo de pesquisa e visando à compreensão de como os gestores e profissionais das escolas veem a biblioteca escolar e o laboratório de informática, tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico das Escolas, onde a biblioteca escolar e o laboratório de informática só são citados, textualmente, quando se apresenta a organização do espaço físico. As informações que se tem sobre este espaço são apenas da ordem de funcionamento técnico (e não com função pedagógica).

Através das entrevistas, tivemos a visão de como os profissionais utilizam os espaços e suas visões sobre livros e computadores. A professora de português B3 só utiliza a biblioteca e nunca utilizou o laboratório de informática:

B3: Os espaços de infocentro, de informática, na disciplina língua portuguesa, eu nunca usei. (...) Realizar um trabalho de língua portuguesa, sendo mediado pelo computador, isso eu nunca fiz.

Uma professora, a regente A3, não gosta de computador e acha que, para gostar, é preciso *ter vocação*:

A3: Não uso computador porque ainda não tive nenhuma vocação para conseguir gostar.

Lúcia: Você acha que precisa de vocação para usar o computador?

A3: É preciso ter jeito, paciência. E eu ainda não tive tempo para parar, me dedicar a isso.

Esta fala revela uma situação bastante comum nas escolas atuais: alguns professores nasceram numa época bastante diferenciada - em termos tecnológicos, culturais, sociais - do contexto histórico dos alunos que educam. Cria-se, em determinados momentos, verdadeiros "fossos", principalmente em relação ao uso das tecnologias. Esta ocorrência é bastante focada na fala do professor-bibliotecário que narra sobre sua neta, que aprendeu a ler no computador:

Lúcia: Esses alunos de hoje são os chamados "nativos digitais" (...), a gente precisa se preparar pra lidar com esse novo tipo de aluno, né?

B1: Eu tenho uma neta de quatro anos que aprendeu a mexer no computador, antes de aprender a ler. No fim, ela tá lendo no computador. Eu não posso falar que o computador é uma coisa ruim.

Desta forma, ao pensar nas atitudes e nos posicionamentos de cada profissional diante de seus trabalhos, percebemos que a prática vai refletindo as referências teóricas e as convicções de cada um. Enquanto suporte para a leitura, a professora-bibliotecária da escola A valoriza mais o livro - *numa clara oposição com o que pensa B1* - do que o computador, acreditando que sem a prática da leitura no livro não há leitura no computador:

A1: O que eu tenho tentado passar pra eles aqui na biblioteca... que **sem a leitura eles não conseguem informática. Se eles não tiverem a prática de parar, de ler aqui, eles não vão conseguir lá.**

É relevante ponderar que o letramento digital começa também com a aquisição de habilidades; é preciso, pois, sondar o que os alunos sabem e a partir daí ensinar o que for necessário. Em ambas as escolas, há a preocupação e a necessidade em trabalhar com a promoção do letramento digital, no aspecto instrumental, pois as professoras alertam para uma realidade: os alunos não sabem formatar um texto ou realizar pesquisas escolares. Esta situação ficou evidenciada na fala de A2 e B4:

Lúcia: E os alunos têm conhecimento “instrumental”, sabem utilizar os recursos do computador (formatar, pesquisar, inserir figuras...)?

A2: **Conforme a atividade que está sendo desenvolvida, nada impede que a informática instrumental entre em cena. Sendo até necessária, porque para realizar as atividades no computador, eles precisam saber, aprender como fazer. Eles sabem mais é jogar no computador, msn, essas coisas.**

Lúcia: Em relação a saber utilizar os recursos do computador, você continua com a necessidade de orientá-los neste sentido?

B4: Lúcia!!! (risos) Eles não sabem nada (risos). Tivemos que ensinar passo a passo o que fazer, e olha, tem sido suado, você não imagina quanto. **Porque eles sabem mexer no facebook, joguinhos, mas pesquisar, não. (...) Temos que orientar todo o trabalho, todinho mesmo. Explicar pra que serve, porque se faz dessa forma, daquela...**

É relevante apontar, neste momento, algumas falas - que convergem com os dados do questionário - altamente ilustradoras do contexto das escolas em relação ao letramento digital dos professores, como podemos perceber nas falas de A2 e B3:

Lúcia: A2, você acha que falta um certo conhecimento por parte de alguns professores para o uso do computador?

A2: Infelizmente sim. **A maioria dos professores ainda não é letrada digitalmente em relação ao computador e principalmente a Internet. Muitos não gostam e não querem entender. Outros não envolvem porque desconhecem. Outros têm medo ou vergonha e também não fazem por onde se interessar pela tecnologia.**

B3 reitera as palavras de A2, dizendo que não tem tempo nem formação para práticas de ensino mediadas pelo computador:

Lúcia: Aqui você não utilizou [o laboratório de informática], por quê?

B3: Porque, na verdade, é o seguinte: **eu não tenho práticas de ensino voltadas para, eu não tenho formação para práticas de ensino mediadas pelo computador. Não tenho mesmo, tenho muita vontade, eu acho fundamental, mas eu não tive tempo hábil pra fazer isso ainda.** (...) E a tradição é o papel, né?

Diante desta fala, vêm à minha mente as palavras de Gonçalves e Nunes (2006) que, em sua pesquisa, perceberam que parcela significativa dos docentes investigados não recebera, durante os cursos universitários, formação específica para lidar com as TIC. Daí, lançam a pergunta: *Se os docentes não possuem formação adequada para trabalhar com tecnologias, como irão investir na formação dos discentes para as TIC?* (p.15).

Durante o trabalho de campo, percebemos que cada professor e cada instituição, com seu respectivo Projeto Político-Pedagógico, têm suas peculiaridades, que incidem sobre o uso - ou não - da biblioteca escolar e do laboratório de informática. Os espaços são diferentes, as habilidades são diferentes, os usos e objetivos definidos pelos profissionais são diferentes. Logo, a "convivência" nem sempre acontece. Existem alguns trabalhos em ambos os espaços, porém sem integração.

Considerações finais

"Nada é, tudo coexiste: talvez assim seja certo".

Fernando Pessoa

Livros e computadores são mediadores do conhecimento, enquanto elementos da cultura que engendram diferentes processos de ler, de escrever, de se informar, de estabelecer relações sociais, de construir identidades. É tarefa, pois, da escola possibilitar o acesso a estes diferentes suportes, proporcionar aos alunos o convívio e o uso de diferentes gêneros textuais presentes na sociedade e desenvolver estratégias que habilitem o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas. Possuir a condição de pessoa letrada pressupõe inclusão, participação ativa, efetiva e crítica na sociedade e acesso aos bens culturais. Vivemos num mundo de múltiplas linguagens (impressa, digital, televisiva, musical, imagética, cinematográfica etc.) e a escola deve

integrá-las ao seu fazer pedagógico. É preciso ressignificar a biblioteca escolar e o laboratório de informática – que precisam ser mais utilizados na escola – para que se transmutem em espaços coletivos de leitura, escrita, pesquisa, interação, produção de conhecimento, enfim, que sejam espaços de promoção de letramentos. Esta opção se justifica, pois formar alunos leitores e escritores, hoje, não se restringe somente ao impresso **ou** ao digital. Ambas as formas coexistem e são utilizadas na sociedade. Para que isso ocorra, não basta a existência de livros e computadores; é premente promover a formação para o uso técnico e pedagógico das tecnologias a toda comunidade escolar. Considerando a diversidade encontrada entre os profissionais, pode-se pensar numa formação continuada na modalidade a distância.

Esta pesquisa aponta que possíveis interações entre estes espaços e sala de aula devem ser promovidas. Esta opção exige novas formas de conceber as práticas pedagógicas – entre uma nova postura do professor, uma nova cultura de ensino e de aprendizagem, o compromisso dos formadores de professores. Enfim, a escola, a universidade e o poder público devem corresponsabilizar-se pelo desenvolvimento nos docentes e discentes de habilidades de leitura e escrita em diferentes suportes – promovendo os plurais e necessários letramentos – e garantir o acesso desses leitores às novas mídias.

PRINTED AND DIGITAL IN SCHOOL: promoting literacies?

Abstract

This article sets out from a study that sought to understand how they interact within the school, the School Library and Computer Lab, as spaces of different literacies. Are worked conceptions of reading, literacy, speech genres, founded by Bakhtin, Coscarelli, Lévy, Marcuschi, Soares. We sought to methodological foundation in qualitative research of cultural-historical approach, backed by Lev S. Vygotsky and Mikhail Bakhtin. This research points to possible interactions between these spaces and the classroom should be promoted. For this to occur, it is urgent to promote training for technical and pedagogical use of technology throughout the school community.

Key words: School library. Computer lab. Literacies. Teachers training.

Referências

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. S.P.: Hucitec, 1988.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível no endereço:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>.

Acesso: fevereiro de 2013.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRUNO, A. R. *A aprendizagem do educador: estratégias para a construção de uma didática online*. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Doutorado. PUCSP. 2007.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: _____ (org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006a.

_____. Entrevista. Publicado em 22/09/2006b. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/noticias/ler_entrevista.php?txtId=197. Acesso: março de 2013.

COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. SP: Martins Fontes, 1991.

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.

GONÇALVES, M. T. e NUNES, J. B. Tecnologias de informação e comunicação: limites na formação e prática dos professores. GT 16: Educação e Comunicação. *29ª Reunião Anual da ANPEd*, Caxambu, 2006.

LAVILLE, C. e DIONNE, J. *A construção do saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LÉVY, P. *O que é cibercultura*. SP: Ed. 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4ª ed. RJ: Lucerna, 2005.

MARQUES NETO, H. T. A tecnologia da informação na escola. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3ª ed. BH: Autêntica, 2006.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. SP: Brasiliense, 1991.

PEREIRA, M. F. R. Concepções teóricas da pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José C. (org.) *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PESSOA, Fernando. *Livro do Desassossego*. Lisboa: Presença, 1990.

RAMAL, A. C. *Educação na Cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, F. O. *Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma*. 2009. Tese (Doutorado). PUCSP, São Paulo, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. BH: Autêntica, 1998.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/> Acesso: março de 2013.

As repercussões do bilhete do professor na reescrita do texto pelo aluno

Amanda Isabela Santos Celestino da Cunha*
Áquila de Souza Toledo**

Resumo

Este trabalho analisa as influências do bilhete orientador do professor no processo de revisão e reescrita textual pelo aluno. Trata-se de um estudo de caso, de cunho qualitativo, cujo corpus foi constituído por escritas e reescritas de um aluno de 5º ano e o bilhete do professor como instrumento de correção textual. Assumimos a concepção de linguagem como forma de interação social (GERALDI, 1996) e de texto como “uma unidade de sentido tomada pelos usuários da língua, em uma dada situação de interação, preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão” (TRAVAGLIA, 1997). Os dados analisados revelam que o bilhete do professor se constitui como espaço para discutir as adequações ao gênero, propor revisões quanto ao uso de elementos coesivos, além de estimular os comportamentos escritores do aluno.

Palavras-chave: Interação. Bilhete. Reescrita.

Introdução

Neste trabalho, investigamos as influências do bilhete do professor, enquanto instrumento de correção textual, na reescrita do texto pelo aluno. Segundo Ruiz (2001), o bilhete do professor se constitui em uma vantajosa maneira de corrigir produções textuais, pois abre espaços para a interlocução e favorece a reflexão do aluno em torno de suas próprias escolhas linguístico-discursivas.

A esse respeito, Marques (2012) afirma que por meio da

mediação o aprendiz da escrita desenvolve comportamentos reflexivos em torno de seus textos, compreendendo o sentido do trabalho de revisão e reescrita e suas diferentes etapas, consciente de seus próprios avanços. (p.10)

1. Pressupostos teóricos

Acreditamos que a maneira como o professor concebe a linguagem tem repercussões nas suas opções metodológicas do ensino da língua portuguesa. Assumimos, então, a concepção de linguagem como forma de interação, que segundo Geraldi (1991) é mais que uma transmissão de informações entre um emissor e

* Graduada em Pedagogia/UFJF; amanda.isabela@hotmail.com

** Graduada em Pedagogia/UFJF; aquila_toledo@hotmail.com

receptor. Para ele, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, quer dizer, é a partir dela que o sujeito participa das situações de comunicação no meio social em que está inserido.

Pautadas na concepção de linguagem como forma de interação, compreendemos que o texto trata-se de “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1971 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72), ou seja, o texto não é apenas uma simples sequência de palavras escritas ou faladas, mas um evento interativo, no qual o usuário da língua pratica a sua habilidade de organizar e transmitir ideias, informações, opiniões em condições de interação.

A partir das concepções de linguagem e de texto, compreendemos a escrita como trabalho, ou seja, “a escrita é uma construção processada na interação e a reescrita é o momento que revela a dinamicidade desse processo construtivo” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991 apud MARQUES, 2012, p. 13).

Marques (2012) destaca que se a linguagem é constituída através da interação entre os sujeitos, o professor deve mostrar ao aluno que escrever implica um compromisso do escritor com o leitor, permeado pela atividade contínua de revisar e reescrever.

1.1 Métodos de correção de textos

Serafini (apud MARQUES, 2012) defende três tipos de correções textuais: (i) a indicativa: aponta os erros do aluno no seu texto através de marcações do (a) professor(a); (ii) a resolutiva: além de apontar os erros do aluno, o(a) professor(a) resolve os problemas que encontrou e; (iii) a classificatória: relaciona os erros com uma classificação construída pelo(a) professor(a) através de símbolos ou termos linguísticos.

Ruiz (2001) defende outro método de correção de textos, a correção textual-interativa. Para a autora, a correção textual-interativa consiste em comentários mais longos do que os que se fazem na margem do texto, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno, ganhando o formato de bilhetes.

O que os bilhetes mais fazem é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção, para falar dos problemas do texto. A correção textual-interativa é, pois, a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas da redação do aluno que, por alguma razão, ele

percebe que não basta via corpo, margem ou símbolo. (RUIZ, 2001, p.68)

A correção mediada por bilhetes faz com que o aluno reflita em torno de suas escolhas linguístico-discursivas. Geralmente, possui dois objetivos: (i) falar para o aluno sobre os problemas encontrados no texto – a tarefa de revisão; (ii) falar metadiscursivamente sobre a tarefa de correção do professor. Segundo Ruiz (2001), esse método de correção faz com que exista afetividade entre professor(a) e aluno, pois estimula o processo de refacção textual e reforça a revisão realizada.

Marques (2012) analisa a estrutura do gênero bilhete e aponta as seguintes características: (i) apresenta escrita breve, informal e íntima, (ii) suas intenções variam entre dar uma ordem, fazer um pedido, lembrar uma determinada ação, elogiar, agradecer, entre outros; (iii) utiliza pequenas tiras de papel como suporte textual; (iv) a estrutura composicional se constitui de vocativo, saudação (opcional), mensagem, despedida (opcional) e assinatura.

Segundo Dedeschi (2001, apud MARQUES), se o bilhete não possuir um destinatário, pode-se considerar como descaso e desrespeito ao outro. Após o vocativo, no início do texto, acontece a saudação, sendo esta opcional. A mensagem é a informação que se anseia passar ao destinatário, e a despedida, também opcional, se encontra entre o texto e a assinatura do remetente. A assinatura indica a autoria do bilhete.

Marques (2012) analisou o modo de dizer do professor nos bilhetes e, para tanto, adotou as operações discursivas descritas por Geraldi (1991):

O quadro dentro do qual as operações discursivas fazem sentido demanda recordar que só na medida em que há razões para constituir relações interlocutivas é que se dá a formulação de textos, nos quais universos de referência são gerados. As operações discursivas são então, atividades de formulação textual. (GERALDI, 1991, p.195)

Segundo a autora, o bilhete traz as seguintes operações discursivas: operação de ordem que trata dos aspectos relacionados à forma (ortografia, pontuação, paragrafação); operação de pergunta que serve para esclarecer questões implícitas e pressuposições ou apontar um encaminhamento para os ajustes de sentido; operação de elogio refere-se àquilo que o aluno soube fazer em seu texto; operação de argumentação com orientações a respeito do que não ficou bom e precisará ser refeito

e operação de exemplificação com sugestões de escrita acerca dos problemas discutidos no bilhete.

O elogio deve ser a primeira operação discursiva presente no bilhete, muitas vezes sendo sinalizado por adjetivo, destacando o bom trabalho do aluno nos aspectos discursivos. Calkins, Hartman e White (2008, apud MARQUES) afirmam que o elogio possui um papel fundamental na formação de escritores, o professor deve explicitar quais foram os recursos textuais que a criança empregou de forma apropriada para que sejam retomados por ela em produções textuais futuras.

A segunda operação discursiva encontrada nos bilhetes analisados é a argumentação intercalando por elogios e ordens e serve para dar uma orientação para o aluno revisar e reescrever a narrativa.

A ordem aparece como terceira operação destacando para o aluno os aspectos gramaticais que devem ser solucionados durante a reescrita. Além disso, a ordem orienta de forma clara e precisa como o aluno deve efetuar as correções, gerando maior confiança na tarefa de revisar o texto.

A quarta operação discursiva é o pergunta, geralmente anunciada por frases interrogativas. Com essas indagações, o professor espera promover atividades reflexivas acerca das escolhas linguísticas efetuadas pelo aluno nos processos de revisão e reescrita do texto.

Por último, a operação discursiva exemplificação revela as soluções e sugestões apontadas pelo professor.

2. Metodologia

Optamos pela pesquisa qualitativa devido ao interesse que tínhamos em entender detalhadamente como ocorrem às influências do bilhete orientador do professor no processo de revisão e reescrita textual pelo aluno.

Fizemos um estudo de caso com um aluno do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, considerando duas produções textuais (escrita e reescrita) e o bilhete do professor. Compreendemos o estudo de caso como o estudo de um evento, bem demarcado e de contornos visivelmente definidos (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os dados foram obtidos durante a situação didática de escrita e reescrita de textos narrativos com o tema "Meu amigo Robô". Os textos foram produzidos pelo aluno a partir de uma solicitação contida em um plano de aula desenvolvido pelo

LABOALFA – Projeto de Extensão e Pesquisa da Faculdade de Educação/UFJF. Para construção desse texto, o aluno recebeu algumas instruções: dê um título; construa o cenário; construa seu texto a partir da estrutura narrativa: introdução, complicação, clímax e desfecho; faça uma narrativa envolvente; e construa quantos personagens quiser. Essas instruções foram dadas para lembrar o aluno quanto aos aspectos trabalhados durante o ano, para que sua narrativa ficasse bem estruturada.

3. Análise de dados

O primeiro texto foi elaborado individualmente no dia 25/10/11, enquanto a segunda escrita foi produzida no dia 01/11/11, após a tarefa de reler e revisar o texto e compará-lo com os comentários apresentados no bilhete orientador da professora, preparando-se para a reescrita.

Escrita

Meu Amigo robô

Era uma vez, no meu Aniversario eu ganhei um robo ele se - chamava ASIMO mas eu coloquei outro nome o nome dele era Robot ele era branco grande não falava mas andava e pegava as coisas eu no começo eu estranhei mas depois ai eu descobri que ele corre numa velocidade de 6 KL, H ate mais que eu e nos viramos grandes amigos.

ate que um dia eu o procurei nas redondezas da fazenda aonde eu e minha família morravamos procurei por toda os lugares só não tinha procurado na floresta minha mãe aprovou eu ir na floresta andei e o achei dentro de um casarão enorme eu o consegui velo porque ele apareceu na janela do quarto mais alto entrei na casa toda empuerada e comecei a subir as escadas as escadas rangiam, na hora que eu avistei o meu robo persebi que tinha auquem se-escondendo atrás dele eu disse:

__ Larque meu robo.

Quando eu persebi que o menino não tinha ninquem o menino disse:

__ Eu só pequei o seu robo porque eu não tinha ninguem comigo.

Ai eu pensei em uma solução se eu deixasse o meu robo com ele eu ia ficar com saudade então eu pensei mais e descobri uma solução eu pedi permissão para minha mãe minha mãe deixou o menino morrer com a gente e assim eu e o menino (o nome dele era Kemedi) ficamos felizes e toda a minha família

Bilhete orientador da professora

J.,

A sua história ficou muito criativa. Você contou em que momento da sua vida ganhou o robô de presente. Mas eu ainda fiquei muito curiosa... **Como foi o seu aniversário? Quem te deu o robô de presente? Como essa pessoa te entregou o robô? Teve suspense, surpresa? Conte mais, descreve o cenário da festa de aniversário, o grande momento da entrega do presente, como se sentiu ao ganhar um robô.**

1ª solicitação

Você escreveu na sua história que um menino escondia o seu robô na grande casa que ele tinha. **Descreva melhor essa cena, conte como era esse menino e como solucionou o problema do sumiço do seu brinquedo.**

1ª solicitação

Releia o texto, reveja os aspectos assinalados acima, observe as orientações do bilhete da professora, revise e reescreva seu texto.

Bom Trabalho,
Profª A.
01/11/2011

Reescrita

Meu amigo robô

Era uma vez, no meu aniversário dia 11 de janeiro minha mãe disse que era para eu me arrumar porque meus colegas estavam chegando. Meu aniversário teve um lobo muito grande. Quando eles chegaram, agente cantou parabens, partimos o bolo, brincamos de pegue-pegue e nos divertimos muito.

Até que chegou a melhor parte a hora dos presentes, o ultimo presente meu pai e minha mães que miderão fizeram suspense mais logo me entregaram eu abri o presente ele estava em uma caixa grande e branca com um embrulho vermelho cheio de meias de natal verde desenhadas.

Quando eu abri o presente e vi um grande robô branco com um nome escrito no peito dele: ASIMO.

Mas eu decidi chamalo de Robot.

Então eu percebi que estava falando alguma coisa... faltava ligar ele!

Rodei o robot todo mais não descobri onde ligava ele depois que eu li as estruções da caixa que eu percebi que tinha uma tampa atrás dele.

Quando eu o liguei ele se mexeu. No começo eu estranhei, mais acabei me acostumando e viramos grandes amigos.

Um dia eu o perdi nas redondezas da fazenda, onde eu e minha família morávamos. Lá era muito grande a casa era de estilo colonial tinha varanda grande, bichos e uma floresta atrás.

Procurar ele não foi facil, no único lugar que eu não procurei foi na floresta.

Então eu pedi minha mãe para ir lá e ela aprovou. Andei muito e achei o meu robô dentro de um casarão enorme.

Eu consegui vê-lo porque ele apareceu na janela do quarto mais auto da casa.

Entrei pela porta da frente e percebi que a casa era muito escura e enpueirada_ comecei a subir as escadas que rangian tanto que fiquei assustado.

na hora que eu avistei o meu robô, vi que tinha alguém se escondendo atrás dele. Eu disse:

- Largue o meu robô!

Quando eu percebi que o mesmo morava sozinho lá na quela casa fiquei com pena do garoto. Ele me disse:

- Eu so pegei seu robô porque eu não tinha ninguém comigo...

Ai eu pensei em uma solução: Se eu deixasse meu robô com ele eu ia ficar com saudade. Então eu pensei mais e descobri uma solução: eu pedi permissão para minha mãe deixar o menino morar com agente. Assim eu e o menino Kenedi ficamos grandes amigo

Resposta da
1ª solicitação

Resposta da
2ª solicitação

Comparando os dois textos de J., podemos perceber que o aluno se preocupou em seguir as orientações da professora a partir do bilhete, priorizando a inclusão de informações na introdução da narrativa, descrição do personagem (Robô) e detalhes do cenário, contribuindo para melhor compreensão do texto pelo leitor. Além de

adicionar essas informações relacionadas ao bilhete da professora, J. também efetuou mudanças em relação a diagramação do texto (parágrafo), ortografia e acentuação, a partir da correção resolutiva adotada pela professora para corrigir aspectos ligados a ortografia e acentuação.

A partir do auxílio da mediação da professora, o aluno incluiu novas informações: quando foi o aniversário, como foi, quem participou, qual foi o presente e suas características, se houve suspense ou não, elevando o padrão textual de sua narrativa. A correção resolutiva orientou o aluno na busca de maior clareza e organização do seu texto, realizando alterações quanto à escolha lexical.

A mediação do professor foi decisiva no desenvolvimento de comportamentos escritores e permitiu que o aluno monitorasse sua escrita, experienciando, de modo recursivo, as diferentes etapas da escrita (planejar, escrever, revisar e reescrever), o que resultou no aprimoramento do texto.

Analisando o bilhete da professora A. encontramos a presença dos elementos que constituem a estrutura composicional do bilhete do professor: vocativo, mensagem, despedida e assinatura. Não há presença de saudação no início do texto, enquanto a despedida acontece por meio do uso da frase: bom trabalho. O bilhete possui o substantivo feminino professora e, em seguida, sua assinatura. Nesse bilhete também observamos a data logo após a assinatura.

Juan,

A sua história ficou muito criativa. Você contou em que momento da sua vida ganhou o robô de presente. Mas eu ainda fiquei muito curiosa... Como foi o seu aniversário? Quem te deu o robô de presente? Como essa pessoa te entregou o robô? Teve suspense, surpresa? Conte mais, descreva o cenário da festa de aniversário, o grande momento da entrega do presente, como se sentiu ao ganhar um robô.

Você escreveu na sua história que um menino escondia o seu robô na grande casa que ele tinha. Descreva melhor essa cena, conte como era esse menino e como solucionou o problema do sumiço do seu brinquedo.

Releia o texto, reveja os aspectos assinalados acima, observe as orientações do bilhete da professora, revise e reescreva seu texto.

Bom Trabalho,

Profª A.

01/11/2011

 **Vocativo**

 **Mensagem**

 **Despedida**

 **Assinatura**

 **Data**

O elogio no bilhete mostrou ao aluno o uso adequado de recursos textuais, favorecendo a retomada dessas estratégias textuais em suas futuras produções textuais. A argumentação presente no bilhete da professora mostrou ao aluno o que ele ainda deve melhorar em seu texto, nesse caso, o acréscimo de informações. As ordens destacaram os aspectos que deveriam ser melhorados, orientando de forma clara, criando uma confiança na criança na hora de reescrever seu texto. O diálogo apresentou perguntas que precisavam ser respondidas, promovendo atividades reflexivas nas escolhas linguístico-discursivas do aluno.

Juan,

A sua história ficou muito criativa. Você contou em que momento da sua vida ganhou o robô de presente. Mas eu ainda fiquei muito curiosa... Como foi o seu aniversário? Quem te deu o robô de presente? Como essa pessoa te entregou o robô? Teve suspense, surpresa? Conte mais, descreva o cenário da festa de aniversário, o grande momento da entrega do presente, como se sentiu ao ganhar um robô.

Você escreveu na sua história que um menino escondia o seu robô na grande casa que ele tinha. Descreva melhor essa cena, conte como era esse menino e como solucionou o problema do sumiço do seu brinquedo.

Releia o texto, reveja os aspectos assinalados acima, observe as orientações do bilhete da professora, revise e reescreva seu texto.

Bom Trabalho,

Profª A. 01/11/2011

 **Elogio**

 **Argumentação**

 **Ordem**

 **Pergunta**

Ordem	09
Pergunta	03
Elogio	01
Exemplificação	00
Argumentação	01

Operações discursivas encontradas no bilhete de A.

Considerações finais

A partir de nossos estudos, compreendemos que uma correção centrada na perspectiva textual-interativa, ou seja, por bilhetes amplia o universo de percepção do professor acerca dos problemas das produções de textos elaboradas pelos alunos, não apenas enfatizando aspectos normativos, mas ampliando também o universo de

conhecimentos discursivos e textuais do aluno e, com isso, abrindo a possibilidade de escritas mais satisfatórias.

O método de correção por bilhete consegue, além de incentivar a produção escrita dos alunos, ir além das formas tradicionais de intervenção para falar dos outros problemas do texto. A correção textual-interativa é a forma alternativa encontrada pelo professor para dar conta de apontar, classificar e resolver problemas discursivos, principalmente. O bilhete do professor permite que o aluno reflita na solução dos problemas do seu texto, tendo em vista as considerações pontuais e os encaminhamentos apresentados nos bilhetes, cabendo ao aluno encontrar soluções para os problemas presentes na primeira escrita, seguida da revisão e reescrita do texto. Como destaca Ruiz (2001),

Uma correção centrada na perspectiva textual-interativa amplia o universo de percepção de problemas de redação pelo professor: afóra os típicos da Gramática Tradicional, muitos outros demandam também uma abordagem. (Além do que uma postura dessa natureza certamente minimizará a importância que tem fortemente sido dada a tais problemas). Consequentemente, uma correção dessa ordem amplia o universo de conhecimentos linguísticos do aluno e, por isso, abre a possibilidade de performances escritas mais satisfatórias. (p.198)

The repercussions of the teacher's note in the rewritten text by the student

Abstract

This paper analyzes the influence of advisor ticket from teacher in the process of revising and rewriting text by the student. This is a case study, a qualitative, whose corpus comprises written and rewritten a student of 5th year and the ticket of the teacher as an instrument of textual accuracy. We assume the conception of language as a form of social interaction (GERALDI, 1996) and text as "a unit of meaning making by language users in a given interaction situation, filling a recognizable and recognized communicative function, regardless of its extension" (TRAVAGLIA, 1997). The data analyzed show that the teacher's note becomes a space to discuss adjustments to the genre, propose revisions to the use of cohesive elements, in addition to stimulating behavior of the pupils writing behavior.

Key words: Interaction. Note. Rewrite.

Referências

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MARCUSCHI, L. A. *Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização*. 1ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

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

MARQUES, M. R. *A interação professor-aluno no processo de produção de textos: o bilhete como um instrumento mediador*. 81 p. Trabalho de Conclusão de Curso

(Faculdade de Educação – Curso Pedagogia) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. [Orientador: Professora Doutora Suzana Lima Vargas]

RUIZ, E. *Como se corrige redações na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. São Paulo: Globo, 1989.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

Prova Brasil e SAEB: a aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento

Angélica Magalhães Neves*
Gilberto Paulino de Araújo**

Resumo

O presente estudo aborda como o sistema educacional brasileiro tem traçado estratégias para acompanhar o desenvolvimento da leitura dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio (de escolas públicas) a partir do desempenho desses alunos nas avaliações da Prova Brasil e do SAEB. Discute de que forma essas avaliações têm contribuído com as instituições de ensino para a formação de leitores proficientes. Para a constituição da pesquisa, foram utilizados os resultados da Prova Brasil e do SAEB nas aplicações de 2005 a 2011 aos alunos da 8ª série /9º ano do Distrito Federal. O estudo também apresenta, com base na revisão bibliográfica, algumas propostas metodológicas que podem ser adotadas pelos docentes para melhor subsidiar o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Avaliações.

Introdução

Na contemporaneidade, é de extrema importância que o indivíduo saiba ler e escrever uma vez que essas são habilidades básicas para participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita para o exercício da cidadania. A sociedade pós-industrializada exige que o cidadão tenha um conhecimento funcional amplo (diferentes tipos de letramento) para sentir-se (e fazer) parte efetiva da sociedade. Diante disso, é dever do Estado proporcionar ao indivíduo, por meio da educação, acesso ao ensino para que os cidadãos possam desenvolver e/ou ampliar tais habilidades.

No processo de leitura, é exigido do leitor habilidades, não somente de associação, como também de interpretação e de reconhecimento de sentidos (conotativos e denotativos). Por meio do contato com os diferentes gêneros textuais que integram as suas práticas discursivas, faz-se necessário que o leitor compreenda a inter-relação estabelecida com os outros e com a própria linguagem.

Nesse contexto, a leitura pode ser vista como algo que vai além da decodificação de palavras, o que implica pensar a aprendizagem como um processo

* Acadêmica do curso de Especialização em Leitura e Produção de Texto da Universidade Católica de Brasília. Graduada em Letras Português - Faculdade LS (Distrito Federal) . Professora de Língua Portuguesa da rede particular de ensino do DF. e-mail: angelica_agape@hotmail.com

** Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Professor colaborador da Faculdade LS. e-mail: gilberto@equipetrilhar.com.br

que tem apenas início, pois, ainda que um leitor seja proficiente, é sempre possível deparar-se com textos que desafiem sua competência leitora.

O presente estudo aborda, então, como o sistema educacional brasileiro tem traçado estratégias para acompanhar o desenvolvimento da leitura dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio (de escolas públicas) a partir do desempenho destes alunos nas avaliações em larga escala: Prova Brasil e SAEB. Discute de que forma essas avaliações têm contribuído com as instituições de ensino para a formação de leitores capazes de compreender os textos que circulam nos diversos contextos sociais (perspectiva do letramento e dos gêneros textuais).

Primeiramente, são feitas algumas considerações a respeito da *aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento*. Em seguida, tem-se a explanação acerca da *Prova Brasil* e do *SAEB*. A fim de subsidiar a discussão, são apresentados alguns dados sobre *os resultados da Prova Brasil e do SAEB em suas últimas aplicações no Distrito Federal* (foco em Língua Portuguesa). Por último, as *considerações finais*, seguidas das *referências bibliográficas*.

1. A aprendizagem da leitura na perspectiva do letramento

Frequentemente, ouvimos ou falamos acerca da importância do desenvolvimento da leitura como prática social e a necessidade dessa habilidade na formação de leitores “maduros”, capazes de desenvolver e aprimorar as diversas competências linguísticas diante do texto. Dessa maneira, percebe-se que a leitura fundamenta a prática da aprendizagem escolar, por isso quando não bem desenvolvida tornar-se um obstáculo para a aprendizagem do aluno.

A leitura é uma capacidade que envolve diversos conhecimentos (fonéticos, lexicais, semânticos, culturais, ideológicos etc.) a fim de possibilitar que o leitor interprete um código e relacione-o ao “mundo real”, o que a torna uma atividade complexa, mas capaz de abrir um mundo de ideias e informações.

Segundo Infante (2000), a leitura é o meio que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade. No processo da leitura, interpreta-se um símbolo criando uma imagem mental correspondente ao seu significado. Para ler é necessário depreender o sentido do texto a partir da perspectiva do autor, agregando seu conhecimento de vida à leitura. Portanto, ler não é apenas decodificar o que está escrito, mas inferir e refletir sobre o que foi lido.

A leitura é uma atividade que exige do leitor atenção, percepção e memorização. Requer também um controle da mente de quem lê, de maneira que quanto mais assíduas forem as leituras, maior será seu desenvolvimento de pensamento expansivo. A falta de leitura pode dificultar a interação do indivíduo com a sociedade, uma vez que "a leitura é a forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se pode escrever" (GARCEZ, 2004, p. 23).

À medida que lemos, desenvolvemos novas habilidades de leitura as quais possibilitam o domínio de textos escritos mais complexos, levando-nos a construir, assim, o próprio conhecimento. Para Guedes (2006, p.65-66), "a leitura propicia o armazenamento de informações e a composição de hierarquias em que se articulam as informações, e a quantidade de leitura também significa quantidade de informações articuladas entre si".

Nessa perspectiva, a leitura deve ser uma atividade permanente e contínua. O processo de leitura exige do leitor constantes reflexões que estão integradas à realidade do mundo, e isso apenas ocorrerá se a leitura for desenvolvida de maneira eficiente o que possibilitará ao leitor adquirir novas habilidades ao longo do tempo.

De acordo com Martins (2007), o leitor que apenas decifra os códigos não é capaz de compreender aquilo que está lendo; se não conseguir ligá-lo a sua vida e experiências, tornará a leitura inútil para a produção de conhecimentos.

Atualmente se admite que a leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, é um processo ativo que não se esgota meramente no sentido literal. Nesse aspecto, a leitura passa a ser entendida como um ato social entre o leitor e o autor que participam de um processo interativo (SOUZA; CARVALHO, 1998, p.61).

Para que o leitor torne-se capaz de construir sua própria reflexão diante do texto, integrando-a ao seu conhecimento de mundo, é necessário o convívio com textos diversos, a construção de uma intimidade com o funcionamento de cada gênero textual nos diferentes contextos discursivos e sociais. Essa é a perspectiva do letramento, pautado na ampliação das habilidades do uso da leitura nos diversos usos da linguagem escrita e oral.

Segundo Kleiman (2005), na década de 1980, vários pesquisadores no Brasil que trabalhavam com as práticas do uso da linguagem sentiram falta de um conceito que se referisse aos aspectos sócio-históricos do uso da escrita, sem as conotações sobre o ensino e a escola associada à palavra alfabetização. Dessa maneira, surgiu na

literatura especializada um novo termo denominado 'letramento', caracterizado como uma prática social, em sala de aula, que propõe uma intensa mudança da sociedade.

Soares (2003) ressalta que ao nos depararmos com fatos 'novos' ou diante das exigências de nossos tempos, surgem novas ideias a respeito destes fenômenos, colocando-nos diante da necessidade de criar novos vocábulos ou nomes para se tratar desses determinados assuntos.

Desse modo, o termo 'letramento' aparece muito mais amplo que as práticas educacionais usadas, mas que as incluem em seu processo. Educadores passaram a apresentar uma nova preocupação com as habilidades de leitura e escrita dos discentes, considerando que esses deveriam estar aptos para tornarem-se independentes, críticos e reflexivos, com vistas a aprimorar o seu papel de cidadania na sociedade.

O termo "letramento" foi incorporado ao vocabulário educacional recentemente, graças à necessidade de se diferenciar o conceito de letramento do de alfabetização. A palavra, conforme explica Soares (2004), surgiu no Brasil por volta de 1986, na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da autora Mary Kato, no entanto, somente em 1988, com Leda Tffouni, é que a palavra ganhou um significado técnico.

Letramento (literacy) - A capacidade de ler e escrever de maneira eficaz. O letramento é capacidade de ler e escrever e isso parece bem simples. Mas não é. Entre os dois extremos constituídos pelo domínio magistralmente perfeito da leitura e da escrita, de um lado, e pelo completo não letramento de outro, encontramos um número infinito de estágios intermediários: o letramento é gradual (TRASK, 2004, p. 154-5)¹.

O termo letramento é recente e de uso restrito. Segundo novos estudos, o indivíduo que é alfabetizado não é necessariamente letrado, pois letrado é aquele que não somente sabe ler e escrever, mas que também responde adequadamente às demandas sociais da escrita e da leitura. Assim, ser letrado implica usar, constantemente e competentemente, a leitura e a escrita, apropriar-se dessas práticas e usá-las socialmente para responder às demandas sociais.

Nessa perspectiva, o ideal seria não apenas alfabetizar, mas também formar indivíduos letrados, capazes de desenvolver a leitura e a escrita segundo as práticas sociais.

¹ TRASK, R.L. Dicionário de linguagem e linguística. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.p 154-5.

Kleiman(2005) assegura que a alfabetização tem características específicas, diferentes das do letramento, mas é parte integrante dele. Como prática escolar, ela é essencial: todos precisam ser alfabetizados para poder participar, de forma autônoma, das muitas práticas de letramento de diferentes instituições.

A autora ressalta, ainda, que o letramento é complexo, envolvendo muito mais que uma habilidade, ou conjunto de habilidades, ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Os estudos atuais sobre o letramento têm demonstrado sua importância, seja na prática escolar, opondo-se à concepção tradicional de alfabetização, seja como prática social, comparando-se os usos e funções da escrita e da leitura em sociedades tradicionais e modernas (BORTONE; MARTINS, 2008, p.9).

Contudo, não se deve dissociar alfabetização e letramento, pois a inicialização tanto da criança quanto do adulto analfabeto, no mundo da escrita e da leitura, se realiza ao mesmo tempo. Vale salientar aqui que, segundo Soares (2003), há metodologias diferentes para alfabetização e letramento, pois são processos fundamentalmente diferentes que envolvem capacidades, conhecimentos, habilidades e competências distintas, o que por consequência traz formas diferentes de ensino e de aprendizagem.

Para a autora, a alfabetização e o letramento se dão ao mesmo tempo, sim, mas em diferentes facetas, pois cada uma provém de uma natureza e necessidade específica que demanda o uso de métodos diferentes para cada uma delas. Dessa forma, compreende-se que é necessário repensar e reformular a formação dos professores da Educação Básica, a fim de capacitá-los para enfrentar os problemas escolares referentes ao ensinoda própria língua nas escolas.

Vale ressaltar ainda que, segundo Soares (2002), o letramento não se vincula somente aos mecanismos da produção da escrita e da leitura. Atualmente, o fenômeno ultrapassou o limite do papel e invadiu as áreas de tecnologias digitais de leitura e escrita, sugerindo, assim, modalidades diferentes de letramentos, pois cada uma dessas tecnologias têm determinados efeitos sociais, discursivos e cognitivos, o que resulta em diferentes maneiras de letramentos, sugerindo, assim, que a palavra seja pluralizada.

Nessa perspectiva, corrobora Tfouni (2010), quando afirma que não existe em nossa sociedade o indivíduo com o "grau zero" de letramento, que equivale ao

"iletramento". Do ponto de vista do processo sócio-histórico, há em nossas sociedades pós-industrializadas "graus de letramentos". Dessa forma, não se pode delimitar o fenômeno a uma só prática, pois o processo é amplo e requer um estudo que abranja todas as práticas envolvidas nesse processo.

A escola possui papel fundamental nesse processo, pois deve inserir o ensino da leitura, usando metodologias mais eficazes, a fim de estimular o interesse dos alunos. O uso de estratégias de leituras é uma maneira de estimular o hábito de ler, uma vez que ao ler o aluno desenvolve suas capacidades leitoras, interage e amplia suas práticas sociais.

De acordo com Rojo (2006, p. 585), "um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática". A autora ressalta, ainda, que para alcançar tal objetivo a educação linguística deve contar com diferentes tipos de letramentos: multiletramentos, letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.²

A tarefa não é simples, tendo em vista que o desenvolvimento da leitura é adquirido de forma gradual, estimulado pelo contato e prática constante com os diferentes gêneros textuais. A leitura deve ser uma ação permanente e contínua de modo que, com o passar do tempo, possibilite ao leitor ter maior domínio sobre os textos lidos. O leitor que apenas decodifica o que leu tem dificuldade para criar uma nova mensagem e estabelecer conexões com outros textos que circulam em seu meio. Dito de outro modo, uma postura sistematizada diante da leitura lhe dará subsídio para a construção de seu próprio conhecimento.

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1982 *apud* GUEDES, 2006.p. 69)

Diante disso, é essencial entender que a leitura tem uma função primordial na formação do discente, sendo necessário vê-la como uma construção de significado do texto a partir do conhecimento de mundo e linguístico do leitor. Com a leitura o

² Para detalhamento a respeito de cada um dos tipos de letramento, ver: ROJO (2006).

indivíduo constrói significados, elaborando suas próprias reflexões e conclusões a respeito do mundo do qual faz parte.

2. Prova Brasil e SAEB

O Sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB/Prova Brasil -é composto por duas avaliações complementares. A primeira é chamada de ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica, que abrange de forma amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados nas áreas rurais e urbanas e matriculados na 4ª série/5º ano e na 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados para cada unidade da Federação, região e para o Brasil como um todo.

A segunda, denominada ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- é aplicada censitariamente aos alunos da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Essa prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

As avaliações que compõem o SAEB são realizadas a cada dois anos. São aplicadas provas para chegar as habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Ela é baseada nos currículos propostos por redes estaduais e municipais, já que no país não há um currículo nacional, tendo em vista que o objetivo principal é avaliar a qualidade do ensino por meio de testes padronizados.

A Prova Brasil é a principal avaliação do rendimento das escolas públicas do país, como parte integrante do Ideb, ela é considerada pelos especialistas um instrumento essencial para o avanço da qualidade do ensino.

As capacidades são apresentadas na prova por meio de descritores, que, como o próprio nome indica, descrevem o que os alunos precisam dominar. Os estudantes respondem a questões de Língua Portuguesa com foco em leitura, e nos questionários socioeconômicos fornecem informações de seus contextos as quais podem ser influentes e associadas aos seus desempenhos. Os professores e diretores também respondem ao questionário, fornecendo dados sobre condições de trabalho, perfil

profissional, dados demográficos, condições físicas da escola e recursos de que ela dispõe.

A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de uma avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Como o método de avaliação do SAEB e da Prova Brasil é o mesmo, elas passaram a ser feitas em conjunto desde 2007, mas a aplicação de uma não implica a extinção da outra, já que são complementares.

A Prova Brasil avalia o desempenho das escolas públicas urbanas, seus dados podem ser comparados ao longo do tempo e avaliar o desempenho e a evolução do sistema de ensino como um todo.

A metodologia avaliativa das duas provas é basicamente a mesma, a diferença está na população estudantil sobre as quais essas provas são aplicadas. O SAEB é uma avaliação por amostragem, desenvolvida pelo INEP, feita por meio de sorteio de escolas da rede particular de ensino dos municípios e dos estados do país. Como nem todos os estudantes e as escolas participam da avaliação, os resultados só podem ser apresentados por regiões ou estados.

Nesse sentido, o SAEB destaca-se por ser a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o nosso sistema educacional. Além de coletar dados sobre a qualidade da educação no país, procura conhecer as condições internas e externas que interferem no processo de ensino e aprendizagem, por meio da aplicação dos questionários.

A avaliação do SAEB começou a ser desenvolvida no final dos anos 80 e foi aplicada pela primeira vez em 1990. Em 1995, o sistema passou por uma reestruturação metodológica que possibilitou a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde sua primeira aplicação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas, dos estados e do Distrito Federal.

Já a Prova Brasil é de caráter universal, assim, por ser censitária expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB e fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação e para cada um dos municípios e escolas participantes.

Vale ressaltar que as avaliações da Prova Brasil e do SAEB são diferentes das provas aplicadas em sala de aula, pois a metodologia aplicada é voltada para avaliar o sistema de ensino e não os alunos individualmente. A Prova Brasil de Língua

Portuguesa avalia somente a leitura, na qual o texto é sempre a menor unidade de sentido o que justifica o interesse da pesquisa por esse tipo de avaliação aplicada.

Ao aluno, nunca é proposta a leitura de palavras ou frases isoladas, isso desde os níveis iniciais. O exame exige a familiaridade com os diferentes gêneros (artigo de opinião, notícia, verbete, fábula, conto, quadrinhos etc.) sempre apresentados antes das questões as quais se referem a um descritor. Uma ideia básica que norteia toda a prova são as habilidades que o aluno mobiliza para dar sentido a uma leitura, sendo diretamente relacionadas ao material que ele lê.

Os resultados são aferidos por meio das habilidades e competências dos alunos em determinada etapa da educação. Como os currículos são muito extensos, um conjunto de alunos responde a várias provas diferentes. Assim, os resultados refletem as respostas de um conjunto de alunos respondendo às habilidades do currículo proposto distribuído por diversas provas diferentes.

A aplicação das provas é realizada por pessoas treinadas e contratadas para essa finalidade, para que não saia da padronização e dos critérios adotados nacionalmente. Os aplicadores entram em contato com as escolas e marcam as datas e horários das provas. Cabe aos aplicadores fornecerem orientações e aplicação referentes ao preenchimento dos testes.

Além dos questionários socioeconômicos já expostos, os aplicadores também preenchem um formulário acerca da escola, levantando dados sobre as condições de infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis. Com esses resultados é possível uma comparação desse estudo ao desempenho dos alunos, pois se leva em consideração o contexto dos alunos e da escola.

A partir das informações coletadas por essas avaliações é permitido acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos. Os dados são utilizados principalmente pelo MEC e por secretarias estaduais e municipais de educação para a definição de ações voltadas para solucionar os problemas identificados, assim como no direcionamento dos recursos técnicos e financeiros às áreas prioritárias, a fim de melhorar o desenvolvimento do Sistema Educacional Brasileiro e à redução das desigualdades nele existente.

Para que as avaliações sejam realizadas de maneira transparente e legítima, houve a necessidade de criação de instrumentos que avaliem as competências e habilidades dos alunos de acordo com pressupostos teóricos. A matriz de referência é um referencial curricular mínimo a ser avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. Ela tem como base os

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os currículos propostos pelas secretárias estaduais de educação e de algumas redes municipais. Essas matrizes são a referências para elaboração das questões que compõem a Prova Brasil.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB é composta por seis tópicos, relacionados a habilidades desenvolvidas pelos estudantes, são eles: 1 - Procedimentos de leitura; 2 - Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; 3 - Relações entre textos; 4 - Coerência e coesão no processamento do texto; 5 - Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e 6 - Variação linguística.

As competências das questões da Prova Brasil e do SAEB têm como base uma associação feita entre os conteúdos de aprendizagem e as competências que foram usadas durante a construção do conhecimento. A inteligência que o indivíduo utiliza para relacionar objetos, pessoas, conceitos ou situações pode ser entendida como competência cognitiva. E a utilização dessas competências, já adquiridas, transforma-se em habilidades.

Os conteúdos ligados a habilidades e competências, desejadas em cada série e para cada disciplina, foram subdivididos em partes menores, denominados descritores, na qual cada um especifica o que o item da prova deve avaliar. O descritor é uma associação feita entre as operações mentais e os conteúdos aprendidos pelo aluno, que são traduzidas em certas habilidade e competências, e indicam as habilidades esperadas por parte dos alunos.

Em 2011, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em atendimento à solicitação de vários municípios representados pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e após análises técnicas, em articulação com o Ministério da Educação (MEC) realizou para o SAEB 2011 a Edição Especial da ANRESC (Prova Brasil).

Na Edição Especial da Prova Brasil o município precisa ter o total de pelo menos 10 matrículas na 4ª série/5º ano, ainda que esses estudantes estejam distribuídos em várias escolas. Assim, para o Município aderir à Edição Especial terá que, por meio de assinatura do Termo de Compromisso, se comprometer a reunir todos os seus estudantes matriculados na 4ª série/5º ano em um único local, a avaliação deverá seguir a padronização de execução, sendo aplicada no mesmo período.

3. Os resultados da Prova Brasil e do SAEB em suas últimas aplicações com foco em Língua Portuguesa no Distrito Federal

O gráfico a seguir, mostra os resultados alcançados no Brasil pela 8ª série/9º ano de Ensino Fundamental em suas últimas aplicações nas escolas públicas.

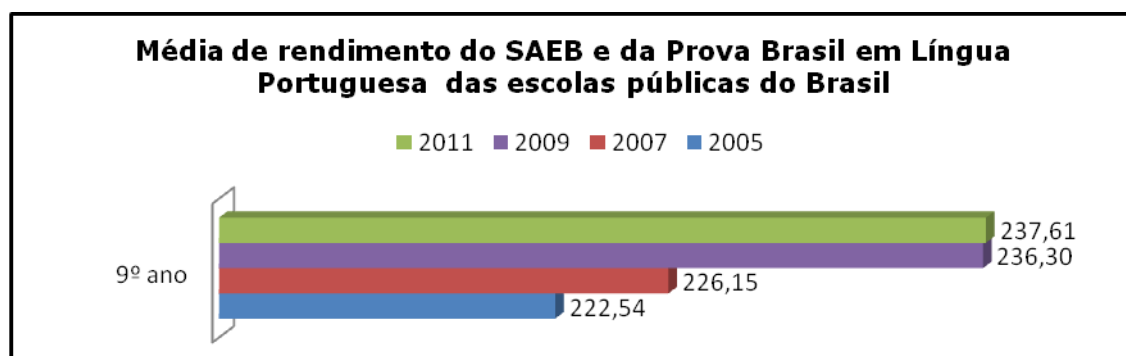


Gráfico 1 - Média de Rendimento - SAEB e Prova Brasil. Fonte: Portal IDEB.

O gráfico abaixo mostra o desempenho alcançado pelos alunos do Distrito Federal da 8ª série/9º ano de Ensino Fundamental das escolas públicas em suas últimas aplicações.

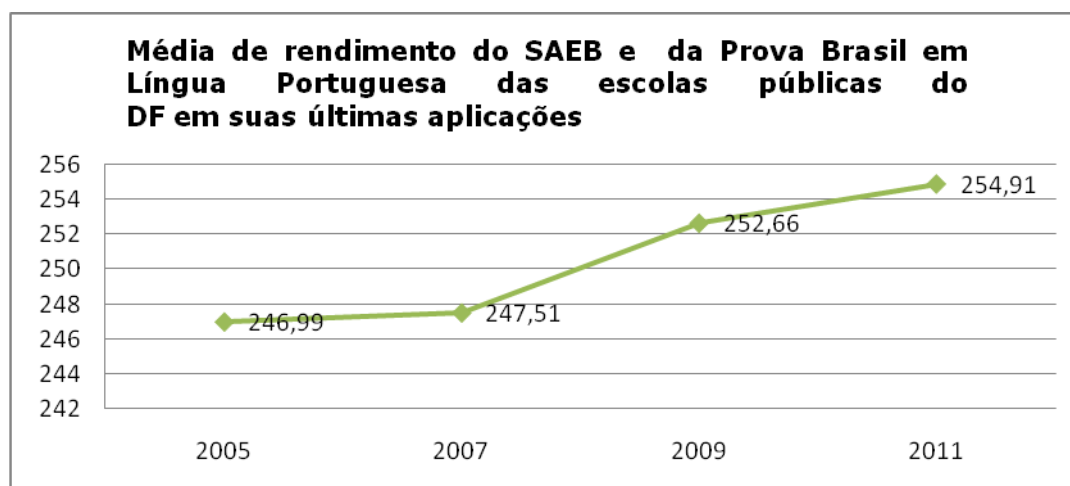


Gráfico 2 - Média do rendimento - SAEB e Prova Brasil. Fonte INEP.

Ao analisar os dados, percebe-se que o Distrito Federal (DF) alcançou um bom desempenho nas avaliações oficiais aplicadas. No ano de 2005, o DF apresentou uma diferença de 24,45 pontos em relação a nível nacional, em 2007 essa diferença passou para 21,36 pontos, já em 2009 baixou para 16,36 pontos e em sua última aplicação, em 2011, houve um pequeno aumento para 17,3 pontos, o que indica que o Brasil

tem apresentado resultados crescentes em relação à educação (pelo menos no que diz respeito aos critérios estabelecidos por tais avaliações).

Em geral, os resultados alcançados tanto pelo Brasil quanto pelo DF na disciplina de Língua Portuguesa da série avaliada foram positivos, mas ainda não o ideal. O movimento intitulado *Compromisso Todos pela Educação* definiu um nível desejável para referenciar um mínimo de habilidades contempladas pela 8ª série/9º ano de 275 pontos em Língua Portuguesa. Esse parâmetro foi adotado pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. “Na realidade para considerar a variação natural entre os alunos, estabeleceu que, em cada momento que se olhar a escola, pelo menos 70% de seus alunos devem estar acima desses níveis.” (BRASIL, 2009, pag.08)

Percebe-se ainda, ao analisar os gráficos que os resultados obtidos pelo DF nos levam a compreender que a cada ano o sistema de educação do estado referente à pesquisa tem apresentado melhoras no ensino, reflexo de bons exemplos de práticas educativas. Conforme Gremaud et.al. (2007), ao comparar o desempenho das avaliações em âmbito nacional verifica-se que, normalmente, as melhores médias das avaliações concentram-se em regiões com maior poder econômico, como Sul, Sudeste e Centro-Oeste, caso do DF, onde se situa a capital do país.

Para melhor interpretar os dados, é necessário entender a forma como o sistema avalia. Para medir os resultados, o SAEB e a Prova Brasil usam uma escala de proficiência para analisar o nível de desempenho em leitura dos alunos, essa escala de 0 a 500, dividida em oito níveis com intervalos de cinco pontos. Cada intervalo indica as habilidades que os alunos já conquistaram, as que estão em construção e as que ainda necessitam ser desenvolvidas. A escala é única e cumulativa para todas as séries/anos avaliadas, ou seja, quanto mais o discente avança, mais ele adquire conhecimentos.

4. Análise e discussão dos dados

Antes de adentrarmos na discussão relativa aos dados das avaliações em larga escala abordadas no respectivo trabalho, vale ressaltar que a Prova Brasil e o SAEB trabalham a concepção de leitura na perspectiva do letramento acadêmico, isto é, prioriza os gêneros textuais constituintes das práticas de leituras escolares. Diferentemente do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) que

segundo Rojo (2009) tem uma concepção de leitura extraída de diversos gêneros, que constituem práticas leitoras escolares e não escolares.

A concepção de letramento subjacente ao SAEB considera a escola como a principal agência de letramento, o que, de certa forma, acaba demonstrando que a avaliação brasileira restringe as práticas letradas ao contexto escolar. Sendo assim, os dados obtidos na aplicação do SAEB permitem acompanhar a evolução do desempenho e dos diversos fatores associados à qualidade e à efetividade do ensino de leitura e escrita ministrado nas escolas (MACHADO, 2010, p. 210).

É importante salientar ainda que os resultados do Relatório (PISA)2000, que tem também a leitura como parâmetro para a avaliação das habilidades linguísticas ,não foram os mais animadores. O Brasil foi o último colocado na avaliação sobre o letramento em leitura obtido por jovens de 15 anos de 32 países industrializados. Esses dados revelam a necessidade de traçar novos caminhos a serem seguidos pelas políticas educacionais afim de subsidiar melhores resultados em relação à proficiência leitora.

Na avaliação do PISA, o baixo desempenho dos alunos brasileiros, próximos do final da escolaridade obrigatória, revela, ainda, que esses não estão preparados para enfrentar os desafios do conhecimento nas complexas sociedades contemporâneas. Diante disso, compreende-se que a baixa competência de leitura não apenas influi no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes como também contribui para promover mais exclusão e menos cidadania.

Os resultados dos alunos brasileiros no PISA em 2003, 2006 e 2009 mostraram poucas diferenças em relação aos que foram obtidos em 2000. No que diz respeito à leitura, houve ligeira melhora de desempenho, mas ainda está longe de ser um resultado capaz de ser considerado satisfatório. Tais resultados impulsionaram o Brasil a criar medidas, a fim de traçar estratégias para melhorar o sistema de ensino adotado no país, como cursos de formação continuada aos professores de Língua Portuguesa e Matemática, a exemplo do Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR³ - e muitas outras iniciativas adotadas pelas secretarias de educação municipal e estadual.

³O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas à distância (estudos individuais) para cada área temática. Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12380&Itemid=642>.

O Ideb é o verificador do cumprimento das metas fixadas pelo Movimento Todos pela Educação *que estabeleceu uma meta, para o ano de 2021, de que o Brasil atinja média 6,0 no PISA, com o intuito de reduzir a desigualdade educacional entre os países. Segundo o movimento, alcançar a meta significará que o país cresceu significativamente em relação ao nível de qualidade educacional.* A definição dessa média do Ideb tem como referência o desempenho e a qualidade dos sistemas educacionais dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ao Focalizar os dados do Distrito Federal, observa-se que os resultados das avaliações em larga escala e o Ideb revelam que o Sistema de Ensino do DF, por apresentar índices progressivos de qualidade na educação, ocupa lugar de destaque no cenário nacional, isso, quando comparado com as demais unidades federadas. Entretanto, se comparados às escolas particulares, esses indicadores explicitam a falta de equidade, as altas taxas de repetência e a baixa proficiência dos nossos alunos nas disciplinas avaliadas. Da mesma forma, alertam que ainda há muito a ser feito para garantir que a qualidade do ensino se expresse de modo mais visível no cotidiano escolar.

No entanto, o Ideb dos anos finais das escolas públicas do DF mostra que em 2007 este apresentou um aumento de 6% e em 2009 obteve um acréscimo de 5% não apresentando alterações no ano seguinte avaliado, segundo dados do Portal Ideb.⁴ Dessa maneira, verifica-se que o DF ultrapassou as metas estabelecidas, fato que deve ser ressaltado.

Vale lembrar que, nos últimos anos, as variáveis que compõem o Ideb têm se mostrado tímidas em termos de mudanças significativas, exemplos disso são as médias obtidas nos período de 2005 a 2011, como podemos verificar no gráfico abaixo. Isso reflete as deficiências do sistema educacional brasileiro.

⁴ Disponível em: <<http://www.portalideb.com.br/estado/107-distrito-federal/ideb?etapa=9&rede=publica>>.

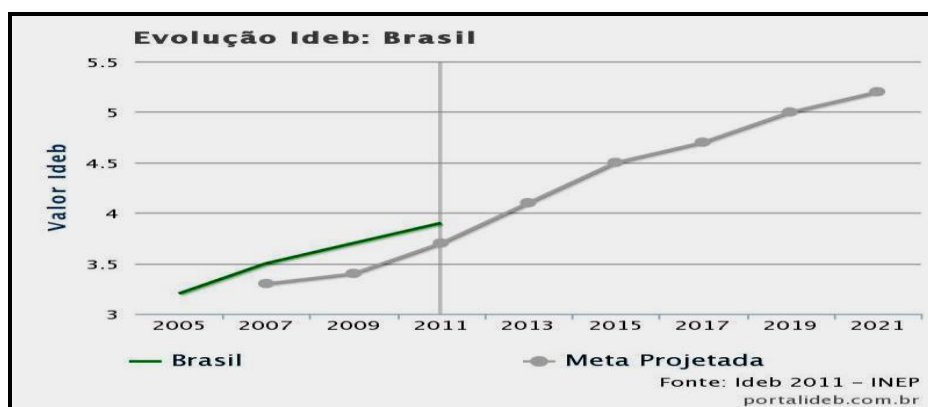


Gráfico 3 - Evolução do Ideb. Fonte INEP.

Em relação à proficiência leitora dos alunos do DF (conforme reiteram dados do SIADE/2008)⁵, a perspectiva literária é um dos nichos problemáticos no contexto linguístico, pois, em todas as séries, os alunos demonstram dificuldades de reconhecer os constituintes do texto narrativo, os constituintes de um poema e de estabelecer uma relação intertextual, entre outros indicadores de dificuldades, como problemas em relacionar a leitura do texto com as práticas discursivas e sociais cotidianas.

Outro aspecto que merece atenção é que nos últimos dez anos as variáveis que compõem o Ideb têm se mostrado tímidas em termos de mudanças significativas, exemplos disso são as médias de proficiência obtidas nas disciplinas de língua portuguesa no período de 1997 a 2007 - 8,4% nas séries iniciais, 5,0% nas séries finais do ensino fundamental e 2,2% no ensino médio.⁶

Os resultados obtidos pela Prova Brasil e pelo SAEB servem como mais um instrumento para avaliar o atual quadro e possibilitar a busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem das instituições educacionais brasileiras. Além de diagnosticar o sistema de ensino, essas avaliações possibilitam o monitoramento das políticas públicas de educação e também a identificação dos fatores intra e extraescolares associados ao rendimento escolar.

Entretanto, não basta apenas o levantamento de dados sobre o perfil das instituições de ensino. É preciso ações planejadas, estruturalmente e

⁵O SIADE (Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal) foi criado por meio do Decreto nº 29.244, de 2 de julho de 2008. A ferramenta foi criada, desenvolvida e executada pela Secretaria de Educação em 2008 para servir de monitoramento da qualidade do ensino local. Uma resposta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que prevê que todas as unidades da federação devem avaliar e acompanhar o ensino de sua rede.

⁶Análise feita com base em: BRASIL.Censo Escolar. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira, 2007.

pedagogicamente viáveis, isto é, capazes de serem executadas por parte dos vários setores responsáveis pela educação: ministérios, secretarias municipais e estaduais, gestores escolares, docentes etc.

Desse modo, o grande desafio é, com base nos indicadores sociais e educacionais provenientes dessas avaliações em larga escala, traçar metas alcançáveis, que levem em consideração o complexo cenário das escolas contemporâneas em meio à diversidade étnico-cultural, ao quadro de violência nas escolas (e fora delas), à presença de infraestrutura precária, à permanência dos baixos salários dos professores, à necessidade de formação básica e continuada dos docentes etc.

Em suma, as avaliações externas precisam estar na pauta das discussões dos diversos setores da sociedade para que todos os envolvidos com a educação possam refletir sobre seus papéis a fim de propiciar melhores resultados no ensino brasileiro, visto que, garantir um ensino ou uma escola de qualidade depende muito mais do que a boa vontade da comunidade escolar, é preciso que o estado e demais atores sociais contribuam para a construção do conhecimento do aluno, sem desconsiderar a formação e as características socioeconômicas da família e a localização da escola.

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi pesquisar a aprendizagem dos alunos com foco na leitura, tendo como base os resultados das avaliações em larga escala: Prova Brasil, SAEB. Pôde-se constatar de acordo com os dados, que os resultados dos testes aplicados evidenciam uma baixa proficiência dos alunos quanto à leitura e interpretação de textos de diversos tipos e gêneros.

Os resultados do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB), no âmbito da investigação das habilidades de leitura, revelam que alunos estão concluindo a primeira etapa do Ensino Fundamental com dificuldades em localizar informações explícitas e implícitas de um texto, fazer inferências, identificar o tema, a tese e relações de causa e consequência. Os usos das habilidades reveladas no programa de avaliação mostram a necessidade de construção de competências e o desempenho de habilidades de leitura de gêneros variados a cada um dos estágios.

Nesse sentido, corrobora Rojo (2009) ao relatar que tanto a escola pública e quanto a privada parece estar ensinando apenas as regras gramaticais e esquecendo-

se de desenvolver as habilidades de interpretação e posicionamento crítico e a capacidade de protagonizar soluções, apesar de a “nova” LDB ter mais de doze anos.

Observando os dados por essa perspectiva podemos inferir que ainda há muito a se fazer para obtenção de um melhor nível de aproveitamento dos alunos. Segundo Moço (2009), em entrevista a Kátia Brakling e a Beatriz Gouveia, coautoras do estudo do Inep sobre as avaliações, há diversas maneiras de realizar um bom trabalho em sala de aula para desenvolver as capacidades leitoras dos alunos, assim, algumas metodologias podem ser adotadas pelos professores para melhor subsidiar o ensino da leitura em sala de aula. Conforme as autoras:

- Cabe ao professor oferecer bons textos para qualquer atividade. Com coerência e coesão, linguagem adequada ao contexto da produção, dentro da linguagem padrão e com critérios de pontuação e paragrafação.
- Fazer uma avaliação das capacidades dos alunos considerando as habilidades de leitura já apropriadas pela turma e por cada aluno individualmente a fim de detectar o que ainda precisa ser ensinado.
- Oferecer atividades abordando diferentes habilidades leitoras.
- Propor leitura de gêneros variados, para que o aluno familiarize-se com todos, reconhecendo a funcionalidade e intencionalidade desses.
- Planejar a progressão de desafios com critérios claros de seleção de material, para que o aluno possa ampliar e aprofundar sua capacidade leitora de forma gradual.
- Propor leituras em conjunto para exercitar a compreensão textual, levantando algumas questões e possíveis respostas por meio de recursos linguísticos e marcas contidas no texto.
- Procurar dar autonomia leitora ao aluno, para isso o professor deve trabalhar os gêneros de forma coletiva, num primeiro momento, para detectar as dificuldades da turma e só depois deixá-lo assumir sua autonomia.
- Desenvolver o comportamento leitor fazendo sugestões de obras consideradas apropriadas e que promova debates entre os estudantes acerca do que foi lido, permitindo que os alunos comentem sobre as partes que mais gostaram e se recomendam aos amigos, explicitando os motivos.
- Trabalhar diferentes propósitos e modalidades de leitura, informando à turma a finalidade do trabalho a ser atingido.
- Incluir a leitura programada no planejamento da aula para elevar a proficiência da leitura e compreensão de textos mais longos ou complexos.

Diante o exposto, percebe-se que o papel do professor é fundamental para melhorar a capacidade leitora dos alunos, tornando-os cada vez letrados diante da sociedade. Verifica-se também que para reverter esse quadro é necessário investir com veemência em estratégias pedagógicas eficientes, melhorar a capacitação dos professores com foco na aprendizagem do aluno e, sobretudo, investir em qualidade de recursos pedagógicos.

Assim, compreende-se que é importante que todo aluno tenha acesso a ler e a escrever em boas condições, já que é na escola que se dá o encontro entre o educando, a leitura e a escrita. Existe um grande desafio a ser enfrentado: construir uma nova versão da leitura, uma versão que se ajuste melhor à prática social que tentamos comunicar e permita aos nossos alunos apropriarem-se efetivamente dela.

"PROVA BRASIL" AND SAEB : LEARNING FROM THE PERSPECTIVE OF READING LITERACY

Abstract

The present study covers how the Brazilian educational system has drawn strategies to accompany the reading development of elementary school students and high school (in public school) from the performance of these students in assessments of "ProvaBrasil" and SAEB. We discuss how these evaluations have contributed to educational institutions for the training of proficient readers. For the constitution of the research, we used the results of "ProvaBrasil" and SAEB applied in 2005-2011 to students of 8th grade / 9th year of the Federal District. The study also shows, based on the bibliographical review, some methodological approaches that can be adopted by teachers to better support the pedagogical work.

Key words: Reading. Literacy. Reviews.

Referências

BORTONE, Márcia & MARTINS Cátia. **A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008

BRASIL. Câmara Dos Deputados. Comissão de Organização e Cultura (Org.). **Grupo de trabalho alfabetização infantil: Os novos caminhos relatório final**. 2ª Brasília, 2003. 182 p.

BRASIL, **Censo Escolar**. Brasília: INEP – Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira, 2007

BRASIL, Ministério da Educação. **PDE: Plano de desenvolvimento da Educação: prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008. 200-. :il.

EDUCAÇÃO, Governo Do Distrito Federal Secretaria De Estado De (Org.). **SIADÉ 2008 RELATÓRIO PEDAGÓGICO: LÍNGUA PORTUGUESA**.GDF, 2008. 123 p. Disponível em: <<http://antigo.se.df.gov.br/sites/400/402/00001892.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2013

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de Redação: o que é preciso saber para escrever**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

GREMAUD, Amaury Patrick. *et al.* **Indicador de efeito escola : uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil** Brasília : INEP, 2007.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**-São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

INEP (Brasil) (Org.). **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em:<<http://provabrasil.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

INEP. **Relatório Nacional PISA 2000**.Brasília: MEC, 2001

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação**. 6ª ed. SãoPaulo: Scipione, 2000.

KLEIMAN, Angêla B. **Preciso "ensinar" letramento?: Não basta ensinar ler e escrever?**. SP: MEC, 2005. 65 p. (Séries iniciais). Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf>. Acesso em: 13 maio 2013.

MACHADO, Veruska Ribeiro. **Práticas escolares de leitura: relação entre as concepções de leitura do PISA e as práticas da escola**. 2010. 341 f. Tese (Doutorado), Departamento de Faculdade de Educação, UNB Brasília, 2010. Disponível: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9108/1/2010_VeruskaRibeiroMachado.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura?* 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MOÇO, Anderson. A Prova Brasil em detalhes. *Revista Nova Escola*.**222**:52-59.2009.

ROJO, R. H. R. **.Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino**. Perspectiva (UFSC), v. 24, p. 569-596, 2006.

ROJO,R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. SP: Parábola Editorial, 2009.

SOARES. Magda. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Edu.Soc.,Campinas, vol.23,n.81,p.143-160,dez.2002. Disponível em www.cedes.unicamp.br.

SOARES. Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 26ª, 2003. Poços de Caldas. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/39222320/Magda-Soares-Letramento-e-Alfabetizacao-As-muitas-facetas>

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

SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck. **Compreensão e produção de textos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010

TRASK, R.L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Trad. Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

Linguagem como identidade: uma condição para o sucesso escolar

Bianca Alves Malvaccini*

Resumo

O presente artigo é fruto de uma pesquisa teórica-prática que nasceu do projeto "A Pedagogia da Variação Linguística na Escola", desenvolvido no grupo de pesquisa FALE (Formação de professores, alfabetização, linguagem e ensino), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG). A pesquisa tem como objetivo principal investigar a possibilidade de implementação, na escola, de uma pedagogia da variação linguística que leve os alunos ao reconhecimento de suas identidades dialetais, valorizando-se como cidadãos falantes da língua portuguesa de um determinado grupo social, mas que necessitam aprender também as variedades consideradas cultas, de modo que possam buscar posições melhores na sociedade. Trata-se, portanto, de uma proposta baseada na metodologia da pesquisa-ação, cujo objetivo é expandir as competências em relação ao uso das modalidades oral e escrita da língua, levando-os à reflexão sobre a necessidade de adequação do uso da língua ao contexto.

Palavras-chave: Variação linguística. Identidades. Gêneros textuais. Sociedade

Introdução

O preconceito linguístico é um dos preconceitos existentes na sociedade brasileira o qual faz várias vítimas que têm seus falares estigmatizados só por falarem de uma forma diferente do português padrão. Essas falas, que fazem parte do conjunto da variação linguística do português e que diferem do português padrão, são vistas como línguas inferiores e, conseqüentemente, seus falantes também o são.

Os estudos sociolinguísticos têm avançado em suas pesquisas e mostrado que a variação linguística decorrente das diferenças de idade, gênero, grau de instrução, classe social e comunidades de prática diversas ajudam a constituir o português do brasileiro.

O presente trabalho procura mostrar que a implementação de uma pedagogia da variação linguística na escola é muito importante para o sucesso escolar dos alunos, pois essa proposta permite a discussão em sala de aula sobre o valor que as variedades linguísticas têm na constituição da língua portuguesa e sobre a importância de se ampliar as competências dos alunos, levando-os a dominar também as variedades cultas. Desse modo, eles passam a valorizar-se como falantes legítimos da língua, conscientes da necessidade de ampliar o seu repertório linguístico. Acredita-se que, dessa maneira, os alunos passarão a refletir sobre as adequações necessárias aos respectivos contextos em que irão usar a língua, reconhecendo a sua

* Graduanda de Pedagogia, Universidade Federal de Juiz de Fora. bmalvaccini@gmail.com

identidade dialetal e se sentindo mais bem preparados para usá-las, tendo o devido cuidado para não se tornarem vítimas de mais um preconceito que a sociedade criou.

1. A língua como um instrumento de poder

Nota-se, na sociedade brasileira, a predominância de uma variedade linguística sobre as outras, ou seja, um mito de que uma variedade é melhor do que as outras, tendo como resultado a exclusão das demais e, conseqüentemente, dos seus falantes.

As variedades linguísticas do português que fogem das regras estipuladas pela norma padrão que são ensinadas nas escolas e nas gramáticas são alvo do preconceito linguístico. Tais variações estão ligadas a fatores que variam de acordo com a idade, o gênero, região, grau de instrução, acesso aos meios de comunicação e às práticas de letramento, classe social.

Além da norma padrão, contida nas gramáticas e dicionários e as variedades linguísticas, ditas anteriormente, há ainda as variedades consideradas cultas, presentes em textos escritos e orais. São prestigiadas e devem ser flexíveis e abertas às mudanças.

As variedades linguísticas populares ajudam a formar as várias identidades existentes no Brasil, mas não são levadas em consideração, como expressão linguística que ajuda a formar o português do Brasil, ao contrário, são discriminadas e consideradas erradas.

As variedades linguísticas consideradas de maior prestígio são aquelas faladas por pessoas que detêm algum poder na sociedade capitalista atual e estão ligadas, conseqüentemente, à sua classe econômica. Partindo desse pensamento, há a ideia de que as pessoas que se situam em uma classe pobre são consideradas falantes de um dialeto ruim, enquanto as pessoas de classes de maior prestígio social são vistas como falantes de um bom dialeto.

Em relação a esse preconceito linguístico, Marcos Bagno (1999, p.58) cita as palavras *prata*, *pranta* e *Craudia* como exemplos de fala de uma língua desprestigiada, utilizadas por pessoas que não têm acesso à educação formal e que são provenientes de uma classe social baixa. Essas pessoas são vítimas de vários preconceitos e, conseqüentemente, as línguas faladas por elas são também discriminadas, consideradas feias e erradas, quando, na verdade, são apenas diferentes da língua ensinada nas gramáticas.

Esses supostos “erros” de português, diz o autor, seguem uma lógica, constituem regras gramaticais próprias de uma variedade linguística. As pessoas que falam *broco, pranta, ingrês* (palavras que os falantes cultos pronunciam *bloco, planta, inglês*), geralmente provenientes do meio rural ou com pouca escolaridade, não “erram”, nem devem ser consideradas “burras” por falarem de acordo com as “regras gramaticais” próprias de sua variedade linguística. Será considerado “errada” uma frase que não passa a mensagem que a pessoa quer expressar, sendo, dessa forma, considerada pela linguística “agramatical” e, geralmente, não ocorre na fala nem de analfabetos, nem de crianças que estão começando a falar. São consideradas frases, sejam orais ou escritas, sem sentido, inaceitáveis. (BAGNO,2004,p.27)

Além do fator econômico, os fatores históricos e políticos também estão ligados às atribuições de poder da língua, como cita Bortoni-Ricardo (2004, p.34):

No Brasil, os falares das cidades litorâneas, que foram sendo criadas ao longo dos séculos XVI e XVII, como Salvador, Rio de Janeiro, Recife e Olinda, Fortaleza, São Luís, João Pessoa, entre outras, sempre tiveram mais prestígio que os falares das comunidades interioranas. Isso se explica porque as cidades brasileiras que estão voltadas para a Europa receberam um contingente muito grande de portugueses nos três primeiros séculos de colonização e desenvolveram falares mais próximos dos falares lusitanos. Observemos também que, até 1960, a capital do Brasil se situava no litoral: primeiro Salvador, desde o início de colonização, e depois o Rio de Janeiro, no período de 1763 até a fundação de Brasília em 1960. É natural que a cidade sede do governo tenha mais poder político e prestígio, e esse prestígio, como vimos, acaba por se transferir ao dialeto da região. No Brasil de hoje, os falares de maior prestígio são justamente os usados nas regiões economicamente mais ricas. Estamos vendo, então, que são fatores históricos, políticos e econômicos que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedades regionais e, conseqüentemente, alimentam rejeição e preconceito em relação a outros.

Nota-se, segundo a citação, que o poder atribuído a uma língua, não está ligado somente aos fatores econômicos, mas também aos fatores políticos e históricos, fazendo com que as variedades linguísticas que não se situam nas esferas sociais de prestígio sejam excluídas. A história e a política do Brasil mostram que o desprestígio de certas variedades do português foi sendo constituído a partir da estigmatização também dos povos das cidades interioranas, que tiveram menos influência dos europeus que vieram na época da colonização. Nessas cidades que tiveram menos influência dos estrangeiros e da urbanização, o português sofreu menos transformações, constituindo, como se observa em zonas rurais e cidades interioranas, dialetos próprios.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 27) também diz que, diante do estigma associado às variedades populares das pessoas mais pobres, há duas alternativas: a aceitação dessas falas pela sociedade, ou seus falantes ajustarem-se às falas de prestígio. Segundo a autora, a primeira é a mais desejável, porém, quando a língua padrão é relacionada à classe e não ao contexto, a primeira alternativa se torna inviável.

A sociolinguística surge com o intuito de levar as discussões sobre as variedades linguísticas para a sala de aula, a fim de reduzir, e talvez até dar um fim ao preconceito linguístico, buscando valorizar os falares populares.

1.2 A ampliação da competência linguística valoriza a identidade dialetal do aluno

Valorizar a identidade dialetal do aluno, sem esquecer-se de mostrar-lhe a norma padrão e as normas cultas, é uma atitude pedagogicamente saudável, pois levará o aluno a fazer as necessárias adequações do uso da língua ao contexto, levando-o a usar, quando julgar necessário, a sua própria variedade linguística sem culpa.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.23), nos países onde a alfabetização é universal, há muitas décadas dá-se mais ênfase a ela, por isso, nessas sociedades, as diferenças entre as variedades linguísticas e a língua padrão são menores. Mesmo assim, essas variedades não deixam de existir, pois há fatores psicossociais que favorecem a sua permanência.

Já no Brasil, há um grande espaço entre a variedade padrão, as variedades cultas e os falares populares, pois o acesso àquelas variedades prestigiadas, ensinadas nas escolas, é bem restrito, fazendo com que sejam pouco conhecidas e praticadas.

A escola, desde os primórdios, tem a função de ensinar a língua padrão, contida nas gramáticas e dicionários, numa tentativa de eliminar as variedades que se distanciam desse modelo, porque, como já se discutiu acima, são consideradas erradas. Contudo, a sociolinguística veio para discutir esse assunto e mostrar a inconsistência dessa proposta. A variação é inerente a toda língua e, no nosso caso, ajuda a constituir o português brasileiro. Isso deve, portanto, ser discutido nas escolas, juntamente com o português padrão, para que os alunos aprendam a ampliar sua competência linguística, refletir sobre a língua e aprender a adequar o uso dela

aos contextos em que irão usá-la. Partindo dessa ideia de adequação, Bortoni-Ricardo (2004, p. 73), apoiando-se no que postula Del Hymes, afirma:

Quando faz uso da língua, o falante não só aplica as regras para obter sentenças bem formadas, mas também faz uso de normas de adequação definidas em sua cultura. São essas normas que lhe dizem quando e como monitorar estilo. Em situações que exijam mais formalidade, porque está diante de um interlocutor desconhecido ou que mereça grande consideração, ou porque o assunto exige um tratamento formal, o falante vai selecionar um estilo mais monitorado; em situações de descontração, em que seus interlocutores sejam pessoas que ele ama e em quem confia, o falante vai sentir-se desobrigado de proceder a uma vigilante monitoração e pode usar estilos mais coloquiais. Em todos esses processos, ele tem sempre de levar em conta o papel social que está desempenhando.

Desse modo, como ensina a autora, o falante usa a língua de acordo com a situação, se esta exigir uma língua mais formal, ele deverá monitorar mais sua fala; se a situação exigir menos formalidade, deverá usar uma variedade mais coloquial.

Mas, para que haja essa reflexão quanto à adequação do uso da língua ao contexto, deve ser discutido e trabalhado o assunto nas escolas, desde a alfabetização. Desse modo, o aluno se tornará um adulto reflexivo em relação aos vários papéis sociais que irá desempenhar, fazendo as escolhas adequadas das variedades que irá usar nos diferentes contextos sociais em que irá transitar. Este trabalho pode começar na alfabetização e se estender ao longo da vida do indivíduo. Pois, como cita Bortoni-Ricardo (2013, p.56) a qual faz referência a Frederick Erickson, a alfabetização tem momento para começar, mas não tem momento para terminar.

Esses contextos sociais por onde o falante irá transitar são chamados de comunidades de prática, segundo Faraco (2008, p.40):

Grosso modo, pode-se entender por comunidade de prática um agregado de pessoas que partilham experiências coletivas no trabalho, nas igrejas, nas escolas, nos sindicatos e associações, no lazer, no cotidiano da rua e do bairro etc. Uma mesma pessoa dessa coletividade, bem como cada um de seus pares, pertence simultaneamente a diferentes comunidades de prática.

O autor diz que, em cada uma dessas comunidades haverá vários tipos de fala e que o falante irá variar sua fala de acordo com a comunidade de prática em que se encontra, fazendo as devidas adequações. Contudo, essas adequações irão variar, entre outros motivos, por causa de fatores psicológicos como conflitos, ou, por

assinalar que seus laços com aquela comunidade estão mais frouxos (FARACO, 2008, p. 40).

Em cada uma destas comunidades de fala, como explica o autor, há normas que designam o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo de falar de seus. Então, numa sociedade como a brasileira, diversificada e estratificada, existirão várias normas linguísticas como, por exemplo, as normas referentes ao meio rural, as normas características do meio jovem urbano, as referentes às classes da periferia da cidade, entre outras. Um mesmo falante irá dominar várias normas e mudará sua fala de acordo com o campo social que frequentar. Essas normas são fatores de identificação de um determinado grupo, sendo desse modo, não só vistas como um conjunto de formas linguísticas, mas também como uma soma de valores socioculturais e identitários, como aponta Faraco (2008, p.43):

A força identitária das normas linguísticas não se faz apenas endocentricamente, mas também exocentricamente. Assim como há uma tendência dos falantes a se acomodar às práticas linguísticas normais de seu grupo social (e isso pode se transformar em motivo de orgulho e, eventualmente, em fator de resistência a processos sociais sentidos como ameaçadores ao grupo¹), o desejo de se identificar com outro(s) grupo(s) ou a própria pressão das redes de relações sociais externas ao grupo podem levar os falantes a buscar o domínio de outra(s) norma(s)².

Nessas comunidades de fala, há as normas referentes a cada uma delas, as quais refletem os processos socioculturais e históricos que nelas ocorrem. Essas normas existem sem serem notadas pela maioria dos falantes e retratam as identidades nelas contidas. Como um mesmo falante transita por diversas comunidades de fala, espera-se que ele faça o uso adequado das normas, apropriando-as ao contexto em que ele irá transitar. Essa reflexão da adequação é de suma importância para o discurso da sociolinguística na sala de aula. Trabalhar com os alunos as normas das variedades linguísticas, juntamente com a norma padrão, que já é ensinada na escola, nos livros e gramáticas, proporcionará uma ampliação do conhecimento linguístico do aluno, desde que esses estudos sejam relacionados com a vida prática dele. Por isso, esse discurso antigo e autoritário de que há o certo e o errado, supondo-se que o certo é a norma-padrão, deve ser abolido da escola.

¹ É clássico, nesse sentido, o estudo que Labov desenvolveu na ilha de Martha's Vineyard (EUA)_Ver Labov (1963).

² Em Signorini (2002), pode-se ler uma discussão bastante interessante desses complexos processos de instabilidade, flutuações, deslocamentos e também dos modos de regulação e calibragem das ações linguísticas dos falantes.

Dessa forma, busca-se diminuir o preconceito linguístico existente na escola e fora dela, possibilitando ao aluno uma valorização de sua identidade dialetal e o incentivando a buscar o domínio de outras normas, como aponta Faraco na citação anterior, para que ele tenha mais sucesso em sua vida escolar e, conseqüentemente, nas diferentes esferas sociais em que irá transitar.

Em relação a uma norma única, Bakhtin (1992, p.108) afirma:

A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. Esse sistema não pode servir de base para a compreensão e explicação dos fatos linguísticos enquanto fatos vivos e em evolução.

A língua reflete o que ocorre na sociedade, todos os seus processos sociais, culturais e históricos, as transformações que acontecem naturalmente em todo o contexto em que há seres vivos. Nesse contexto, Grinspun (1994, p.149) discorre sobre o pensamento de Vigotsky, que diz que a linguagem retrata o pensamento e é uma forma de comunicação consigo mesmo. A linguagem incide sobre a personalidade, sobre a interação pessoal, social, cultural e trabalha a subjetividade do sujeito. Por isso ela é viva e sujeita às mudanças.

Nota-se, portanto, que a língua portuguesa falada no Brasil não é única nem padronizada o que faz com que os falantes tenham que monitorar seu estilo adequando sua fala conforme a situação e meio em que se encontram. Como uma comunidade de fala tem várias esferas de práticas sociais, espera-se que o falante faça essas adequações de uso da língua ao contexto. É este monitoramento que a pedagogia da variação linguística na escola busca aguçar nos alunos, além de levá-los a refletirem sobre como usar este instrumento de poder na sociedade em que se encontram, fazendo as escolhas certas para viverem livres do preconceito linguístico.

2. Metodologia

O projeto, intitulado "A pedagogia da variação linguística na escola", constitui uma das ações do grupo FALE (Formação de professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) da Faculdade de Educação da UFJF etem como metodologia a pesquisa-ação de caráter qualitativo. O campo de ação é uma escola da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora/MG, onde funciona um projeto de aceleração dos anos finais do ensino

fundamental que recebe alunos que tenham tido sucessivas repetições e que são provenientes, em sua maioria, de bairros da zona periférica da cidade.

O projeto é coordenado por professoras pesquisadoras do grupo de pesquisa acima referido e tem como objetivo geral investigar quais procedimentos didáticos são necessários para se implementar, na escola básica, uma pedagogia da variação linguística que contemple a ampliação de competência de uso da língua em suas modalidades oral e escrita, tomando-se os gêneros textuais como espaço de realização discursiva da linguagem, nos diferentes estilos requeridos pelas situações reais de uso.

Nessa escola, funcionam também outros projetos, como oficinas de música e dança, os quais, juntamente com o projeto da pedagogia da variação linguística, ajudam a valorizar a identidade, não só dialetal, mas também cultural dos educandos. Essa questão da valorização cultural e dialetal dos educandos é fator primordial para o qual os educadores e toda a comunidade escolar devem atentar, como adverte o professor Paulo Freire (1996, p.41) "A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado."

A bolsista pesquisadora acompanhou as aulas das professoras de português de 6º, 7º e 8º ano, fazendo anotações de campo e assessorando os alunos nas atividades, quando necessário. As aulas giraram em torno da discussão da pedagogia da variação linguística, com atividades baseadas principalmente em variados gêneros textuais.

Os gêneros textuais foram usados de uma forma bem diversificada e condizente com a realidade dos alunos, para que houvesse um maior interesse por parte deles. Partindo desse contexto, Brait (2005, p.152) faz uma referência ao pensamento de Bakhtin:

Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade.

Desse modo, procurou-se enfatizar a importância dos gêneros textuais nas discussões e atividades propostas na escola, buscando a reflexão sobre os usos da linguagem de forma real e múltipla.

3. Constatações provisórias

Pôde-se notar, a partir dos alunos recém-chegados à escola em questão, grandes dificuldades de interpretação, leitura e escrita, as quais refletem a carência de estudos nas escolas em relação às variedades linguísticas e à diversificação de gêneros textuais em contextos reais de uso.

Foi observado o preconceito linguístico na fala dos próprios alunos. Em atividades em sala, em que as professoras usaram a fala rural como exemplo, ou uma fala urbana do meio jovem, com gírias e falas próprias dessa esfera, os alunos se referiam a essas falas como sendo "erradas".

Aos poucos, com atividades que giravam em torno da discussão sobre a variação linguística, incluindo a questão da norma padrão, com o apoio dos gêneros textuais, os alunos foram reconhecendo suas falas e se inteirando mais das aulas, por sentirem que seu modo de falar estava sendo valorizado.

Reconhecer-se como falante legítimo de uma língua e fazer as adequações necessárias aos contextos em que irá transitar é primordial para a construção da identidade dialetal de todo cidadão.

Considerações finais

Com esta pesquisa, tem sido possível constatar a importância da implementação da pedagogia da variação linguística na escola, com usos de gêneros textuais diversos, inseridos em contextos reais de uso que possibilitem aos alunos uma reflexão quanto à legitimidade das variedades linguísticas, tanto na modalidade oral quanto na escrita em diferentes contextos.

A partir da ampliação da competência linguística dos alunos, levando-os à reflexão sobre a adequação do uso da língua, nota-se uma valorização de suas identidades dialetais, fazendo com que o preconceito linguístico não mais os atinja.

Mostrar aos alunos, desde o início da alfabetização, as variedades linguísticas, juntamente com o ensino da norma padrão, amplia seus repertórios linguísticos, possibilitando que venham a se tornar falantes cultos, ou seja, que passem a ser capazes de fazer as adequações necessárias ao contexto, resultando desse modo, na diminuição ou fim do preconceito linguístico, que paira ainda sobre todas as esferas sociais, nas escolas, no meio dos professores, e inclusive, no meio dos próprios alunos.

Abstract

This article is the result of a search theoretical-practice that was born from the project "The Pedagogy of Variation Linguistics at School", developed in there search group FALE (teacher training, literacy, language and education), of the Faculty of Education at the Federal University of Juiz de Fora (MG). There search aims at investigating the possibility of implementing at school, a pedagogy of linguistic variation that makes students recognize their dialectal identities, valuing themselves as citizens speakers of Portuguese of a particular social group, but also needing to learn the varieties considered educated, to be able to get better positions in society. It is there fore a proposal, based on the methodology of research-action, whose goal is to expand the competences in relation to the use of oral and written language, leading them to reflect on the necessity of adapting the use of language to the context.

Keywords: Linguistic Variation. Identities. Textual genres . Society.

Referências

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro?: um convite à pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 51. ed. São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. *A prática dos orientadores educacionais*. São Paulo: Cortez, 1994.

“Minha língua também é chic” Como transformar o ensino de linguagem numa proposta de inclusão social?

Bruna Lourdes de Araújo *
Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka**

Resumo

Investiga-se, por meio de pesquisa-ação (THIOLLEN, 2008), a possibilidade de se construir, com alunos falantes de variedades linguísticas desprestigiadas, atitudes linguísticas favoráveis à ampliação de sua competência em direção ao domínio das variedades cultas da língua portuguesa. Trata-se de alunos de séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora que, por pertencerem a bairros periféricos, são falantes de uma variedade linguística *rurbana*, que precisa, no entanto, ser respeitada. Torna-se, portanto, urgente conscientizá-los quanto às diferentes variedades linguísticas, a fim de que possam se tornar usuários das variedades cultas de sua língua materna, fator indispensável para conseguirem sua inclusão social por meio da linguagem (BORTONI-RICARDO 2004). Apesar da resistência desses alunos às práticas escolares, os resultados têm apontado para a possibilidade de se desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) favorável à construção de atitudes indispensáveis a sua adesão ao processo de ampliação de competências.

Palavras chave: Educação Sociolinguística. Variedades linguísticas. Multilinguismo. Inclusão social.

Introdução

O presente trabalho investiga a possibilidade de se construir, com alunos falantes de variedades linguísticas desprestigiadas, atitudes linguísticas favoráveis à ampliação de sua competência em direção ao domínio das variedades cultas da língua portuguesa.

O trabalho desenvolve-se com alunos de séries finais do ensino fundamental de uma escola pública de Juiz de Fora que possuem, em seu histórico escolar, pelo menos três anos de reprovação. Consequentemente, esses alunos estão situados numa faixa etária entre 13 e 17 anos. São jovens resistentes às práticas escolares, que vivenciam, em seu dia-a-dia, situações conflituosas como violência, preconceito, desestrutura familiar, entre muitas outras.

A escola atende a aproximadamente 17 bairros periféricos de Juiz Fora, recebendo os alunos que não se enquadraram no sistema educacional vigente. É uma

*Mestranda em Educação, UFJF, professorabrunaloures@hotmail.com

**Doutora em Letras, professora da Faculdade de Educação da UFJF - lucia.cyranka@uol.com.br

escola de correção de fluxo na qual os alunos cursam a segunda etapa do ensino fundamental em dois anos.

Há, nessa escola, uma proposta diferenciada de ensino. As salas de aula são temáticas, os alunos circulam por elas nas trocas de horário; as turmas possuem nomes de árvores da flora brasileira (jacarandá, jequitibá, aroeira, sucupira, ipê, angico, braúna, entre outros). Dessa forma, não há uma distinção tradicional entre as turmas, “como sexto A” ou “sexto B”, evitando também a estigmatização tradicional que considera as turmas “A” melhores que a “B” e assim sucessivamente. Outro aspecto interessante a se destacar nessa proposta é a ideia, que perpassa por todos os educadores desse projeto, de que “todos podem aprender”, portanto a escola viabiliza, durante os dois anos de desenvolvimento do ensino fundamental, possibilidades diversas que propiciem a aquisição do conhecimento.

Os alunos dessa escola, por pertencerem a bairros periféricos do município, como já dito, são falantes de uma variedade linguística *rurbana*, portanto de menor prestígio social, que precisa, no entanto, ser respeitada. Sendo assim, torna-se urgente conscientizá-los quanto às diferentes variedades linguísticas, a fim de que possam, monitorando seu próprio estilo, tornarem-se usuários das variedades cultas de sua língua materna, fator indispensável para conseguirem sua inclusão social por meio da linguagem (BORTONI-RICARDO 2004).

1. Pressupostos teóricos

Apesar de toda a luta pela democratização do ensino, de todas as evidências de mudança no perfil da escola, do apelo que tem sido feito para ser compreendida e da necessidade de a escola cumprir o seu papel de inclusão social, muitos educadores vão para a sala de aula submersos no *processo de alienação* que, de acordo com FREIRE (1987), ocorre porque não há criatividade nem tampouco saber transformador, o que acaba promovendo um ensino raso, distante da realidade dos alunos, permitindo, assim, uma escola pública de exclusão, ao contrário do que se espera. Desse modo, observa-se o império da *cultura do silêncio*, pelo fato de o professor, detentor da palavra, criar no aluno a condição de sujeito passivo que não participa do processo, anulando, dessa forma, toda possibilidade de sua inserção no contexto escolar e também toda valorização desse indivíduo e de sua identidade cultural.

Ainda de acordo com FREIRE (1987), *o homem deve conhecer todo o mundo em sua volta*, daí a necessidade de propor medidas que tragam para a sala de aula não somente as culturas e linguagens de uma sociedade valorizada, mas também todo o mundo de letramento em que está inserido o aluno e, assim, promover um ensino de inclusão real. Segundo esse autor, o educando deve refletir suas próprias palavras, desta forma, cria-se a cultura. O professor deve, portanto, perder o medo de romper com os velhos paradigmas, com a cristalização das metodologias, de sair da situação de comodismo e promover um leque de possibilidade de letramentos que não excluem, mas sim incluem o aluno no processo de aprendizagem.

Ou seja, o professor consciente das necessidades de seu aluno, da cultura dele e de sua escola, consegue promover o bom rendimento, uma educação de maior qualidade, que promova a inclusão social.

Dentro desse contexto de avaliação da ação inclusiva da escola pública, Roxane Rojo (2009) afirma que a escola cumpre um papel importante nesse mundo contemporâneo, uma vez que possui a possibilidade de promover o contato com as diversas formas de letramento, sejam locais ou pertencentes a culturas mais valorizadas, para que, dessa forma, ela se torne um meio real de inclusão social e permita o sucesso escolar de muitos alunos pertencentes a grupos socialmente desprestigiados.

Um dos papéis importantes da escola no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular. Esse talvez seja, inclusive, o caminho para a superação do insucesso escolar e da exclusão social. (ROJO, 2009, p. 10)

Reafirma-se, portanto, que a escola tem papel primeiro no combate a qualquer tipo de exclusão e na promoção da inserção ao mundo letrado, não sendo esse, somente, construído por meio da cultura valorizada e elitizada, mas sim pelas diversas formas de manifestações culturais sejam das massas ou não.

(...) cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica." (ROJO, 2009 -p. 12)

A realidade da exclusão social da escola e a falta de perspectivas do sucesso escolar têm contribuído para uma história de fracasso do ensino público. Ainda segundo Rojo (2009), enfrentar esse problema é a missão da escola do início do século XXI. E um dos caminhos para isso seria proporcionar a acessibilidade ao conhecimento e à informação por meio das diversas possibilidades de letramentos e assim promover a “melhoria na qualidade de ensino”.

A autora, também, destaca a multiplicidade dos letramentos mostrando que essa significação pode variar de acordo com o tempo e as várias culturas, por isso práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados, são vistas como letramentos, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos.

É papel da escola promover o diálogo e a valorização das diversas formas de letramentos de modo a levar o aluno a participar das diversas práticas sociais de letramentos, em seu contexto social ou fora dele, *de maneira ética, crítica e democrática*. Para isso, é preciso, segundo a mesma autora(2009), que a educação linguística leve em conta, de maneira ética e democrática, os **multiletramentos**, deixando de ignorar os letramentos locais e colocando os alunos em contato com os letramentos mais valorizados; os letramentos **multissemióticos**, ampliando o campo de letramento para o campo da imagem, da música e de outras semioses além da escrita, e os **letramentos críticos e protagonistas** requeridos pelo trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos. Ainda de acordo com a autora:

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

Bortoni-Ricardo(2004) também apresenta uma visão sobre as abordagens inclusivas no que se refere às variações linguísticas dentro da sala de aula. Segundo a autora, deve-se trabalhar a questão do erro linguístico — não como uma deficiência do aluno, mas sim como diferença entre duas variedades. Daí a necessidade de se adotar a noção de adequação linguística, que deve ser ministrada aos alunos, conscientizando-os quanto às diferenças para que eles possam começar a monitorar seu próprio estilo.

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo de ensino aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. (...) O trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, ou até mesmo desinteresse ou revolta do aluno. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.42)

Segundo essa autora, é tarefa da escola criar condições para o aluno desenvolver, de maneira eficaz, sua competência comunicativa. Ela deve proporcionar-lhe a capacidade de utilizar, com adequação e segurança, seus recursos comunicativos, sem anular sua identidade; pelo contrário, deve acrescentar novas possibilidades de uso da linguagem sem negar sua origem linguística.

A tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.78)

Além disso, é importante que o professor esteja sempre sensível às oportunidades de discussão que o clima da sala de aula oferece. Sem promover o desrespeito ou o preconceito em relação à fala do aluno, o professor deve sempre estar atento às suas realizações linguísticas e partir delas para promover a reflexão sobre a linguagem construindo um caminho que lhe permita entender a necessidade de ampliar o domínio das competências linguísticas e da compreensão dos valores sociais simbólicos que as línguas representam, a fim de que, dessa forma, a sala de aula, realmente, se transforme em um espaço de inclusão social.

A variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Insistimos, porém, em um ponto: ao ensinar diferentes modos de falar, é preciso que a escola esteja bem consciente e bem preparada para mostrar que a esses modos diferentes de falar associam-se valores simbólicos distintos. A escolha entre os modos de falar não é aleatória, é definida pelos valores vigentes, alguns seculares, que normatizam a comunicação humana e a vida em sociedade. (BORTONI-RICARDO e MACHADO, 2013, p.52)

Enfim, o que se percebe é que torna-se urgente que a escola assuma o seu papel de incluir socialmente os alunos, principalmente, aqueles pertencentes às classes menos prestigiadas. Entretanto, essa inclusão não se dará por meio da rejeição da sua identidade cultural e linguística. Pelo contrário, a escola deverá valorizar e aceitar essas diferenças e preencher a lacuna existente entre ela e os

alunos com reflexões que lhes permitam entender a sociedade em que vivem e as pressões a que estão submetidos, a fim de que passem a dominar, também, as culturas de letramento mais prestigiadas e as variedades cultas da língua portuguesa, sem rejeitar sua própria identidade.

2. Metodologia

Como já dito anteriormente, a metodologia aqui adotada foi a pesquisa-ação que, de acordo com Kemmis e McTaggart(1988),propõe planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa sobre o que fazemos na nossa experiência diária.

Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: que se possa constatar que a metodologia utilizada está adequada à situação e que se possa garantir, de certa forma, um acréscimo ao conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

Tendo em vista que a presente proposta visa à intervenção direta do pesquisador no processo, uma vez que as ações em sala de aula serão realizadas pelo próprio pesquisador; que o projeto tem o objetivo de propor mudanças nas ações pedagógicas do ensino de Língua de Portuguesa, há o enquadramento desse trabalho no parâmetro da pesquisa-ação proposto por Kemmis e McTaggart(1988).

A pesquisa-ação é um tipo de investigação engajada, na qual o pesquisador torna-se parte da prática e desenvolve o conhecimento como parte dela (ENGEL, 2000). Nesse projeto, portanto, torna-se o professor o próprio pesquisador e a sua de aula, o campo de pesquisa. Sendo assim, o educador deixa de ser apenas um consumidor de estudos e transforma a sua prática no alvo de sua pesquisa.

O *locus* da pesquisa, como já dito anteriormente, é a sala de aula de uma escola municipal no centro de Juiz de Fora. Essa escola funciona como um projeto de correção de fluxo escolar e atende alunos com histórico escolar de repetência e defasagem idade/série de três anos, no mínimo, pertencentes ao sexto ano do Ensino Fundamental.

A turma selecionada como foco da pesquisa é uma turma de 6º ano recém-chegada ao projeto, portanto ainda está em fase de adaptação à proposta da escola. Os alunos apresentam dificuldades em se relacionar com o professor uma vez que ainda não se criou um vínculo entre eles e a escola - que as referências que trazem consigo sobre o espaço escolar nem sempre são boas. Portanto esses alunos são

resistentes às propostas apresentadas em sala de aula, recusando-se, muitas vezes, a se envolverem nas atividades requeridas. Possivelmente, esses jovens nunca tiveram um contato com a sociolinguística educacional em suas aulas de português. Por meio da proposta aqui desenvolvida, passaram a vivenciar as primeiras reflexões nessa área.

Para nortear as atividades sociolinguísticas propostas, foi apresentado aos alunos um questionário que avaliasse suas crenças sobre o ensino da língua portuguesa, sua própria variedade linguística e seu conhecimento de mundo sobre a língua. Como se vê, os questionários visavam levantar as atitudes e relação do aluno com sua língua e com seu ensino, uma vez que acredita-se que “[...] exista um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes para com suas línguas e para com aqueles que a utilizam” (CALVET, 2002). Analisar essas atitudes tornou-se necessário para que a pesquisa se iniciasse.

O questionário foi organizado com um conjunto de afirmações que procuravam evidenciar o relacionamento dos alunos com a disciplina Língua Portuguesa, a avaliação de sua maneira de falar e os conhecimentos de mundo que traziam para escola a esse respeito. Eles deveriam, individualmente, avaliar cada afirmação, marcando verdadeiro ou falso para cada assertiva, identificando, dessa forma, sua visão positiva ou negativa diante de cada tema abordado.

O resultado do questionário permitiu o agrupamento de três eixos temáticos em relação a essas crenças. Foram eles:

- (i) “Identificação com sua comunidade de fala”
- (ii) “Maneira como a gente aprende português”
- (iii) “Somente no Brasil se fala português”

A partir dos resultados (ver análise de dados na página 13), observou-se a necessidade de se introduzir as propostas da sociolinguística por meio de uma abordagem reflexiva sobre o multilinguismo, uma vez que os alunos demonstraram desconhecer a história de sua própria língua.

Para isso, organizou-se a sala de aula com um mapa-múndi no centro do quadro, de modo a instigar a curiosidade deles desde o momento da entrada na sala, já que se tratava de uma aula de português e não de geografia.

Como já dito anteriormente, os alunos iniciados nesse projeto possuem, num primeiro momento, certa resistência em relação às propostas da escola, portanto para introduzir o assunto, a estratégia escolhida foi começar discutindo sobre a Copa do

Mundo de 2014, sobre o Brasil sediá-la, sobre as seleções que aqui estariam e sobre a língua dos jogadores para que, a partir daí, se iniciasse a discussão sobre o multilinguismo. Entretanto, os alunos desconheciam a informação de que a Copa de 2014 ocorreria no Brasil, de que as seleções representam países, de que muitos desses países falam línguas distintas.

Diante dessa situação, foi preciso rever a estratégia e recomeçar. Recomeçar realmente da base, a partir das informações que os alunos tinham e construir um caminho de inclusão. Era preciso resgatar esses alunos na situação em que se encontravam. Não adiantaria fechar os olhos para aquela realidade de "vazio". Era preciso parar, refletir e baixar o olhar para a realidade deles, de modo que professor e alunos ficassem olho a olho e, juntos, pudessem enxergar novas possibilidades.

2.1 Além das fronteiras do ensino de língua portuguesa

Diante do baixo conhecimento de mundo apresentado pelos alunos, foi preciso recomeçar a proposta de trabalho com uma discussão geográfica do que seriam os continentes, países, estados, etc, pois, sem essa noção, seria impossível a reflexão sobre o multilinguismo.

Essa falta de conhecimento geográfico pode-se perceber nitidamente nas anotações de campo da pesquisadora-aluna que acompanhava a pesquisa:

A professora continuou com as indagações: "- Onde fica Minas Gerais?". Um dos alunos respondeu que ficava perto de Brasília; um outro aluno, que ficava no Brasil; outro, em Belo Horizonte; outro, em Juiz de Fora; e até mesmo em Minas Gerais. Diante dessa resposta, a professora Bruna explicou, por meio do mapa, que os pedacinhos em que o Brasil está dividido são os estados e que nós somos os herdeiros de Minas Gerais. Esclareceu também que Brasília é uma cidade igual a Juiz de Fora e que as decisões centrais do Brasil são tomadas lá, sendo a capital do Brasil.¹

Diante dessa realidade, era realmente urgente se fazer um trabalho que se estendesse a outras áreas de conhecimento. Por isso, durante algumas aulas, foi preciso discutir espaçamento geográfico, dentre outras questões que iam além do ensino de língua materna. Essa necessidade também foi observada em outra nota de campo.

Pude perceber que a turma, de modo geral, não sabe diferenciar um Estado de uma cidade, continentes de países, ou

¹ Agradecemos à bolsista Viviane Alves de Matos que, por meio de sua atenção e sensibilidade, muito contribuiu para essa pesquisa.

seja, está com um déficit grande para uma turma de sexto ano. Por isso, penso que a sequência didática que a professora está desenvolvendo será muito produtiva e enriquecedora para os alunos.

O professor deve estar sensível à realidade de seu aluno. De que adianta cumprir um currículo pré-estabelecido, se esse, muitas vezes, ignora a real situação de cada sala de aula e, com isso, muitos alunos, ano a ano, entram e saem da escola indiferentes a muitos saberes e com isso acabam se excluindo do processo de aprendizagem e, conseqüentemente, sentem-se inferiorizados diante de outros estudantes?

Portanto, depois que os alunos demonstraram dominar os conhecimentos geográficos necessários para a discussão que se pretendia no início do trabalho, pôde-se iniciar alguns pontos referentes ao multilinguismo.

Retomando o tema do futebol, os alunos foram questionados sobre a maneira como os jogadores de seleções distintas falam. Começaram apontando que havia alguns atletas que falavam “embolado, diferente de nós”. A partir daí, com o auxílio do mapa-múndi, iniciou-se a discussão sobre as várias línguas faladas no mundo. Mais uma vez, o conhecimento dos alunos sobre esse assunto mostrou-se muito superficial, como pode se observar em outra nota de campo:

A professora continuou suas perguntas a fim de saber o conhecimento que os alunos possuíam sobre as línguas faladas nos países: “- Quantas línguas vocês conhecem?”. Eles não responderam. Em seguida, a professora explicou aos alunos que, no Canadá, as pessoas falam duas línguas: inglês e francês. A professora perguntou também: “- Qual a língua mais falada?”. Os aprendizes responderam: “- Português e inglês”. Em seguida ela indagou: “- Vocês sabem em qual país, além do Brasil, se fala português?”. Os alunos responderam que só no Brasil se fala português. Isso indica a falta de conhecimento que os alunos possuem sobre sua própria língua.

Mais uma vez, tornou-se necessário buscar os alunos na realidade onde eles se encontravam para que pudessem obter conhecimento necessário para se incluir socialmente. É importante ressaltar a surpresa que foi para eles saber que a língua portuguesa, sua língua materna, era falada em outros países, inclusive em Portugal, fato desconhecido por quase todos eles.

Ao perceber a diversidade linguística de nosso mundo, os próprios alunos começaram a apontar para a possibilidade de existir uma língua melhor do que a outra. Um aluno manifestou o desejo de falar italiano por ser, como ele disse em sua variedade linguística, “mais violento”.

A partir desse momento, percebeu-se que era hora de se iniciar algumas reflexões sociolinguísticas sobre o valor econômico das línguas, sobre o poder que uma língua pode exercer, ponderações que, mais à frente poderão, fazê-los entender sua própria variedade linguística, sua identidade e as pressões sociais relacionadas a essa linguagem.

Na nota de campo abaixo, observa-se que os alunos começam a dar abertura para essas questões:

A professora fez uma pergunta muito pertinente aos alunos: “- Vocês acham que tem uma língua melhor do que a outra?”. A Tais² respondeu: “- Eu acho! O inglês, o espanhol,...”. A professora perguntou o motivo dela ter respondido isso. A aluna respondeu que é porque é uma língua de gente chique e no “inglês” é onde tem tudo do bom e do melhor.

Foi preciso conduzir, nesse momento, a uma reflexão que ajudasse os alunos entenderem que “nossa língua também é chic”, todavia existem algumas línguas que possuem maior importância econômica, fato que não desmerece qualquer língua mas que torna necessário aprendê-la, caso alguém tenha o desejo de possuir um emprego melhor, uma melhor condição social, entres outros fatores, como é o caso do inglês.

Essa reflexão constitui-se a base para que o aluno possa refletir também sobre sua variedade linguística. Fazê-lo entender tais situações irá ajudá-lo a entender a legitimidade de seu dialeto, mas também a importância de se ampliar suas competências linguísticas, dominando também a variedade culta, uma vez que estamos submetidos a valores sociais que impedirão esse aluno de ser incluído socialmente, caso a escola não lhe proporcione essa ampliação. Se a escola nega essa reflexões a um aluno, conseqüentemente lhe estará negando a possibilidade de ser incluído socialmente.

O professor que adota para si a proposta da sociolinguística educacional deve se colocar sensível as todas situações de sala de aula para não perder a oportunidade de propiciar aos alunos essas reflexões. Deve, com respeito à identidade linguística, levar os alunos à consciência de que as diferenças linguísticas existem, mas que nenhuma delas desmerece o indivíduo. Como afirma Bortoni-Ricardo (2004, p. 42):

É preciso conscientizar o aluno quanto às diferenças para que ele possa começar a monitorar seu próprio estilo, mas esta conscientização tem de dar-se sem prejuízo do processo ensino aprendizagem, isto é, sem causar interrupções inoportunas. (...) O trato inadequado ou até

² O nome da aluna foi alterado para preservar sua identidade.

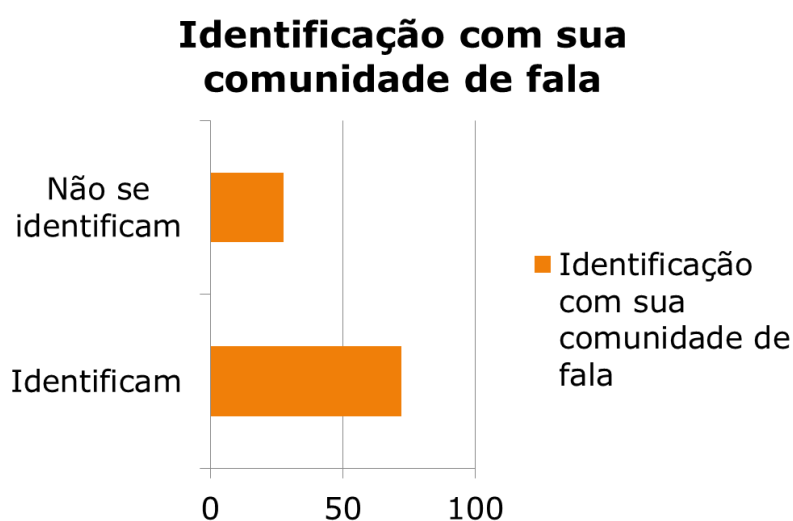
desrespeitoso das diferenças vai provocar a insegurança, ou até mesmo desinteresse ou revolta do aluno.

É dentro dessa perspectiva que esta proposta investigativa tem-se respaldado e, por meio de uma pedagogia culturalmente sensível (Idem, 2004), pretende-se levar esse alunos ao reconhecimento da legitimidade de sua variedade linguística, mas também, ao reconhecimento da importância social de dominarem as variedades cultas.

3. Análise dos dados

Como dito anteriormente, para que se sequenciasse a proposta de pesquisa já descrita, foi necessário desenvolver um questionário que avaliasse as crenças desse grupo de alunos pesquisados tendo em vista o ensino de língua, a sua variedade linguística e o conhecimento de mundo sobre sua língua. Os resultados foram analisados e agrupados em três temáticas já descritas anteriormente.

O gráfico abaixo nos mostra um panorama sobre a realidade do aluno tendo em vista sua identificação com sua comunidade de fala. Esse resultado foi obtido por meio de afirmações através das quais os alunos deveriam se manifestar positivamente ou negativamente em relação a sua linguagem. Afirmações, tais como “Eu gosto do jeito de falar dos meus amigos e familiares”; “A maneira como eu falo deve ser estudada nas aulas de português”, foram apresentadas e, a partir das respostas coletadas, obteve-se o seguinte resultado:



Os resultados revelaram que 72,5% dos alunos pesquisados identificam-se com sua linguagem, com sua maneira de falar, o que revela que a identidade linguística desse aluno é uma característica forte de sua cultura. Negar, portanto, essa identidade poderá, possivelmente, criar uma barreira no seu processo de desenvolvimento de competências linguísticas.

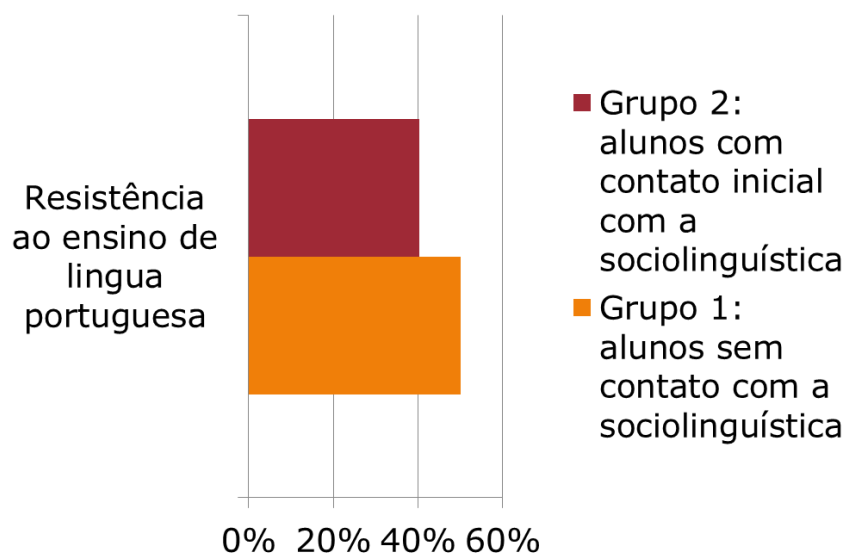
Para melhor análise das outras duas categorias, os questionários foram aplicados em dois grupos distintos de alunos:

- Grupo 1: alunos que não estavam em contato com a proposta da sociolinguística educacional.
- Grupo 2: alunos que tiveram um contato inicial com a proposta da sociolinguística educacional.

Os alunos pertencentes ao segundo grupo já eram alunos da escola no semestre anterior à pesquisa, portando já estavam sendo submetidos a algumas reflexões sociolinguísticas. Optou-se por fazer essa divisão de grupos de análise para que se obtivesse uma base comparativa que respaldasse o trabalho proposto.

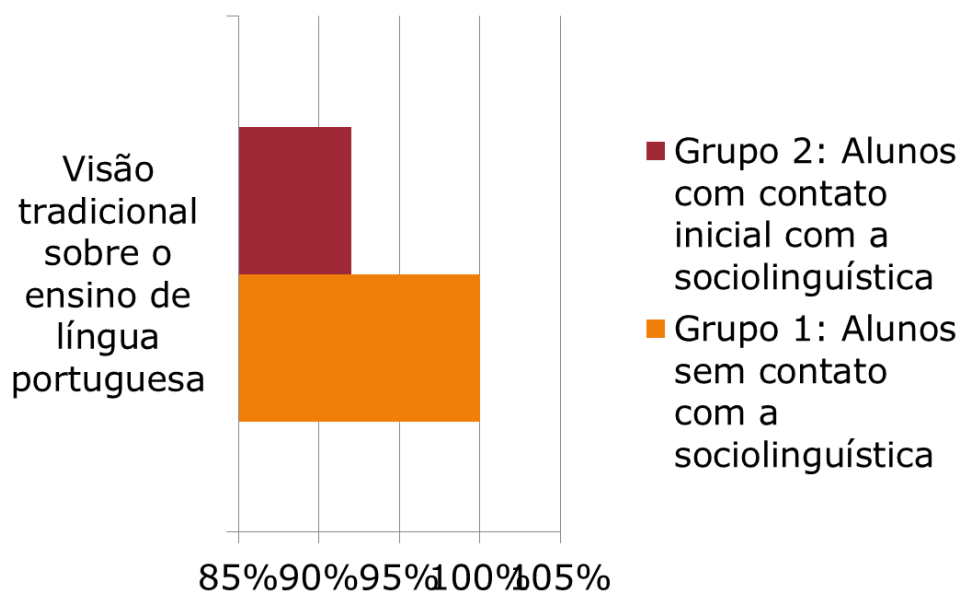
Na segunda categoria, "Maneira como a gente aprende português", foram obtidos dois grupos de resultados. O primeiro refere-se à resistência que os alunos demonstram em relação ao ensino de língua. Esse resultado foi obtido a partir de assertivas, tais como, "Eu gosto de estudar português"; "Aprender português é difícil"; "Eu tirava notas baixas em português". Diante dessas afirmações, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 2



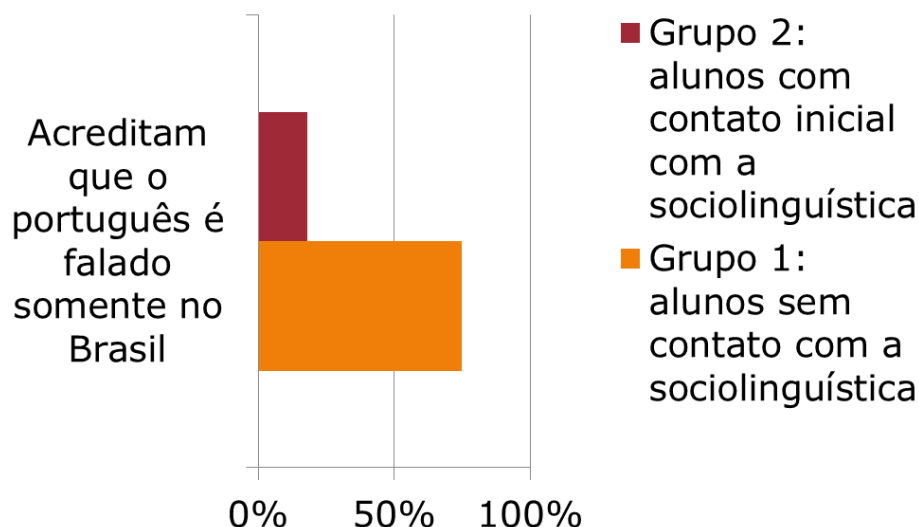
Observa-se, portanto, que o grupo de alunos que já estava sendo submetido à proposta da sociolinguística educacional apresentou menos resistência ao trabalho com a língua materna, em relação aos que ainda não tinham sido submetidos a essa proposta. O resultado já pode ser indicador de que essa proposta pedagógica pode contribuir para desconstruir essa cultura de resistência à disciplina Língua Portuguesa.

O segundo item analisado, nessa categoria, foi a visão tradicional dos alunos em relação ao ensino de português.



O gráfico anterior revela que a totalidade (100%) dos alunos que ainda não tinham contato com a sociolinguística educacional possuía uma crença de que o ensino de português está associado às regras gramaticais, uma visão tradicional que precisará ser desconstruída. Os dados revelam, também, uma forte incidência dessa visão nos alunos com contato inicial com a sociolinguística indicando que essa crença está enraizada neles e que é preciso ainda um trabalho sólido para desconstruir essa ideia.

Por fim, o último resultado confirma a falta de conhecimento dos alunos sobre sua própria língua, validando aquilo que as anotações e observações de campo já haviam mostrado.

Gráfico 4

O gráfico 4, demonstra que 75% dos alunos mostraram desconhecer que havia outros países onde se fala português, o que, mais uma vez, reforça a necessidade de se construir uma proposta pedagógica que resgate o aluno da situação em que ele se encontra, para que, dessa forma, se construa, realmente, uma proposta de inclusão social dentro da sala de aula.

Considerações Finais

Apesar do quadro adverso devido à resistência dos alunos pertencentes a esse projeto às práticas escolares, os resultados têm apontado para a possibilidade de se desenvolver, utilizando estratégias sugeridas pela Sociolinguística Educacional, uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004) favorável à construção de atitudes indispensáveis a sua adesão ao processo de ampliação de competências.

Os alunos submetidos a essa proposta demonstraram interesse e participação nas aulas, o que comprova o quanto é relevante valorizar a identidade linguística e o quanto essa atitude pode fazer a diferença na vida escolar dos educandos.

MY LANGUAGE IS ALSO "CHIC"

How to transform teaching language in a proposal for social inclusion?

Abstract

Investigate, through action research (THIOLLEN, 2008) the ability to build, with students speaking language varieties discredited, language attitudes favorable to the expansion of competence toward mastery of cultivated varieties of Portuguese. These are students from grades of elementary education at a public school in Juiz de Fora, because they belong to the suburbs, speak a language variety rural that needs, however, to be respected. It is therefore urgent to educate them about the different linguistic varieties in order that they may become members of the varieties cultivated in their native language, indispensable for achieving social inclusion through language (RICARDO Bortoni-2004). Despite the strength of these students to school practices, the results have pointed to the possibility of developing a culturally responsive pedagogy (Erickson, 1987) in favor of building attitudes necessary for accession to the expansion process of skills.

Key words: Sociolinguistics Education. Linguistic varieties. Multilingualism. Social inclusion.

Referências

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

_____. MACHADO, Veruska Ribeiro (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules*. São Paulo: Parábola, 2013.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

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

O olhar social dos alunos da 8ª série da EJA Sob a perspectiva da fotografia e outras mídias integradas

Catarina Barbosa Torres Gomes *
Lorene Dutra Moreira e Ferreira**

Resumo

Esse estudo utilizou-se da fotografia como recurso didático para enriquecer as relações de aprendizagem em uma turma de 8ª série da EJA da E. M. Profª. Haydée Antunes em Ouro Preto /MG. O uso da fotografia foi o marco de transição para outras mídias, que passaram a ser utilizadas de forma integrada. Optou-se pela pesquisa qualitativa, pois os sujeitos foram também seus participantes. A pesquisa foi norteada pelas perspectivas freireana, tomando como possibilidade a baliza da autonomia dos sujeitos envolvidos na condução da aprendizagem. Apurou-se que os sujeitos participantes desenvolveram maior interesse pelo conteúdo estudado e maior facilidade na produção de textos. O estudo permitiu, ainda, a reflexão sobre a necessidade de formação de professores para a EJA e o entendimento de que as mídias podem propiciar melhorias metodológicas.

Palavras-chave: Fotografia. Interpretação Social. Letramento visual. Mídias integradas. EJA.

Introdução

Essa pesquisa demarcou-se pela relação da pesquisadora com a formação de jovens e adultos em uma turma de 8ª série da EJA da E. M. Profª. Haydée Antunes em Cachoeira do Campo, Ouro Preto /MG. A turma participante da pesquisa possui 26 alunos e, é bastante heterogênea quanto à faixa etária que varia entre 16 a 51 anos. Alguns apresentam bastante dificuldade de aprendizagem, pois, estiveram fora da escola por vários anos. A maioria dos alunos desse segundo grupo apresenta sérios problemas de disciplina e uma grande falta de interesse pelo estudo. Em sua condição de professora de História, a professora pesquisadora percebeu que as práticas pedagógicas para o ensino desse componente pedagógico não tem contemplado os avanços tecnológicos que vêm se propagando no mundo inteiro e, invadindo a realidade desses alunos, impactando a sala de aula. Nessa perspectiva, como parte de seu processo de formação em um curso de especialização sobre Mídias na Escola, a pesquisadora planejou uma pesquisa de caráter participante, visando explorar o universo desta mídia presente na escola, portada por todos os seus sujeitos, embora em níveis desiguais, e, muitas vezes, reconhecidas como inconvenientes ao ambiente escolar.

* Me Universidade Federal de Minas Gerais. catbtorres@hotmail.com

** Esp. Universidade Federal de Ouro Preto. lorenedutra@globo.com

Dessa forma, essa proposta de análise das possibilidades de uso da imagem fotográfica no ensino, assentou-se na possibilidade de sua contribuição como ferramenta pedagógica que auxilia no processo ensino aprendizagem e, por via de consequência, na construção do conhecimento histórico pelos alunos.

A concepção freireana de pedagogia da autonomia norteou a perspectiva de entendimento do ensino de História como um caminho de preparação dos indivíduos para a vida prática, tornando-os capazes de orientar-se historicamente e, conduzir suas ações de forma intencional.

Não é para encorajar os objetivos do educador e as aspirações e os sonhos a serem reproduzidos nos educandos, os alunos, mas para originar a possibilidade de que os estudantes se tornem donos de sua própria História. É assim que eu entendo a necessidade que os professores têm de transcender sua tarefa meramente instrutiva e assumir a postura ética de um educador que acredita verdadeiramente na autonomia total, liberdade e desenvolvimento daqueles que ele ou ela educa. (FREIRE, 2000, p. 78)

O campo de pesquisa em ensino de História vem, há algum tempo, abordando questões sobre a aprendizagem dos alunos e a incorporando novos recursos pedagógicos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, acredita-se que a fotografia pode ser entendida como fonte histórica, sobretudo quando trabalhada de forma crítica, isto é, interpretada, questionada, pensada, dando oportunidade para o aluno se expressar em sala de aula, contribuindo para a construção do conhecimento histórico.

As câmeras e os celulares fazem parte do cotidiano das escolas. Mas, essa realidade, na maioria das vezes, é tratada como problema, dada a dificuldade encontrada pelos professores em incorporá-los e reconhecê-las como ferramentas aliadas à aula e outras atividades escolares. Isso acontece tanto pelo fato de que ainda há resistência dos educadores em trabalharem com tais recursos, talvez, pelo fato dessas ferramentas da tecnologia surgirem no ambiente escolar de forma aleatória, sem sistematização e, de forma desigual. Os alunos de EJA, participantes da pesquisa, utilizam esses recursos como uma inserção 'natural' nos seus contextos de vida diária.

Desse modo, a utilização da fotografia como recurso didático surge como oportunidade para o enriquecimento das aulas de História, atribuindo novos significados a situações de aprendizagem vivenciadas pelos alunos. A partir daí, as

aulas de História, tornaram-se mais interativas, para que o aluno pudesse exprimir, sob o seu olhar e com o auxílio das mídias, a relação entre capitalismo e consumo.

Nesse sentido, buscou-se elaborar e executar aulas de História com o propósito de explorar os conteúdos por meio da percepção visual. Coube instrumentalizar os alunos, para que tivessem condições de expressar o conhecimento adquirido de forma lúdica, de modo que, ao aprender a utilizar a câmara digital e/ou do celular e o computador/internet como materiais didáticos, pudessem apresentar por meio da fotografia, a percepção visual de sua comunidade.

1. Pressupostos teóricos

A sociedade brasileira tem apresentado imensos desafios para a docência, sendo que o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade da informação, da comunicação, do espetáculo e, conseqüentemente, na formação do sujeito, representa um desses desafios que deve ser incorporado na escola.

No livro *Tecnologias para transformar a educação*, o autor, HERNÁNDEZ (2006) nos pergunta: "Por que dizemos que somos a favor da Educação se optamos por um caminho que deseduca e exclui?". Esse autor, que pesquisa a relação da educação com as mídias, critica a fragmentação dos conhecimentos tal como é promovido pelas escolas e defende uma visão integrada e complexa de educação escolar.

Para (HERNÁNDEZ, 2006, p.46), a escola deve ser significativa para os seus alunos, ter como meta educar para a vida e não para o sistema capitalista. Nesse sentido, "os projetos de trabalho transdisciplinares surgem como possibilidades concretas para o questionamento e desconstrução da visão hegemônica do mundo contemporâneo". A escola, como um lugar de formação integral do sujeito, é lócus dessa linguagem midiática em todos os níveis de ensino, inclusive nos anos iniciais de escolarização. Entretanto, convém ponderar que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs – são um meio para se alcançar os objetivos do ensino e, como tal, deve compor uma sistematização mais ampla desse processo. Dois aspectos devem ser observados na implantação das tecnologias em sala de aula: o primeiro refere-se à necessária integração entre o técnico e o pedagógico. Conforme José Armando Valente (1999) o domínio das técnicas acontece por necessidades e exigências do pedagógico e as novas possibilidades técnicas criam novas aberturas para o pedagógico, constituindo uma verdadeira espiral de aprendizagem ascendente na sua complexidade técnica e pedagógica. O segundo aspecto diz respeito à

especificidade de cada tecnologia com relação às aplicações pedagógicas. O educador deve conhecer o que cada uma dessas facilidades tecnológicas tem a oferecer e como pode ser explorada em diferentes situações educacionais.

As práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias de forma planejada permitem que o aluno desenvolva a autonomia tão fundamental no nosso mundo cada vez mais concorrido; tenha acesso à informação com rapidez e facilidade; desenvolva as competências de análise e reflexão; organize o pensamento; trabalhe simultaneamente com vários participantes em diversas partes do mundo; exponha seu pensamento através de sites ou blogs ou até mesmo em comunidades virtuais; registre sons, imagens e vídeos; traduza textos em várias línguas; dentre tantas possibilidades de trabalho interdisciplinar.

É claro que nessa formação do aluno, o professor tem um papel decisivo. Cabe ao professor a orientação, a relação de confiança, o acompanhamento, além da proposta de projetos que desenvolvam a motivação e associem o domínio das tecnologias às suas realizações. Nesse aspecto, a experiência pedagógica do professor é fundamental.

A integração das TDICs nos processos de aprendizagem pode constituir um fator de inovação pedagógica, proporcionando novas modalidades de trabalho na escola. Porém, além do professor, a gestão escolar também precisa acompanhar as transformações sociais. A escola, por natureza lenta, analítica e virada para o passado, tem de ser capaz de se tornar mais atraente. Cabe à escola transformar-se de simples transmissora de conhecimentos em organizadora de aprendizagens e reconhecer que já não detém o monopólio da transmissão dos saberes, proporcionando ao aluno os meios necessários para aprender a obter a informação, para construir o conhecimento e adquirir competências, desenvolvendo simultaneamente o espírito crítico. O simples acesso aos equipamentos não contribui para atingir estes objetivos, e sim a transformação de atitudes da escola e dos professores. Essa transformação vai exigir que os professores reconheçam que já não são os detentores da transmissão de conhecimento e aceitem que as novas gerações têm outros modos de aprendizagem.

Acredita-se que a escola, em relação às TDICs, precisa estar inserida num projeto de reflexão e ação, utilizando-as de forma significativa, tendo uma visão aberta do mundo contemporâneo, bem como realizando um trabalho de incentivo às mais diversas experiências, pois as diversidades de situações pedagógicas permitem a reelaboração e a reconstrução do processo ensino-aprendizagem. Hoje em dia, as

escolas têm se deparado com três caminhos: repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos.

Ao propor esse trabalho, foi considerada a terceira opção como a que melhor viabiliza a formação dos alunos. Nesse estudo, a fotografia aplicada ao ensino de História, é tratada como documentação da aprendizagem de conceitos sob o ponto de vista do olhar social dos alunos e não apenas uma mera ilustração. É uma forma objetiva de documentação e de registro de conhecimentos, muito melhor do que a simples lembrança de um fato ou evento. Ela tem o poder de capturar nuances que muitas vezes passam despercebidas a olho nu aumentando o espectro de observação do aprendiz. O exemplo de atividade aqui proposta visa o desenvolvimento de uma estratégia de leitura que permite ao aluno a compreensão do texto midiático proposto, tendo em vista que o objetivo principal dessa pesquisa que é a formação de um leitor crítico-reflexivo.

2. Metodologia

A pesquisa pautou-se pela perspectiva qualitativa sócio-histórica, inspirada nas concepções epistemológicas e metodológicas de Vigotsky e Bakhtin que compreendem o psiquismo humano como constituído pelas vivências e pelo social em um processo interativo possibilitado pela linguagem. Nesse sentido, primam pelo desenvolvimento de novas alternativas metodológicas e outra forma de produzir conhecimento no campo das ciências humanas. Segundo Maria Teresa Freitas (2003), essa abordagem consegue opor os limites estreitos da objetividade a uma visão humana na construção do conhecimento.

Outra característica da pesquisa qualitativa está no fato de não buscar generalizações, leis ou princípios. O foco da pesquisa está centrado no particular, no individual, deseja-se compreender o fenômeno, e não explicá-lo. A autora observa que, para Bakhtin, a pesquisa qualitativa é uma relação entre sujeitos em uma perspectiva dialógica, sendo que a interação é essencial para a compreensão dos fenômenos humanos. O sujeito é percebido em sua singularidade, mas é situado em seu contexto histórico-social.

Foi com base nesses pressupostos metodológicos que essa pesquisa foi orientada e organizada. Considera-se o ato de ensinar a ler e escrever como uma

ação política, conforme a visão freireana. É muito mais do que decodificar letras e números. Implica estimular uma prática leitora permanente movida pelo desejo de saber, de aperfeiçoar-se de fazer novas descobertas que favoreçam o autoconhecimento, de intervir no espaço onde se encontra, rompendo silêncios impostos pelos perversos processos de exclusão do sistema escolar.

Esse tipo de ação contribui para ampliar a consciência crítica do aluno, sua competência comunicativa e sua responsabilidade frente ao mundo em que vive. E, além disso, facilita o acesso dos educandos aos bens culturais que permitem maior integração do indivíduo à sociedade a que pertence, auxiliando-o, assim, a se livrar da exclusão social, sem desvalorizar a sua própria cultura. Daí o seu caráter político, pois o acesso à leitura e à escrita traz poder às pessoas. A leitura significativa tem a capacidade de nos situar melhor no nosso próprio espaço, potencializando percepções de aspectos que talvez a nossa visão não tenha percebido ao olhar para a nossa realidade.

Assim, as sequências didáticas a serem usadas consideram o processo de construção do conhecimento dos alunos da EJA, dando espaço e valor às suas Histórias pessoais, considerando a diversidade característica desse segmento de ensino e a complexidade da vida desses estudantes e trabalhadores. Por meio de problematizações, as sequências contribuirão para que os alunos façam relações, estabeleçam novos sentidos aos objetos de estudo; enfim desenvolvam as habilidades necessárias para a construção do conhecimento.

A concepção metodológica que permeará todas as etapas dessa pesquisa contempla os princípios pautados na “concepção libertadora de educação” e na “concepção socioconstrutivista do conhecimento”. Implica, portanto, um caminho que parte da leitura da realidade, dos temas sociais de abrangência e urgência nacional e dos temas de interesse local.

Para o presente trabalho, fez-se necessário discutir, mesmo que brevemente, acerca dos processos de comunicação atuais, dada a essência da problemática tratada. Entende-se que aprender não é armazenar informações, mas transformá-las, reestruturando passo a passo o sistema de compreensão do mundo. Por isso as propostas de atividades convidam os alunos a assumirem o papel de sujeitos da aprendizagem, dinamizando e dando mais vida ao trabalho. Os alunos foram desafiados e motivados a pesquisar situações do seu dia a dia, descobrir e ver como seria possível apresentá-las com outra “linguagem” que não fosse a textual.

O trabalho aqui descrito foi realizado nas aulas de História, no último módulo do ensino fundamental da EJA, ou seja, 8ª série, no período correspondente ao segundo semestre letivo do ano de 2011, dividido em duas unidades.

Na primeira unidade – **Trabalho e consumo** – apresentou-se o mundo do trabalho em diversas concepções e relações ao longo da História humana, além de estabelecer uma relação direta com o consumo em suas variadas facetas. Na segunda unidade – **Globalização e novas tecnologias** – buscou-se contar a História da globalização vinculada às novas tecnologias, desde as origens do modelo capitalista dominante no planeta e sua antítese, o ideário comunista que tem como referência o economista e filósofo do século XIX, Karl Marx; até os momentos atuais, refletindo inclusive sobre as perspectivas do homem moderno no mundo globalizado.

Ao estabelecer a comparação entre os dois modelos econômicos, considerou-se os consequentes embates entre comunistas e capitalistas. Fez-se uma análise, sobretudo do segundo modelo a fim de tornar compreensivas as causas das guerras e conflitos que marcam o século XX, um dos mais competitivos e sangrentos, até o momento, da História humana. Finalmente, analisou-se a influência das mídias na atualidade, principalmente, o *marketing* motivador do desejo pelo consumo ilimitado.

3. Análise de dados

Os alunos apresentaram as fotos e os textos em forma de seminário. Embora a atividade tenha sido realizada em grupo, a produção foi individual.

Já a primeira foto apresentada surtiu um desdobramento nas discussões sobre o consumismo - um bebê, comendo "sopinha de potinho", com uma colher descartável, sentado em um carrinho, com o colo cheio de brinquedos. E o texto que acompanhava a foto descrevia:



Imagem 1

Esse bebê não sabe, mas ele tem tudo para virar um consumista em potencial. Ele é um bebê qualquer e está num país capitalista consumindo tantas coisas... Algumas necessárias, outras nem tanto. Ele não sabe, mas desde que nasceu passou a ser uma peça muito importante dentro do sistema capitalista. O sistema capitalista tem como principal fonte de equilíbrio o consumo. Sem ele, toda a estrutura da cadeia produtiva desmoronaria, gerando desemprego, a queda do poder aquisitivo e do próprio consumo, num verdadeiro círculo vicioso que não pode sofrer colapsos. (Carlos, 17 anos)

Ninguém nasce consumista. O consumismo é uma ideologia, um hábito mental forjado que se tornou umas das características culturais mais marcantes da sociedade atual. Não importa o gênero, a faixa etária, a nacionalidade, a crença ou o poder aquisitivo. Hoje, todos que são impactados pelas mídias de massa são estimulados a consumir de modo inconsequente. As crianças, ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os adultos, não ficam fora dessa lógica e infelizmente sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo: obesidade infantil, erotização precoce, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência, entre outras. Nesse sentido, o **consumismo infantil**¹ é uma questão urgente, de extrema importância e interesse geral, mas essas questões ainda não haviam sido abordadas em nossas aulas. E a apresentação dessa fotografia desencadeou um debate muito produtivo.

Quatro alunos relacionaram o consumo ao **desejo**. Ninguém deseja aquilo que já possui, uma vez que o desejo está ligado ao que nos falta, àquilo que nos torna humanos e que impulsiona nossos projetos de vida. Nesse sentido, somos constituídos também por aquilo que nos falta. Por isso sonhamos, estudamos, trabalhamos, criamos, reinventando ao mundo e a nós mesmos cotidianamente. Entretanto, se o desejo é uma espécie de motor a nos conferir humanidade, por vezes, paradoxalmente, nos desumaniza. Esse paradoxo ganha significativas proporções na sociedade de consumo. Por um lado, ao consumir, movimentamos a economia e expressamos a nossa singularidade; por outro, a exacerbação do consumo acaba por desencadear em nós desejos nada singulares, originados não na nossa História, mas na própria lógica do mercado.

Os objetos de desejo fotografados foram os mais variados demonstrando que, enquanto para uns o desejo está ligado a um sonho de consumo, para outros, o desejo passa pelas necessidades primárias.



Imagem 2

Essa é uma mulher consumista, compra exageradamente coisas que não necessita: vários calçados, colares, bolsas, perfumes e outros. Todos nós temos um lado consumista, mas é uma coisa que precisa ser controlada conforme as condições financeiras de cada um. Nem sempre podemos satisfazer todos os nossos **desejos**. (Otávio, 19 anos)

¹ Foram negritadas as categorias concernentes ao conteúdo estudado para se destacar o modo como estas apareceram no decorrer da pesquisa.



Imagem 3

Muitas vezes deixo de comprar coisas necessárias para comprar produtos que já tenho e outros que nem têm necessidade, mas o **desejo** de comprar fala mais alto que acabo deixando de comprar o que realmente precisava, para comprar o desnecessário. (Adriene, 17 anos)



Imagem 4

(...) muitas vezes nós exageramos e compramos muito mais que do necessário, por isso precisamos ter educação e controlar nossos **desejos** até na hora de comprar. (Leandro, 17 anos)



Imagem 5

Nessa foto vemos uma pessoa dentro de uma loja olhando uma mercadoria para comprar. Provavelmente ela foi à loja para olhar e consumir alguma coisa que estava precisando, mas de repente ela vê alguma coisa que lhe agrada. Ela não tem necessidade nenhuma do produto, e mesmo assim, na maioria das vezes, o **desejo** fala mais alto e ela acaba levando o produto sem necessidade. (Jéssica, 17 anos)

Na opinião de cinco alunos, a **publicidade** é o principal meio para o capitalismo atingir seu objetivo.



Imagem 6

Embora tenhamos muitas opções para comprar, em muitos momentos escolhemos só pela **propaganda**, pela beleza das embalagens e nem sempre compramos o que é melhor. Isso acontece na alimentação, na bebida e até mesmo com as roupas e outros objetos. (Newton, 17 anos)



Imagem 7

Com a modernização, tudo mudou. São tantas **propagandas** existentes, através da TV, computador, rádios, panfletos, etc., que somos levados a consumir produtos que não estamos precisando. (Cleusa, 41 anos)



Imagem 8

A **mídia** é um dos mais importantes elementos formadores dos nossos comportamentos, auxiliando em nossas “supostas” escolhas. O consumismo faz parte do ser humano, do seu pensamento, do seu comportamento e do seu cotidiano. Aliás, a vida do ser humano é fundamentalmente alimentada e sustentada pelo forte consumo. (Ana, 51 anos)



Imagem 9

Também são muitos os incentivos para levar, cada vez mais, as pessoas às compras desnecessárias, pois com a globalização circulam diversos produtos no mundo inteiro! Esses incentivos são as **propagandas** por meio da TV, do rádio, dos jornais, das revistas, da internet e etc. (Thaís, 17 anos)



Imagem 10

Na **propaganda** todos os objetos parecem necessários, mas a cada compra feita, novas tendências surgem, como festivais de moda, induzindo ao consumo de roupas, liquidações também induzindo ao consumo de outros objetos como novos celulares, óculos de sol, etc. (Graciele, 23 anos)

Sabe-se que a publicidade exerce um papel de protagonismo nas relações de mercado sendo um meio fundamental na disponibilização de informações sobre produtos e serviços aos consumidores. Raras são as empresas que não fazem uso sistemático desse meio para garantir o crescimento de suas vendas. Como diz o ditado, “a propaganda é a alma do negócio”.

Por essa razão somos diuturnamente bombardeados por peças de propaganda materializadas, muitas vezes, como num passe de mágica por meio de imagens poderosos e inesquecíveis. Para garantir esse efeito eletrizante, as agências trabalham com dezenas, centenas de profissionais extremamente criativos em busca da mensagem perfeita que vá “fisgar” o cliente/freguês/consumidor para a compra do que se pretende vender.

Além disso, a publicidade também contribui para o **consumo ostentatório**, na opinião de três alunos. Não basta comprar o mais caro, é preciso que os outros

saibam disso. As imagens apresentadas por esses alunos para demonstrar *status* foram carros, roupas e sapatos.



Imagem 11

Muitas pessoas quando passam em frente de uma agência ficam com muita vontade de comprar um carro. Quando essas pessoas veem outras pessoas comprando, logo querem igual. Principalmente se quem está comprando mora onde você mora, ou seja, se as pessoas são do mesmo ambiente. (...) Se as pessoas souberam comprar com inteligência, aí não há problemas, porque um carro serve até para trabalhar, mas **muitos compram só para mostrar que podem comprar**. (Robson, 18 anos)



Imagem 12

Eu observo que cada vez que a moda chega tem pessoas que querem comprar, por que elas pensam assim: 'se uma pessoa pode ter, porque eu também não posso ter? ' É claro que quem pensa assim consome mais do que o necessário por prazer, por vício de comprar ou mesmo **para parecer ser o que não é**. (Daniela, 18 anos)



Imagem 13

As pessoas pensam em **consumir para definir seu status**, e outras acham que o consumo de algumas mercadorias pode mudar seus valores e interferir na sua vida em sociedade. Ou seja, **a sociedade capitalista cria um padrão que tende a ser seguido pelas pessoas**. (Elaine, 30 anos)

É exatamente disso que se trata o conceito de consumo conspícuo, formulado por Thorstein Bunde Veblen (1899) em *A Teoria da Classe Ociosa* citado por José Chiavenato (1998):

(...) a riqueza provocava um tipo de consumo ostentatório, comprando mercadorias que serviam apenas para demonstrar o Status dos ricos. (...) Esse consumo provocava a imitação dos pobres, que, por sua vez, passavam, dentro de suas possibilidades, a consumir objetos desnecessários, mas que lhes davam aparência de classe superior. (VEBLEN (1899) citado por CHIAVENATO, 1998, p.25)

Encantadas pela mídia e pela publicidade, as pessoas confundem suas reais necessidades e acabam acreditando que precisam daquele objeto para ser felizes. E, mais ainda, as pessoas mais pobres se sentem parte de uma “classe superior”, quando participam, de alguma forma, da festa do consumo.

Mas isso não é tudo, o consumismo pode desencadear vários problemas: no **meio ambiente**, na **saúde**, na **economia pessoal**, na **inversão de valores morais**.



Imagem 14

Devemos evoluir acabar com esse pensamento que temos de sempre ter mais e mais. **Acabar com o 'descartável' e, seguir a nova lei: reutilizar, reciclar e reduzir.** Todos nós temos direito de comprar, de gastar nosso dinheiro tão suado, mas isso não quer dizer que devemos ter tudo, enquanto outros não têm nada. (Ana, 51 anos)

Na foto de pessoas catando lixo, a aluna procurou retratar uma realidade bastante emblemática, o gigantesco aumento na geração de lixo. Nota-se que a quantidade de lixo é sinal que cresceu também o consumo, por outro lado, significa maior desperdício, consumismo exacerbado, aterros e lixões esgotados, contaminações e, conseqüentemente, grandes problemas ambientais. Assim, consumir significa produzir lixo.

O bombardeio publicitário cotidiano e as técnicas de produção, venda e consumo em massa geram também graves **problemas de saúde**.



Imagem 15

Na foto vemos uma criança comendo chocolate, tomando coca-cola, usando uns óculos escuros. Esses alimentos **não fazem bem à saúde** e não vão ajudar essa criança crescer de forma saudável. **Muito menos esses óculos vão protegê-la dos raios solares prejudiciais à saúde**, porque, com certeza, não foram comprados em uma ótica. (Mônica, 17 anos)

Quando se compra óculos de um camelô e ele não tem a proteção necessária, a “escuridão” proporcionada pelos óculos faz com que a pupila dilate, ou abra mais. Como não tem proteção, os raios solares entram e literalmente queimam os olhos. Por isso os médicos recomendam que é importante ao comprador comprovar se os óculos oferecerem 100% de proteção contra os raios ultravioleta (UV), já que só assim a

saúde dos olhos estará garantida independentemente da cor das lentes. Qualquer nível de proteção abaixo disso de nada vai adiantar, garantem os médicos. Além de queimaduras de retina e córnea, em longo prazo a pessoa poderá sofrer de catarata ou outra doença degenerativa da visão.

O outro ponto abordado pela aluna na mesma foto foi a alimentação. A má alimentação prejudica o nosso organismo com deficiências de vitaminas e minerais, levando à baixa imunidade. As células de defesa do nosso corpo necessitam de nutrientes para uma melhor resposta imunológica. Ou seja, elas necessitam deles para aumentar a quantidade de células que promovem a defesa do organismo contra infecções e inflamações. Além disso, a boa alimentação é fundamental para a aprendizagem escolar. O que a foto retrata é exatamente a carência desses nutrientes.

O outro aspecto do consumismo exacerbado é a questão da distribuição de alimentos que é bastante **desigual** no mundo e afeta de forma significativa os padrões de consumo de uma população. A foto de uma vitrine de padaria revela a oferta de alimentos, mas não o acesso a esses alimentos.

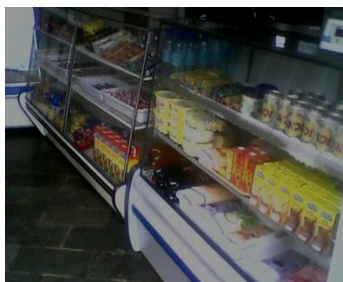


Imagem 16

Apesar de existir muita mercadoria, muita comida, ainda existe muita gente passando fome no mundo. **Não é por falta de produtos, nem é por falta de consumidores é por causa da ganância, do desperdício e da falta de consciência dos consumidores.** (Rafael, 20 anos)

São evidentes as diferenças na distribuição de alimentos nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, o que deixa claro a relevância do fator político econômico, assim como as diferenças dentro do próprio país.

Um efeito negativo apontado do consumismo é o **endividamento**. Nunca foi tão fácil conseguir crédito. A compra é parcelada a perder de vista, sem entrada. O financiamento pré-aprovado é quase ilimitado. Para quem sabe gerir dinheiro, isso significa boas oportunidades. Para quem gasta sem pensar e adquire o que não precisa, pode ser a perdição total.



Imagem 17

O consumismo pode ser prejudicial às pessoas por que **se elas não se educarem nas compras acabarão comprando muitas coisas e não dando conta de pagar em curto prazo e acabam deixando a dívida se multiplicar, parecendo que essa dívida nunca tem fim.** (Márcia 16 anos)

Em nossa sociedade de consumo, com seus infindáveis apelos aquisitivos, possessivos, o “ter” adquiriu uma importância desmedida e desproporcional, numa verdadeira inversão de valores morais. Ao fotografar os pais repreendendo uma criança num hipermercado, o aluno teve a intenção de retratar essa **inversão de valores.**



Imagem 18

O ser humano está se esquecendo do seu “ser” para se concentrar no “ter”. Nessa relação, **o ser pode virar um objeto de consumir e não um sujeito de ação.** Então, há uma necessidade, cada vez maior de uma educação para a relação de consumo. (Juliano, 17 anos)

Esse foi, também, o enfoque das fotografias que apresentavam respectivamente o Papai Noel com a criança e a do carro importado.



Imagem 19

O Natal é uma data em que deveríamos comemorar só o nascimento do Menino Jesus. **Quase ninguém se lembra do real motivo do Natal, hoje, o personagem principal do Natal é o Papai Noel.** Com essa realidade as pessoas são insistentemente levadas às compras desnecessárias e esse comportamento leva as pessoas ao consumismo. (Leida, 39 anos)



Imagem 20

Para exercer verdadeiramente a cidadania é preciso ter consciência que **não precisamos só de bens materiais, mas também de educação, amor e respeito uns aos outros.** (Lucas, 16 anos)

No embate contra o consumismo, o **acesso à cultura** e ao conhecimento é

preponderante, pois esse contexto cultural lida com fatores determinantes para orientar o comportamento e até depurar os desejos do indivíduo, na busca da verdadeira cidadania como valores morais, leitura de mundo, conceitos sobre sucesso e realização pessoal. As fotografias da livraria e da biblioteca escolar pretendiam retratar essa consciência.



Imagem 21

O Brasil é uma das nações em que **a maioria das pessoas não tem o hábito de ler e isso é muito ruim porque impede a evolução e o desenvolvimento do país. Quem não lê bons livros não tem vantagem nenhuma sobre aquele que não sabe ler.** (Valtemir, 18 anos)



Imagem 22

Uma das características da cidadania é busca pela informação e conhecimento. Ao comprar livros os pais estão ajudando os filhos a se tornarem bons cidadãos. A fotografia busca demonstrar que o objetivo principal na busca da cidadania é alcançar o conhecimento para exercer nossos direitos e deveres. (Anderson, 18 anos)

Na aula seguinte, com o celular em mãos, um aluno propôs ouvir uma música que retratava o que estávamos estudando: “Globalização: o delírio do dragão”, da Tribo de Jah. Tal atitude, espontânea, demonstrou envolvimento e interesse com a proposta apresentada. Primeiro, porque o aluno estava usando outro recurso do celular até então não sugerido, o MP3; e segundo porque uso da mídia em sala de aula foi proposto pelo próprio aluno. O *Bluetooth* foi usado para a socialização da música e em pouco tempo todos já sabiam cantar. Mudando o planejamento daquele dia, para não perder esse momento ímpar, foi proposta uma análise da letra da música.

A essa altura, toda a turma, alunos e professores, estavam bastante empolgados. A primeira proposta de fotografia, de início rejeitada, mostrava-se consolidada com o resultado do trabalho e as possibilidades que os próprios alunos acabaram demonstrando. Por isso foi proposta outra etapa:

- Que tal montarmos um vídeo com as fotos, os textos e a música? O que vocês acham?

A reação foi bem diferente da primeira proposta: todos acataram, embora ninguém, inclusive a professora proponente, sabia como fazer. Era preciso descobrir juntos. Foi questionado quem sabia trabalhar com *PowerPoint*. Dois alunos se dispuseram a montar uma apresentação e pedir “alguém” para ensinar montar o vídeo no *Windows Movie Maker*.

As fotos e os textos foram selecionados pelos próprios alunos e a montagem aconteceu sobre a orientação da professora. A edição do vídeo foi feita por um amigo. E assim o vídeo se concretizou. Mais uma vez o *Bluetooth* do celular foi usado para compartilhar o vídeo e uma cópia foi postada no *Youtube*² com o objetivo de divulgá-lo.

A segunda fase da coleta de dados aconteceu em forma de entrevistas, essa foi metodologia escolhida como mecanismo de validação dos resultados dessa pesquisa. Optamos por uma entrevista individual, por escrito. Após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido, toda a turma assinou o consentimento da participação como sujeito dessa pesquisa. A compilação de dados apresenta foi feita com base no resultado da entrevista com vinte e quatro alunos.

Doze alunos gostaram da atividade porque acharam interessante e diferente das atividades a que estão habituados na escola. Os outros sete apontaram os seguintes motivos por terem gostado da atividade: foi desafiante; despertou para a necessidade de aprender a usar um computador, teve oportunidade de observar o comportamento das pessoas e o seu próprio; conseguiu aprender uma nova forma de fazer um trabalho; porque gosta de tirar fotos e escrever, porque esse foi um trabalho que serve de exemplo para outras pessoas e porque foi uma forma de se aproximar de outras pessoas.

Os cinco alunos que não gostaram da atividade justificaram das seguintes formas: não achou interessante o tema do trabalho e não gosta de fotografias; achou o trabalho muito difícil; não soube montar o texto e não obteve ajuda; “esqueceu” de fazer o trabalho.

A maioria dos alunos que tiveram dificuldade em escrever o texto justificou sua própria deficiência na produção de textos, independente do conteúdo. Dois acharam muito difícil fazer a “leitura” da foto e dois tiveram dificuldade com o conteúdo estudado.

Dois alunos tiveram muita dificuldade em conseguir equipamento para fotografar; quatro não sabiam usar os equipamentos; três tiveram muita “vergonha”

de fazer a foto; dois tiveram dificuldade em relacionar o tema com a imagem; um “esqueceu” de fazer a foto e outro “não teve tempo” para fazer a foto e apenas um

² Para assistir acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=arOwUrz5Z1Y>

aluno já havia tirado uma foto para atividades escolares com um professor de ciências, de uma outra escola, havia trabalhado com foto na sala de aula.

Dezesseis alunos disseram que as fotos auxiliaram a entender melhor o conteúdo. Quatro acharam que as fotos auxiliaram na produção do texto. Uma aluna disse que aprendeu muito com as fotografias dos colegas.

Um aluno disse que a fotografia não ajudou porque ele já sabia o conteúdo. O aluno que “esqueceu” de fazer a foto e o outro que “não teve tempo” disseram que as fotos não ajudaram.

Apenas uma aluna disse não gostar de fotografias, mas não soube justificar. Dezoito alunos gostam de fotografias porque elas ajudam a lembrar do passado. Três alunos afirmam que gostam de fotos de pessoas e paisagens. Dois alunos acham que as fotos são uma forma de lazer e divertimento.

Quatro alunos afirmaram que apenas guardam fotografias de momentos especiais mas, que foi a primeira vez que tiveram a oportunidade de fotografar. Os outros costumam guardar e fotografar datas comemorativas, passeios, festas, situações engraçadas, campeonatos, shows, artistas famosos, paisagens, familiares e amigos.

Os alunos foram unânimes ao assegurar que o uso da fotografia em sala de aula facilita a aprendizagem. A maioria acha que a fotografia torna a aula mais atraente, divertida; aguça a atenção e concretiza a teoria. Cinco afirmam que às vezes os professores falam de coisas que eles não têm a menor idéia do que são, e quando deparam com o real é sempre muito diferente do que eles haviam imaginado. Uma aluna disse que a fotografia acentua a memória e faz lembrar do conteúdo estudado.

Considerações finais

A atitude de dispor-se a analisar a própria prática, reconhecendo erros e limitações, é uma ação de humildade indispensável ao educador que tem compromisso com a educação. Afinal, educar só é possível a quem tem a liberdade como valor e conduta. É preciso ser verdadeiramente livre para despir-se de orgulhos,

vaidades e medos, para estar disposto a reconhecer-se um ser inacabado, sedento do prazer de aprender mais, de saber mais, de “ser mais”.

No início da pesquisa houve dificuldades de aceitação da proposta, por parte dos alunos, principalmente em virtude da visão ainda conservadora de educação. Não foi muito fácil convencê-los de que em todas as áreas do conhecimento, a tecnologia é fundamental para que aconteçam avanços; que o celular, a câmera e outros eletrônicos podem e devem ser usados a favor da educação. A proposta era uma oportunidade de consolidação dos recursos eletrônicos como ser aliados da escola e não só como meros fatores de indisciplina e distração.

No decorrer da pesquisa, ficou claro que a utilização adequada da fotografia como recurso didático pode enriquecer, e muito, as situações de aprendizagem vivenciadas em sala de aula. A produção dos textos comprovou que os alunos adquiriram a capacidade de leitores críticos-reflexivos dos textos midiáticos propostos, capacitando-os a se tornarem indivíduos aptos a desenvolver a compreensão de si mesmos e dos outros, numa perspectiva temporal e espacial. Do ponto de vista do aprendizado, as mídias colaboraram para trabalhar conteúdos. Da soma entre tecnologia e conteúdos, nascem oportunidades de ensino – essa união caracterizou especialmente o desenrolar de toda pesquisa.

Ao incorporar as mídias na prática pedagógica cotidiana da pesquisadora sentiu-se que pode-se contribuir para a democratização do acesso à informação e às variadas formas de produção e disseminação do conhecimento, haja vista que os indivíduos pertencentes a grupos menos favorecidos social e economicamente puderam ter acesso a estas tecnologias e usufruir os benefícios de sua utilização, fato que certamente contribuiu para a diminuição dos riscos de acentuação das desigualdades.

À medida que as mídias foram ganhando espaço nas aulas, os sujeitos envolvidos na pesquisa se viram diante de novas e inúmeras possibilidades de abordagem do conteúdo, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, tornou-se necessário que a professora também desenvolvesse novas habilidades para ser capaz de analisar os meios a sua disposição e fazer escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum.

A inserção das mídias nas aulas de História criaram novas chances de rever e reformular as relações entre alunos e professora, ao diversificar os espaços de

construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo um novo diálogo entre os alunos e a escola.

Os objetivos foram alcançados, pois os alunos revelaram, através das atividades e das entrevistas, que a fotografia, ao ser utilizada como estratégia didática na escola, é eficaz para facilitar a aprendizagem e que contribui como estímulo à conscientização do sujeito sobre a sua interferência pessoal no ambiente sociocultural em que vive.

Em suma, há muitas ideias passíveis de realização nas escolas em relação à utilização da fotografia. A principal meta deve ser estimular um olhar mais curioso, crítico, engajado e sensível quanto ao mundo que nos cerca. Somos dotados de visão e, muitas vezes, parece que não conseguimos visualizar nem mesmo o que está diante de nossos próprios olhos. Quem sabe com o auxílio das câmeras fotográficas possamos realmente ampliar a nossa capacidade de perceber tudo aquilo que está ao nosso redor e nos articular mais efetivamente pelo mundo em que vivemos ao mesmo tempo em que mobilizamos os nossos estudantes...

Torna-se necessário, portanto, assumir coragem de pensar, de conceber projetos que nos orientem a uma prática pedagógica mais consciente, criativa, participativa, compartilhando nossas experiências, nossos conhecimentos e buscando novos saberes, impulsionado pelo desejo de aprimoramento.

Enfim, a escola precisa urgentemente ressignificar a sua função social e política bem como perseguir exaustivamente a minimização do descompasso existente entre o quê e como tem realizado o processo escolar e o quê e o como precisa realizá-lo. Só assim, poderá ser prazerosa a aprendizagem do aluno, através do estímulo constante de sua inteligência a fim de possibilitá-lo a construir novos conhecimentos e novos saberes com a utilização das mídias integradas.

E, como conclusão final, fica o pensamento de Paulo Freire, referente à formação do professor e ao exercício da docência. Ele nos afirma que essas duas questões, não podem prescindir de autonomia, cuja pedagogia é fundamentada na ética, no respeito à dignidade e na própria autonomia do educando. E para tanto, se pressupõe competência técnico-científica e rigorosidade no trabalho, exigindo uma postura curiosa, aberta às mudanças.

The social gaze of the 8th grade students of Youth and Adults from the perspective of photography and other media integrated

Abstract

This study used photography as a teaching tool to enrich the learning relationships in a class of 8th grade students of Youth and Adults E. M. Prof. Haydée Antunes in Ouro Preto / MG. The use of photography was the landmark transition to other media, which began to be used in an integrated manner. We opted for qualitative research, as the subjects were also participants. The research was guided by the perspectives of Freire, taking a shot as possible the autonomy of the individuals involved in the conduct of learning. It was found that subjects participants developed greater interest in the content studied and greater ease in producing texts. The study also allowed reflection on the need for teacher training for adult education and the understanding that the media can provide methodological improvements.

Key words: Photography. Social Interpretation. Visual literacy. Integrated media. Youth and Adults.

Referências

CHIAVENATO, José. **Ética globalizada & sociedade de consumo**. São Paulo: Moderna, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 7. Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2000.

FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

JACQUINOT, G. **A necessidade de renovar a educação para as mídias**. Paris: Comunicação, 1995.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp-nied, 1999.

A proficiência leitora: investigando o domínio de habilidades de leitura no ensino médio

Danielle Cristine Silva*
Mauricéia Silva de Paula Vieira**

Resumo

Este artigo discute o tema leitura e analisa qual a percepção que os alunos do ensino médio de uma escola pública possuem sobre a leitura e quais habilidades de leitura dominam. A análise baseou-se em um diagnóstico de leitura individualizada, do qual participaram trinta e dois estudantes da rede pública de ensino. As atividades propostas contemplaram o gênero notícia e questões que buscavam verificar algumas habilidades de leitura. Na construção do quadro teórico foram utilizadas as contribuições de Bakhtin (1992), Marcuschi (2010), Solé (1998), Koch (2002) e Dionísio (2002). Os resultados indicam a premência de um trabalho que contemple a leitura como atividade interativa. Apontam, ainda, que a concepção de leitura que subjaz à percepção dos estudantes é a de que todos os sentidos se encontram prontos no texto.

Palavras-chave: Leitura. Letramento. Gênero notícia.

Introdução

O texto é uma unidade dialógica, assim torna-se espaço propício de diálogo com o leitor, que interage com o texto construindo sentidos e depreendendo significados. Tradicionalmente, a leitura foi considerada como uma atividade mecânica de decodificar palavras e de garimpar sentidos prontos no texto (KLEIMAN, 1993). Hoje, já se sabe que a leitura é uma atividade complexa, em que o leitor produz sentidos a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos.

Portanto, o presente artigo em questão, parte do entendimento de que ler é uma atividade cognitiva, social e que está ligada às tecnologias disponíveis. Entende-se, ainda, que o ensino de Língua Portuguesa precisa estar ancorado em uma perspectiva que privilegie os gêneros textuais como objetos de ensino/aprendizagem e que a proficiência dos alunos na leitura dos mais diversos gêneros está intimamente ligada a um trabalho sistematizado por parte do professor.

1. Pressupostos teóricos: a complexidade da leitura no contexto atual

* Graduanda do 5º período de Letras Português/Inglês e suas Literaturas na UFLA – Universidade Federal de Lavras, bolsista FAPEMIG/CAPES, danielle.lettrasufla@gmail.com

** Professora na UFLA – Universidade Federal de Lavras, mauriceia@dch.ufla.br

Desde a década de 80, os estudiosos sobre leitura discutem que ler ultrapassa a mera decodificação, ou ainda, a busca de sentidos prontos no texto. Livros didáticos são avaliados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir do entendimento de leitura como atividade de construção de sentidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa também são incisivos em relação à concepção de leitura que deve nortear o ensino. Em eventos da área, o tema leitura é objeto de discussão entre pesquisadores, a partir de diferentes perspectivas epistemológicas. Por outro lado, ainda é comum encontrar exemplos de práticas leitoras em que o ato de ler parece ser o de buscar sentido pronto no texto. O certo é que o conceito de leitura varia de acordo com o momento e o quadro teórico adotado. Varia, ainda, de acordo com a concepção de texto e de língua adotados.

Koch (2005) aponta três concepções possíveis de língua que determinam a sua relação com a compreensão e, conseqüentemente, com o conceito do que seja ler. A primeira delas concebe a língua como representação do pensamento, cabendo ao leitor captar essa representação. Numa segunda concepção, a língua é vista como código, ou como instrumento de comunicação, cabendo ao leitor o conhecimento deste código. Tanto na primeira quanto na segunda concepção, o texto é visto como um produto pronto cujo sentido encontra-se intrinsecamente ligado à materialidade linguística. Uma terceira concepção de língua prevê o caráter dialógico ou interacional da linguagem humana, na qual os participantes são sujeitos ativos que se constroem e constroem sentido para o texto a partir das relações sociais, das crenças, da cultura em que estão inseridos, numa relação de ação e construção social. Nesse sentido, a leitura ultrapassa a busca de sentidos depositados no texto e vários são os fatores que incidem sobre o ato de ler. Considere-se o seguinte exemplo:

ROTWEILER: CÃO ANTISSOCIAL

Um leitor habituado com as práticas sociais de uso da língua sabe que o enunciado acima, em uma placa afixada em um portão de uma casa, constitui-se um aviso para que estranhos não se aproximem, ou entrem na propriedade, uma vez que poderão ser atacados pelo cão. Em uma exposição de animais, este mesmo enunciado poderá ser compreendido como uma indicação da raça do animal e de sua característica principal e também como uma indicação para que visitantes não se aproximem do animal. Tais interpretações são possíveis de serem construídas porque

não se considera apenas a materialidade linguística, mas também a experiência do leitor, com as práticas sociais de uso dessa língua.

Ler é uma atividade interativa. Mais do que codificar ou decodificar, o processamento da leitura exige uma série de competências do leitor, que englobam desde o desenvolvimento biológico satisfatório (maturação cognitiva e psicomotora) até o desenvolvimento cultural (sócio-afetivo).

Entender a leitura como atividade interativa requer considerar que em seu processamento o sentido construído é dependente de fatores como conhecimentos prévios, experiência de mundo, objetivos e etc. Conforme Soares (1996):

A leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros. (SOARES, 1996, p. 19).

O texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. (SOARES, 1996, p. 25).

Neste mesmo viés, Cafieiro conceitua a leitura como uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos realizados por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. (CAFIEIRO, 2005, p. 17). Nesse sentido, são as situações sociais, com modos sociais de interação, que determinam em grande medida os sentidos que poderão ser construídos. A autora esclarece que entender a leitura como um processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Assim, o texto escrito é como um ponto de partida, onde o leitor busca um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte do seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. Tomada como atividade social, a leitura pressupõe objetivos e necessidades que são determinados na interação: ler para quê, com que objetivos, para interagir com quem, por que motivo. Aprender a ler de forma competente é muito mais do que decifrar mensagens; trata-se de procurar um sentido e questionar algo escrito a partir de uma realidade. Em outras palavras, é o processo de compreensão. Segundo Cafieiro (2005), dois aspectos são essenciais no processo de compreensão: o

primeiro relaciona-se ao texto escrito e ao modo como se organiza, como é estruturado, qual sua função social; o segundo relaciona-se ao leitor, aos conhecimentos que possui e às operações mentais que realiza para compreender, bem como às condições em que ele vai ler o texto.

Kleiman (2000), em estudo sobre os aspectos cognitivos da leitura destaca conhecimentos prévios, e dentre eles o conhecimento linguístico e o textual. O primeiro corresponde aos saberes referentes ao uso da língua e abrange os níveis fonológico, morfológico, sintático e semântico. O conhecimento textual é essencial para a compreensão do texto. Já o conhecimento de mundo abrange conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações.

A leitura é uma atividade complexa e envolve desde a percepção do material gráfico presente (letras, imagens, cores) até a produção de inferências e a compreensão global do texto. Enfim, é preciso associar os elementos visuais aos elementos não visuais (conhecimentos prévios) a fim de se construir sentido. Assim, existem vários fatores, relacionados ao texto propriamente dito e ao leitor, que podem influenciar no processamento de leitura.

Em relação ao texto, a seleção das palavras, a organização das sentenças, o gênero textual, são alguns dos fatores que podem influenciar, em maior ou menor proporção, a compreensão leitora. Se o leitor não consegue, por exemplo, recuperar elementos elípticos a fim de perceber a continuidade tópica ou compreender o sentido de uma palavra em um contexto específico, a construção do sentido ficará prejudicada.

Também não se pode esquecer que, além do material gráfico, existem fatores que estão relacionados diretamente ao leitor e que influenciam no modo de se construir sentido ao texto lido, a saber: (i) conhecimentos prévios; (ii) experiência com a leitura; (iii) crenças que possui, sobretudo relacionadas à leitura; (iv) situação em que se encontra, dentre outros. O termo conhecimentos prévios é amplo e pressupõe um conjunto de outros conhecimentos procedimentais, afetivos e contextuais. Estão envolvidos, assim, conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimento específico sobre o assunto do texto, conhecimento dos gêneros textuais e de como é o funcionamento de cada texto, levando em consideração a situação em que ele foi escrito, a cultura que o gerou e o tempo histórico em que está inserido. Esses conhecimentos, socioculturalmente adquiridos, permitem que, ao ler, o leitor construa sentido para o texto lido. Assim, por exemplo, um leitor que possui a crença de ler como uma atividade de garimpar um

sentido depositado no texto poderá ficar restrito à materialidade linguística e não trabalhar ativamente, integrando várias informações para construir o sentido.

Outra questão ligada à compreensão e que interfere no processo de leitura no âmbito escolar é a expectativa que o professor possui em relação aos alunos como leitores. Ângela Kleiman, em pesquisa sobre leitura no ensino médio ressalta que alunos de quem nada se espera, pelo fato de “não serem leitores”, conseguem compreender textos bem mais complexos, desde que o adulto ou o professor acredite em sua capacidade.

“A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é uma mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais de criar ou construir contextos, de forma sempre renovadora, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a linguagem, sem essa não seríamos capazes de agir em sociedade”.(KLEIMAN, 2006, p. 23).

Além da crença que o professor precisa demonstrar na capacidade do aluno, o trabalho com a leitura em sala de aula requer, por parte do docente, um trabalho sistematizado que contemplem atividades antes, durante e após o processamento da leitura. Dentre elas, podem ser elencadas a capacidade de estabelecer um objetivo para a leitura, de avaliar o próprio processo de compreensão e também de levantar hipóteses e procurar confirmá-las, ou não, durante a leitura.

2. Metodologia

Foi aplicada uma atividade de avaliação diagnóstica de leitura a estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino. A atividade foi composta por um texto do gênero notícia, publicado na revista *Veja online* e por cinco questões discursivas contemplando as seguintes habilidades de leitura: (i) reconhecer o gênero textual, sua finalidade e estrutura; (ii) realizar inferências; (iii) compreender o sentido global do texto; (iv) identificar informações implícitas; e (v) localizar informações explícitas. (em anexo)

Os dados analisados foram coletados no âmbito das atividades do PIBID/CAPES e contou com a participação de trinta e dois estudantes do Ensino Médio da rede pública de ensino do município de Lavras-MG.

3. Análise de dados

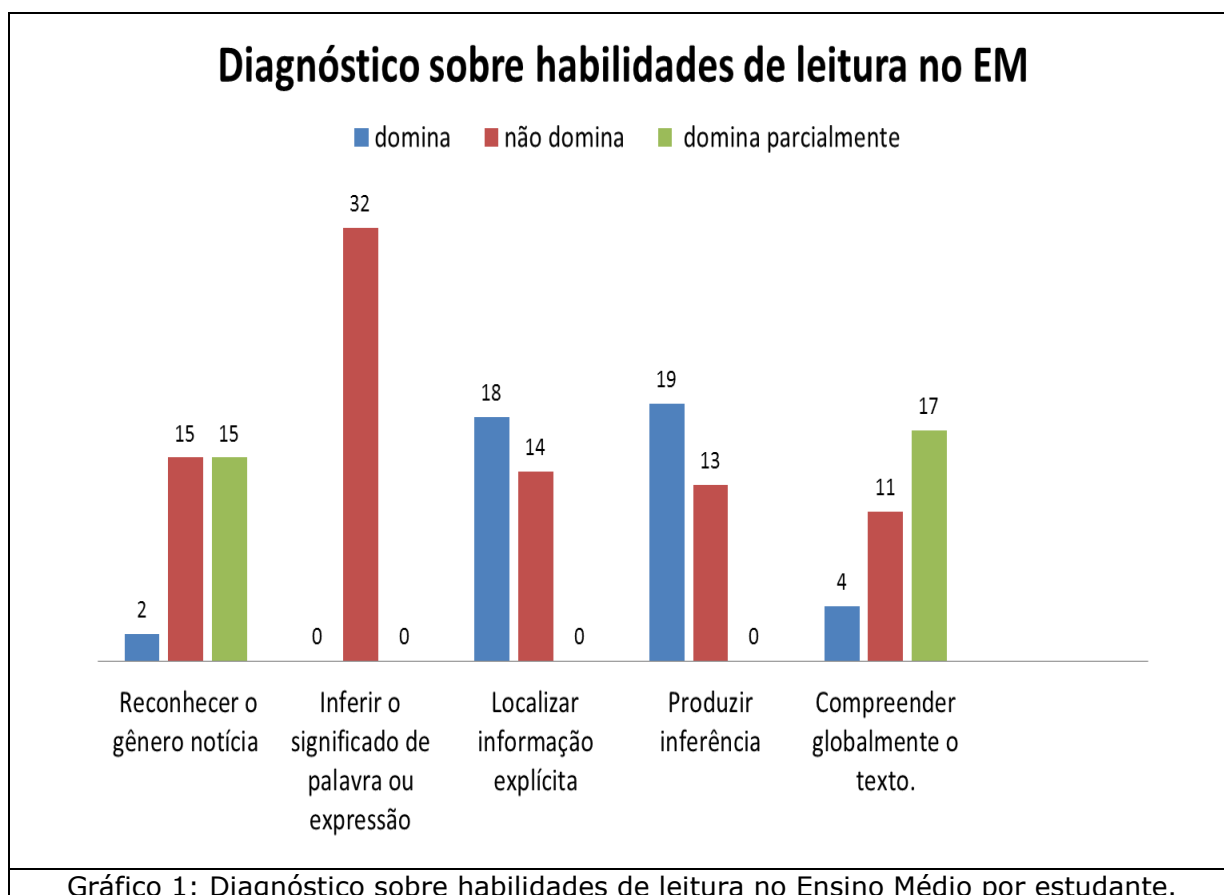
No processamento da leitura, a habilidade de reconhecer o gênero textual, identificar sua função social ou finalidade, bem como, identificar os suportes em que tais gêneros circulam contribuem para que o leitor ative conhecimentos prévios que lhe ajudarão a construir a compreensão do texto lido. Isso porque os gêneros textuais podem ser compreendidos como artefatos que organizam a vida em sociedade. A primeira questão aplicada solicitava que os alunos reconhecessem o gênero notícia e explicitassem quais as informações que eles consideraram para tal identificação. Assim, procurou-se verificar se eles identificavam a função social da notícia, o meio de circulação, o suporte e etc. Os resultados obtidos indicam que a habilidade de reconhecer o gênero notícia não é dominada pela maioria dos alunos, uma vez que apenas dois dos trinta e dois estudantes conseguiram realizar a atividade de forma satisfatória. Os demais podem ser incluído no grupo dos que dominam parcialmente (15 alunos) e no grupo dos que ainda necessitam de um trabalho mais sistematizado (15 alunos). É interessante notar que alguns estudantes conseguiram identificar o gênero textual, mas não possuíam conhecimentos sobre a função, o suporte, o contexto de circulação desse gênero tão presente no cotidiano.

Na avaliação diagnóstica, duas questões procuravam verificar o domínio do aluno em relação à capacidade de produzir inferências. A segunda questão buscava analisar a produção de inferência de uma palavra no texto. A quarta questão buscava avaliar a capacidade de produzir inferências e compreender informações implícitas no texto. A habilidade de produzir inferências refere-se à capacidade de compreender uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. Produzir inferência é concluir uma informação que não está presente na materialidade linguística, mas que possui embasamento no texto. Em relação à produção de inferência sobre o sentido de determinada expressão nenhum dos alunos obteve êxito na questão. Por outro lado, na questão de número quatro, dezenove alunos demonstraram habilidade em compreender uma informação implícita, a partir da produção de inferência e treze alunos tiveram dificuldades em realizar a tarefa.

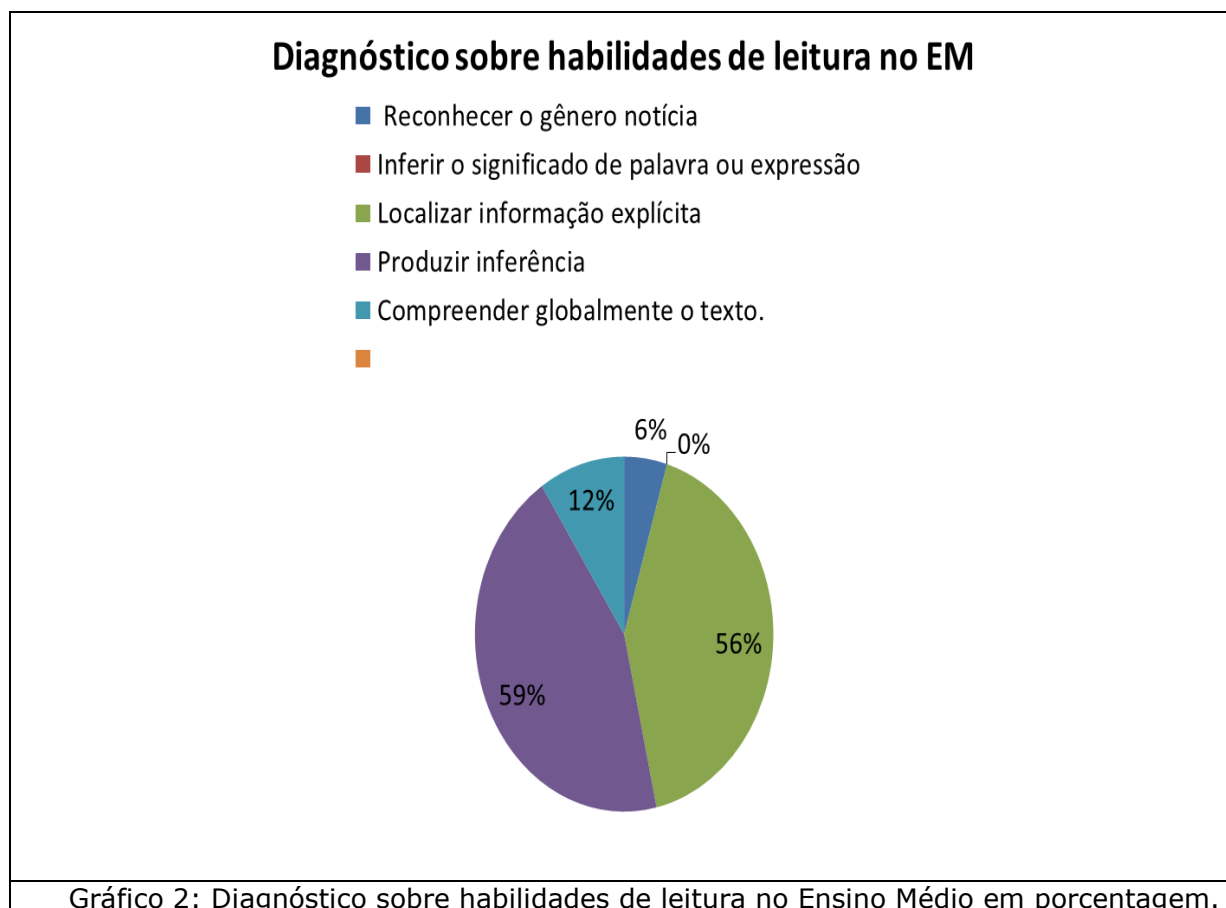
Outra habilidade avaliada foi a localização de informação explícita no texto. Dezoito estudantes dominam a habilidade, já quatorze dos trinta e dois participantes da avaliação diagnóstica ainda não dominam.

Por fim, buscou-se analisar a habilidade de compreensão global do texto. Quando o leitor é capaz de construir uma representação global do texto, ele é capaz de identificar o assunto do texto; fazer resumos; criar um título; fazer relação com textos já lidos; saber quando o texto faz citação, paródia, dentre outras. Assim, foi solicitado que, após a leitura da notícia, os alunos produzissem um resumo oral sobre o texto. Neste item, apenas quatro alunos realizaram a atividade de forma satisfatória, onze alunos demonstraram que não dominam a habilidade de compreender globalmente uma notícia e 17 alunos estão em processo de consolidação dessa habilidade em relação ao gênero notícia.

O gráfico a seguir evidencia o desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas:



No gráfico abaixo podemos ter uma visão em porcentagem dos resultados obtidos, considerando-se os alunos que dominam as habilidades avaliadas.



Os resultados indicam que a maioria dos estudantes dominam as habilidades de localizar informações explícitas no texto e produzir inferências a fim de compreender uma informação implícita. As questões concernentes a inferência de significado pelo contexto, a conhecimento global do texto e a reconhecimento do gênero são as que os alunos demonstraram menor domínio. Uma das hipóteses aventadas é o fato de que o trabalho com a leitura, a despeito de muitos avanços, ainda requer um trabalho mais sistematizado por parte do professor para que o aluno compreenda que ler é uma atividade de construção de sentido e que o leitor trabalha ativamente processando as informações, buscando em sua memória conhecimento armazenado a fim de produzir sentido. Trata-se de um trabalho complexo em que atenção, memória, capacidade de análise, de síntese e de produção de inferências estão presentes. Por fim, a avaliação diagnóstica aplicada indicia que a concepção de leitura que subjaz à percepção dos estudantes é a de que todos os sentidos se encontram prontos no texto, uma vez que, quando a questão solicita que o estudante problematize, analise e elabore uma resposta sem que esta esteja pronta para ser transcrita do texto, grande parte dos alunos não alcançam êxito.

Considerações finais

De acordo com os sistemas nacionais de avaliação, os estudantes do ensino médio concluem a etapa com sérias dificuldades na leitura, tal fato pode ser comprovado por meio da presente pesquisa, que explicitou a dificuldade que os alunos possuem em desenvolver habilidades de letramento concernentes à (ao) (i) reconhecimento do gênero textual, sua finalidade e estrutura; (ii) realização de inferências; (iii) compreensão global; (iv) construção e checagem de hipóteses e (v) identificação de informações explícitas.

Portanto, torna-se necessário um trabalho sistematizado por parte dos professores para que tais dificuldades possam ser sanadas. Dessa forma, pode ser realizado um projeto pedagógico voltado para atividades que exija do leitor interpretação, utilizando, para isso, os conhecimentos prévios, enciclopédicos, linguísticos e textuais; que devem ser desenvolvidos nos alunos almejando o domínio das habilidades de letramento básicas, propiciando, assim, que o estudante conclua o ensino médio realizando de fato as atividades de leitura e produção de texto.

The reading proficiency: investigating the domain of reading skills in middle school

Abstract

This article aims to socialize the results of a qualitative study aimed to analyze the perception that high school students of a public school have about reading and what reading skills mastered. The analysis was based on a diagnosis of individualized reading, attended by thirty-two students from public schools. Proposed activities contemplated the news genre and questions that sought to verify the reading skills. In constructing the theoretical framework used were the contributions of Bakhtin (1992), Marcuschi (2010), Solé (1998), Koch (2002) and Dionysus (2002). The results indicate that students master the skills to build a global representation of the text and to locate information explicit. Indicate the urgency of a job covering the other skills listed. It was observed also that the conception of reading that underlies the perception of students is that all the senses are ready in the text.

Key words: Reading. Literacy. Gender news.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso: problemática e definição. In: _____. Estética da criação verbal. 2. ed. São Paulo: Marfin Fontes, 1997. Cap. 3, p. 280 – 287.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura: ensino e pesquisa*. –Campinas, SP: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10.ed, Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, A (2000). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. – 7ª.edição – Campinas, SP: Pontes.

KLEIMAN, A. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. Gêneros textuais e ensino. 2, ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel. *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2001. p.18-29.

SOARES, M. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 14. ed. São Paulo: Atica, 1996.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6.ed.-Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Anexo

Gênero notícia aplicado na avaliação diagnóstica:

Poeta tibetana é proibida de deixar a China para receber prêmio nos EUA

A poetisa tibetana TseringWoeser afirmou, nesta sexta-feira, que autoridades de Pequim negaram a ela um passaporte para que recebesse um prêmio nos Estados Unidos. O prêmio, concedido todo ano pelo Departamento de Estado americano a mulheres que demonstrem coragem e abnegação na defesa pelos direitos humanos, será entregue nesta sexta-feira em Washington, na presença do secretário de Estado americano, John Kerry, e da primeira-dama, Michelle Obama.

O governo da China classificou a entrega do prêmio a TseringWoeser como uma "interferência" em seus assuntos internos. "Atribuindo uma recompensa a uma pessoa assim, os Estados Unidos dão apoio público a suas reivindicações separatistas", declarou HuaChunying, porta-voz da diplomacia chinesa.

Uma das vozes mais críticas sobre a presença chinesa no Tibete, Tsering teve seu passaporte negado, segundo ela mesma, por motivos de "segurança nacional". A posição da China, para a escritora, denota "sua fragilidade".

Esta postura recorda a que foi adotada por Pequim em 2010, por ocasião do Prêmio Nobel da Paz ao dissidente e intelectual Liu Xiaobo, que, desde 2009, cumpre uma pena de onze anos de prisão. Na época, Pequim criticou o Comitê Nobel por uma "interferência injustificável" em seus assuntos internos.

Revista Veja 08/03/2013

A avaliação diagnóstica contou com as seguintes questões:

- 1-) A qual gênero textual pertence este texto? Como você poderia justificar sua resposta?
- 2-) De acordo com o texto, o prêmio é destinado a mulheres que demonstram coragem e abnegação na defesa dos direitos humanos. Pelo contexto, qual é o significado da palavra abnegação? Justifique sua resposta.
- 3-) De que forma o governo chinês impediu a ida da poetisa aos Estados Unidos?
- 4-) Por que não é de interesse da China que TseringWoeser receba seu prêmio?
- 5-) Faça um resumo do texto lido.

Práticas de letramentos e formação de identidades discentes: estudo de caso de duas escolas públicas em Ouro Preto e Mariana, MG ¹

Fabiana Correia Justo*

Resumo

Este trabalho apresenta os resultados obtidos na pesquisa Letramento e inclusão social nas escolas públicas de Mariana e Ouro Preto: a implementação da Lei 10639/03. Objetivou-se analisar se os estudos sobre letramento, devido às suas perspectivas sociais de se pensar a linguagem, poderiam legitimar a implementação da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira no ensino regular e superior.

Palavras-chave: Letramentos. Identidades. Lei 10.639/03. Mariana. Ouro Preto.

Introdução

Este trabalho se insere dentro de um projeto de pesquisa maior, intitulado *Letramento e inclusão social nas escolas públicas de Mariana e Ouro Preto: a implementação da Lei 10.639*. Esta pesquisa desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada tem como eixo central analisar a forma como os estudos sobre letramento podem ser uma ferramenta fundamental para a implementação da lei 10.639/03, que institui o ensino da história e cultura africana/afrobrasileira nas escolas dessa região.

Neste trabalho analisamos a forma como os professores atribuem significados às práticas de letramento escolares a partir da constituição da identidade dos alunos. Por entendermos que a construção social discursiva está presente em todas as instâncias de formação identitária dos sujeitos, observamos as práticas de letramentos realizadas em duas escolas públicas localizadas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, MG. Também fizemos a mesma observação *in locu* em um espaço Afro Cultural presente no bairro em que em que a escola ouropretana está localizada.

Objetivou-se averiguar se a concepção de língua materna, presente nas práticas de letramentos das escolas investigadas, contemplam a formação positiva da identidade negra de seus alunos afrobrasileiros. Houve a intenção de analisar se o discurso dessas escolas abarcam eticamente a valorização da história, memória e cultura africana e afrobrasileira na formação dos discentes; quebrando os estigmas que dificultam a identificação positiva em relação ao legado cultural africano.

¹ Pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Ouro Preto sobre a orientação da professora Dr^a Kassandra Muniz. Atualmente o projeto vem sendo ampliado e rediscutido no grupo de Estudos MULTIDCS (Multiletramentos e usos das tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação), o qual é coordenado pelo professor Dr^o Hércules Tolêdo Corrêa na mesma instituição de ensino.

* Mestranda em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, bianajusto@yahoo.com.br

Partimos do princípio de que as políticas públicas desenvolvidas pelas Secretarias Municipais de Educação das cidades pesquisadas poderiam nos ajudar a entender a relação entre as práticas de letramento encontradas nas escolas e a implementação da lei 10.639/03 no currículo das aulas de Língua Portuguesa.

Ao propor esses questionamentos nos baseamos na relação entre Linguagem e Identidades, nos estudos sobre Currículo e Identidades Negras e na Discussão racial no Brasil. A hipótese central deste trabalho é que a disciplina de Língua Portuguesa, por conta de sua proeminência dentro da escola, acaba por ser uma disciplina que pode expulsar muitos alunos do espaço escolar ao desconsiderar que o modo como irão se relacionar com a escrita e a oralidade está conectado as suas identidades sociais.

1. Pressupostos teóricos

1.1. Identidade Negra e Letramento

Para Hall (1995), as identidades são construídas pelo discurso, assim sendo, pretendeu-se verificar se os discursos das aulas de língua materna contemplam e valorizam o pertencimento étnico-racial dos alunos das escolas investigadas, cabe destacar que eles são em maioria afrodescendentes. Este autor afirma que:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas [...] (HALL,1995:109)

A identidade negra, assim como qualquer outra identidade é um construto sociopolítico e cultural, legitimada ou não pelas práticas discursivas presente na sociedade. Neste trabalho nosso foco será a investigação da construção da identidade negra nas práticas escolares. Procuramos investigar qual é a concepção de Escola e de ensino presente nas aulas de língua materna das escolas pesquisadas e como essa visão de ensino é vivenciada nas práticas de letramentos dessas instituições; também observamos a forma como os professores de língua portuguesa conceituam as demais práticas de letramento presentes em outros espaços além do escolar.

Em *Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas*, Street (2010:37) afirma que o “modelo de letramento” legitimado pela sociedade, e

consequentemente pela escola, é mais que um modelo pedagógico, o autor usa a expressão “modelo ideológico”, pois é esse modelo que define quem será considerado letrado e quem não o será. O autor ainda adverte que “[...] esses modelos determinam recursos, currículos e estratégias pedagógicas [...]”. Os testes aplicados pelo Governo nacional e internacional para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas atestam essa política educacional, quanto maior é o índice de classificação das escolas, maior é a verba e os demais benefícios que as escolas recebem, perpetuam-se nas políticas educacionais as desigualdades de oportunidades presente na sociedade.

Arroyo (2011) problematiza a chegada dos alunos provenientes dos setores populares à escola. Segundo ele, esses alunos são vistos “como uma mancha negativa que a república herdou da colônia e do império”. Este autor afirma que, a tentativa de deixar para trás esse atraso educacional pode ser encontrada nos discursos de diversas pessoas: governantes, líderes populares, cidadãos comuns, desempregados, alunos, professores.

As brutais condições sociais vivida pelos setores populares e que levam ao sistema escolar são vistas como um fardo que atrasa à chegada à Modernidade, ao desenvolvimento social e econômico e à qualidade da escola pública. Atrasa a conformação positiva da identidade nacional. (ARROYO, 2011, P.271)

Entendemos que a construção de uma Escola democrática passa pelo reconhecimento de que essa instituição precisa ser multicultural, ou seja, o seu Projeto Político Pedagógico deve abarcar e valorizar diferentes culturas. Esse não deve se reduzido a apenas uma cultura específica, para que não se corra o risco de continuar transformando as diferenças em desigualdades.

De acordo com Moita Lopes (2006), a Escola é um espaço privilegiado para a construção das identidades, sendo o professor peça fundamental nesse processo devido ao fato de estar em contato contínuo com os alunos e, por possuir um discurso sistematizado, além de lhe ser conferido créditos de verdade. Assim sendo, faz-se necessária a investigação de como as práticas de letramento nas aulas de Língua Portuguesa valorizam ou não o pertencimento étnico-racial dos alunos. Moita Lopes (2006:310) afirma que

Considerando a escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da qualidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas neste contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos

outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições que são socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção do significado. (MOITA LOPES, 2006, p.310)

Os estudos sobre currículo e identidade (Arroyo, 2011) apontam para a necessidade de que a escola reconheça as práticas do cotidiano dos alunos como também formadoras de conhecimentos legítimos e, que essas práticas devem ser socialmente valorizadas e inclusas nas práticas escolares.

1.2. Estudos sobre Letramento

Neste trabalho adotamos a noção de letramento como prática social (KLEIMAN, 1995; MOLLICA, 2007; STREET, 2003; SOARES, 2004). O entendimento do conceito de letramento, ainda em fase de consolidação, pode ser concebido tal qual nas palavras de Kleiman (1995: 11) quando afirma que, letramento

é um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.

Devido ao fato de a escrita estar presente em todos os momentos do dia-a-dia, o conceito de letramento extrapola os muros escolares.

Em *Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*, Soares (2007) não se detém ao uso do termo letramento em si, mas ao uso que os teóricos do letramento e as instituições de ensino fazem dessa palavra. Segundo ela, "o conceito de letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são conceitos semelhantes, mas não idênticos" (SOARES, 2007, p.55), portanto exigem pesquisas e políticas educacionais com perspectivas distintas.

Nesta pesquisa tentamos averiguar se os estudos sobre letramento podem nos levar a produzir políticas de letramento étnico-raciais, as quais poderão abarcar a valorização da diversidade negra presente nas escolas observadas.

Por meio dessa pesquisa participativa de cunho etnográfico, esse estudo também se propôs a verificar se os estudos sobre letramento podem ser uma ferramenta valiosa para a implementação da Lei 10.639/03; facilitando a confecção de materiais pedagógicos que dialogam com o pertencimento étnico racial dos alunos e com as demais práticas de letramento com as quais eles estão envolvidos nos bairros em que residem.

Ao descrever sua experiência, enquanto pesquisador e etnógrafo no Irã, Street (2010:35) narra as diversas práticas de letramentos realizadas cotidianamente por diversos sujeitos não escolarizados nas comunidades rurais por ele investigadas, mas para tal sociedade, essas práticas não eram reconhecidas como legítimas. Segundo ele “a palavra usada para designar esses moradores era *bi-savod* que tem a tradução literal de sem conhecimento”. Esse tipo de julgamento, construído socialmente, é usado para naturalizar e justificar as desigualdades presente nas sociedades complexas, nas quais o trabalho braçal e mal remunerado ainda está associado ao negro e às pessoas pouco escolarizadas, sendo a Escola uma das instituições responsáveis por perpetuar tal mito.

2. Metodologia

Primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico acerca da base teórica da pesquisa. Após o levantamento bibliográfico, acompanhamos durante um bimestre letivo as aulas de Língua Portuguesa em duas escolas municipais periféricas nas cidades de Ouro Preto e Mariana, MG. A observação participativa de perspectiva etnográfica teve a intenção de registrar as práticas de letramento realizadas nas aulas de língua materna nas duas escolas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa são os alunos e professores do 7º e 9º ano, além das demais pessoas do espaço escolar e da comunidade local.

A escolha dessas escolas se justifica pelo fato de elas estarem entre as escolas que apresentam o menor IDEB do município e, também pelo fato de serem escolas localizadas nas periferias dessas cidades. Os dados referentes às aulas foram coletados por meio de um diário de bordo e por relatos de experiência.

Houve também a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas. Cabe mencionar aqui, que essa tarefa não foi fácil de ser realizada, visto que, mesmo sendo um material público, encontramos dificuldade em acessá-lo. Esse só pode ser manuseado na presença de um dos pedagogos da escola, porém, nem

sempre eles dispunham de horário disponível para nos atender. Tentamos encontrar nesse material termos que fizessem menção à diversidade racial, a qual deveria ser contemplada nos currículos das escolas.

A fim de relacionar as práticas de letramento escolares às demais práticas presente no cotidiano dos alunos, visitamos um espaço cultural afrodescendente frequentado por alunos do bairro em que a escola ouropretana está localizada. Nesse espaço também encontramos jovens provenientes de outros bairros da cidade, assim como os pais de alguns deles.

Outro momento da coleta de dados foi realizado nas Secretarias Municipais de Educação das cidades de Ouro Preto e Mariana, MG. De posse dos documentos disponibilizados por essas secretarias realizamos uma análise documental qualitativa; pretendeu-se verificar nesses matérias quais são as políticas públicas que vêm sendo desenvolvidas por essas secretarias para a legitimação da lei 10.639/03 nas escolas da região dos inconfidentes. Conversamos com alguns funcionários das secretarias, pedagogos e professores a fim de entender como se dá a relação entre as escolas e esses órgãos no que diz respeito às políticas públicas para o trabalho com as relações raciais no currículo escolar.

A análises dos eventos de letramento escolares, dos PPP's das escolas municipais e das Políticas Públicas desenvolvidas pelas SME's, foram realizadas por meio de uma análise documental qualitativa, utilizando da perspectiva de paradigma indiciário de Guinzburg (1981).

3. Análise de dados

Encontramos nas escolas resultados que revelam que no ensino de língua materna ainda há uma forte influência dos estudos estruturalistas, para os quais a língua é em si objeto de análise, separada de seu caráter histórico e sociocultural.

A visão de ensino dissociada das práticas cotidianas foi constatada em várias aulas na escola da cidade de Ouro Preto, foi observado que ainda há uma forte resistência por parte da escola em incorporar os saberes presente em outros espaços do cotidiano dos educandos ao saber escolarizado, principalmente, os saberes produzidos por negros e negras nas diferentes áreas culturais, científicas, religiosas e afins.

Nas duas escolas observadas, registramos a falta de materiais pedagógicos que abordassem a temática étnico-racial. Faltam nas escolas materiais básicos para a formação dos professores em relação às questões étnicas no ambiente escolar, o que revela o descaso das Secretarias de Educação (ouropretana e marianense) em relação à implementação da Lei 10.639/03 nas escolas dos municípios.

Encontrei alguns livros sobre discussão racial e políticas públicas na Casa do Professor em Ouro Preto, órgão municipal que atende aos professores dessa cidade, mas devo esclarecer que ainda em quantidade insuficiente para atender todas as escolas do município.

Não encontrei nenhum diálogo entre as práticas de letramento da escola investigada e as práticas de letramento realizadas no espaço Afro Cultural situado no mesmo bairro que a escola da cidade de Ouro Preto.

As relações raciais são totalmente ocultadas na escola, tanto nas práticas de letramento, quanto no macros espaço. Durante o semestre em que permaneci nas escolas não houve menção à qualquer termo que estivesse relacionado à cultura ou memória negra, nem mesmo ao multiculturalismo para usarmos um termo mais amplo. A impressão que tive é a de que a identidade negra desses alunos e alunas estava sendo o tempo todo ocultada pelo espaço escolar, o que não passa de um espelho do que vem acontecendo em outros espaços da sociedade.

Perguntei aos alunos que frequentam o espaço cultural quais são as atividades realizadas pela escola nas quais eles podem apresentar para a comunidade escolar os projetos e trabalhos desenvolvidos por eles no espaço Afro. Infelizmente, a resposta que obtive é de que eles só encontram essa "abertura" na escola na semana do dia 20 de Novembro, o que vem de encontro aos dados obtidos na Secretaria de Educação da cidade de Ouro Preto, conforme podemos observar a seguir.

Em 2005, a SME de Ouro Preto criou um "Núcleo de Educação Patrimonial e das Relações Étnicas Raciais de Ouro Preto", esse núcleo apresenta grandes avanços em relação ao trabalho com a educação patrimonial em conjunto com as escolas da cidade, porém dissociado das relações étnicorraciais. No que diz respeito ao trabalho nas escolas com as questões étnicas esse núcleo está paralisado, há apenas alguns projetos dispersos sendo realizados por algumas escolas ouropretanas.

Não existe uma política pedagógica por parte da Secretaria Municipal a fim de oferecer aos professores cursos de formação; cada professor trabalha com seus critérios, sem nenhuma formação específica. Esse órgão também não possuiu um mapeamento das escolas que desenvolvem projetos relacionados a essa temática;

não existe uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Ouro Preto e Mariana. De acordo com SILVA (2001) não basta apenas incluir a diversidade étnica no currículo das escolas, é preciso também desconstruir a história/memória forjada nas escolas e em outras instituições, escolares ou não, sobre as relações raciais no contexto brasileiro. Toda e qualquer opção metodológica da equipe escolar reflete uma ideologia específica, estes instrumentos não são neutros.

Em julho de 2005 foi sancionada em Ouro Preto a Lei Municipal Nº 59/05, esta "Instituiu diretrizes curriculares municipais para a educação patrimonial, para a educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileiras em Ouro Preto", porém, o que constatamos foi uma nova maquiagem em um velho rosto, a lei existe, mas só é acatada na semana do 20 de Novembro, as políticas públicas para desenvolver um trabalho efetivo de formação de professores ainda não estão sendo cumpridas.

Considerações finais

Ao que constatamos os saberes que estão na base da identidade dos alunos ainda estão distantes das práticas de letramento realizadas nas aulas de Língua Portuguesa das escola investigadas.

As Secretarias de Educação das cidades de Ouro Preto e Mariana não desenvolvem políticas pedagógicas de formação de professores para o trabalho com a questão étnico-racial nas escolas . Averiguamos que essa temática está invisível nas práticas de letramentos adotadas pelos educadores, mesmo quando eles lecionam em salas de aula formada por uma grande parcela de alunos negros. Os estudos sobre currículo e identidade (Silva; Moreira, 1994 apud Meyer, 2011) apontam para a necessidade de reformulações deste instrumento educacional a fim de atender a diversidade cultural presente nas escolas. Assim sendo, entendemos que a implementação da lei 10639/03 nas escolas públicas do município de Ouro Preto e região será um forte instrumento para diminuir a evasão escolar de alunos afrodescententes, os quais são maiorias nas escolas públicas dessa região.

[...] o currículo está implicado em relações de poder, [que ele] transmite visões sociais particulares e interessadas e desta forma está envolvido com a produção de identidades individuais e sociais particulares. Sendo assim o currículo, qualquer que seja ele, tem uma história que o vincula a formas específicas e contingentes de

organização da sociedade e da educação. (Silva; Moreira, 1994 apud Meyer, 2011:8)

Nos dados e na falta de dados coletados nas Secretarias Municipais de Educação constatamos uma discussão superficial da questão racial nesse espaço, o que reflete diretamente nas práticas de letramento desenvolvidas no ambiente escolar. Não obtivemos resultados positivos em relação ao processo de educação, linguagem e identidade negra dentro das políticas desenvolvidas pelas Secretarias.

Acreditamos que o diálogo, nas aulas de língua materna, entre as práticas de letramento privilegiadas pela escola e a produção africana e afrobrasileira podem trazer para a Escola um currículo mais rico em termos de conteúdo e mais humano em termos de construção de identidades, abolindo desse espaço todo e qualquer tipo de ato racista, o que pode ampliar a permanências de muitos alunos nesse espaço, visto que as aulas de Língua Portuguesa são proeminentes no currículo escolar.

LITERACIES PRACTICES AND TRAINING STUDENTS OF IDENTITY: A CASE STUDY OF TWO PUBLIC SCHOOLS IN OURO PRETO AND MARIANA, MG.

Abstract

This paper presents the results obtained in research literacy and social inclusion in the public schools of Mariana and Ouro Preto: the implementation of Law 10639/03. This study aimed to examine whether studies on literacy, due to their social perspectives of thinking about language, could legitimize the implementation of the Law 10.639/03, mandating the teaching of African history and culture and african-Brazilian in regular education and higher.

Key words: Literacies. Identities. Law 10.639/03. Mariana. Ouro Preto.

Referências

- ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BRASIL, Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/SECAD. 2005
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/ES em Gênero, Orientação Sexual, Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo*. Versão 2009. – Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SMP, 2009.
- GOMES, N. L. Educação e identidade negra. Aletria: alteridade em questão, Belo Horizonte, POLIST/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p.38-47.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (Org.) *Identidade e Diferença*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MEYER, D.E.E. (2011) Das (Im)Possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N.L. e SILVA, P.B.G.S. (Org.) *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Discursos e Identidades em sala de aula de leitura de LI: A construção da diferença. In SIGNORIN, Inês (Org.) *Linguagem e Identidade*. 4ªed. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, A. (1995) *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In:KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

MOLLICA, M.C. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEAL;Autêntica, 1998.

_____.(2010) *Alfabetização e letramento*. 6.ed. – São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. . In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Org.). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 33-53.

Estratégias linguístico-argumentativas no gênero carta do leitor

Giovane Silveira da Silva*

Resumo

Este trabalho tem por objetivo socializar os resultados de uma pesquisa que teve por meta investigar e descrever as estratégias linguístico-textuais, que compõem o gênero textual carta do leitor. Para a consecução do objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa teórica, embasada em Marcuschi (1992), Antunes (2007), Marcuschi (1992), Citelli (2002) e Perelman; Olbrechts-Tyteca (2002). Após a discussão teórica, foi realizado um estudo de cinco cartas do leitor, com o propósito de investigar as estratégias linguísticas utilizadas pelos autores- leitores para convencer os demais leitores acerca de sua posição. Nessa dimensão, constatou-se o uso de várias estratégias argumentativas, entre as quais se destacam: perguntas retóricas, intertextualidade e recurso de autoridade.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Argumentação. Carta do Leitor.

Introdução

Diariamente, diversos textos que exploram capacidades argumentativas e retóricas circulam em suportes diversos, com a finalidade de promover, não só a exposição do ponto de vista do autor- leitor, mas também o convencimento do leitor. O gênero carta do leitor é um tipo específico de gênero que se organiza, a partir da retomada ao tema anterior e a exposição do ponto de vista, baseada na arte da argumentação. A carta do leitor é um texto polifônico, ou seja, possui a presença de outros textos no interior de um texto, causada pela inserção do autor num contexto, que já inclui previamente textos anteriores que lhe inspiram ou influenciam. (BAKHTIN, 1979)

Nesse sentido, é importante destacar que quem faz uso da palavra, não quer apenas comunicar algo, quer convencer o outro sobre tal fato apresentado anteriormente e modificá-lo em pensamento e ação. Quando isso ocorre, tem-se o que se denomina de persuasão. Além disso, o autor- leitor também faz uso da intencionalidade, que se refere ao desempenho eficiente na atividade do discurso e faz as coisas possuírem certo sentido, em passagens coesas e coerentes. Isso se remete ao autor- leitor, que faz uso de sua contribuição para que seus parceiros possam ler e entender com clareza as expressões que lhe são impostas. O espaço midiático oferece um espaço de discussão aos leitores, de modo a permitir a inserção e a participação direta nesses espaços de comunicação. A função desse espaço discursivo é de

* Graduando em Letras, Universidade Federal de Lavras, giovanimontana@hotmail.com

instaurar e estabelecer o embate de perspectivas diferentes e ainda tornar pública a discussão das opiniões em confronto na sociedade. Na tentativa de compreender e investigar as estratégias linguístico-textuais usadas por cada autor-leitor (de carta de leitor), pertencente ao domínio da mídia, foi elaborado este trabalho.

Metodologicamente, o desenvolvimento desta pesquisa contou com o estudo de textos teóricos sobre gêneros textuais, cartas do leitor e argumentação. Contou, também, com uma análise de cinco cartas dos leitores em revistas de grande nível de circulação social, publicadas mensalmente. Nas análises efetuadas, procurou-se destacar as principais técnicas retórico-argumentativas na elaboração do discurso na carta.

Gêneros textuais

Gêneros textuais são as diversidades de textos que são encontradas em diversos contextos sociais. Referem-se aos textos materializados em situações comunicativas adequadas ao contexto sócio discursivo. Essa adequação é possível a partir da competência metagenérica, que se refere à capacidade do falante de construir na memória um modelo cognitivo de contexto, que lhe faculte reconhecer, compreender e produzir diferentes gêneros, isto é, de interagir de forma adequada com os mais diversos textos que circulam nas diferentes esferas das práticas sociais. (KOCH; ELIAS, 2006). Os gêneros textuais possuem funções específicas e organização retórica mais ou menos típica. São reconhecíveis pelas características funcionais e organizacionais que exibem e pelos contextos onde são utilizados. Cada vez que uma pessoa se expressa linguisticamente está se fazendo algo social, ou seja, agindo, trabalhando, e cada produção textual, oral ou escrita realiza certo gênero, porque é um trabalho social e discursivo. Em conformidade com Bakhtin, todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua que se efetivam de forma “concreta e única, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1979, p. 279).

Os gêneros textuais estão intimamente ligados às situações cotidianas, pois existem como mecanismos de organização das atividades sociocomunicativas dos dia-a-dia. Conforme defendem Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 203), “os sentimentos e impressões pessoais são em geral expressos como juízos de valor largamente compartilhados”. Nesse contexto, vale destacar que os gêneros textuais não devem ser confundidos com tipos textuais, que são caracterizados como uma

sequência linguística e retórica de como os textos são materializados, melhor dizendo, são modos textuais. Modos de discursos constituem a estrutura como forma de organizar a linguagem. Em geral, essas categorias são: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Marcuschi, baseado nos estudos de Werlich, faz a definição de gênero e tipo textual:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção 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 característica. (MARCUSCHI, 1992, p. 27).

Nesse contexto, constata-se uma imensidão de gêneros textuais existentes na sociedade e que, conforme as necessidades dessa sociedade novos gêneros surgem e antigos desaparecem de acordo com suas funções linguísticas e sociais no qual o mercado de trabalho está inserido no contexto sócio-histórico. É importante ressaltar que o surgimento de novos gêneros textuais nada mais é que uma adaptação dos gêneros já existentes às tecnologias encontradas atualmente, o que permite a cada pessoa entender que o suporte assume um papel importante. O e-mail troca mensagens eletrônicas, mas as cartas já trocavam mensagens antes, só que utilizando um meio diferente e esse fato nos leva a outra observação. A depender de onde o texto é inserido (suporte), ele será um ou outro gênero textual. Como se nota, no caso da mensagem que, se enviada de forma eletrônica ou se enviada de forma usual, escrita em uma folha de papel, será e-mail ou carta. Outro exemplo é o scrap – uma evolução digital do bilhete, criada e utilizada no Facebook. Quando se domina um gênero textual, não se domina apenas uma forma linguística, mas sim uma forma de inserção em situações sociais particulares. Nessa perspectiva, Bronckart (1999, p. 103) atesta que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Os gêneros são complexos e variáveis, e não se sabe ao certo se é possível contá-los, pois são produtos sócio-históricos, o que dificulta a classificação numérica. Atualmente, é objeto de estudo a forma como eles se constituem e circulam socialmente e não sua quantidade. Para elucidar o exposto, pode-se fazer referência ao posicionamento de Charles Bazerman (2009), que aponta para uma “noção de

constelação textual ou colônia de textos”. Dessa forma, podem ser considerados exemplos de gêneros textuais: anúncios, convites, atas, avisos, programas de auditórios, bulas, cartas, comédias, contos de fadas, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, contratos, decretos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de música, leis, mensagens, notícias, entre outros. Como se nota, apesar das variações (formas “relativamente” estáveis), os gêneros possuem elementos recorrentes: composição (forma), conteúdo (tema), estilo (organização linguístico-textual) e função social (propósito comunicativo). Em face do exposto, pode-se considerar que os gêneros textuais são construtos sociais, que adquirem legitimação na relação entre texto e contexto de produção e distribuição.

Argumentação

Comunicar não significa apenas enviar uma mensagem e fazer com que o receptor a receba e a compreenda, não é apenas um fazer saber, mas também um fazer crer e uma estratégia que visa a convencer, a persuadir, a aceitar, a mudar de opinião, a levar a uma determinada ação. Nesse viés, Koch (2006) considera que “(...) o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo”. A autora inverte a posição de que a função comunicativa é a função mais importante da linguagem e amplia esta discussão defendendo que ‘o ato linguístico fundamental’ é o ato de argumentar.

A autora referenciada postula que:

Enquanto o **ato de convencer** se dirige unicamente à razão, através de um raciocínio estritamente lógico e por meio de provas objetivas, sendo assim, capaz de atingir um ‘auditório universal’, possuindo caráter puramente demonstrativo e atemporal (as conclusões decorrem naturalmente das premissas, como ocorre no raciocínio matemático), o **ato de persuadir**, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutor (es), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis, e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal, dirigindo-se, pois, a um ‘auditório particular’: o primeiro conduz a certezas, ao passo que o segundo leva a inferências que podem levar esse auditório -ou parte dele- à adesão aos argumentos apresentados. (KOCH, 2006, p. 20)

A autora explica o ato de persuadir comparando-o com o ato de convencer, e na prática, considera que é difícil desvincular o ato de convencer do ato de persuadir, pois, para que a persuasão surta efeito, é necessário passar pelo convencimento.

Frequentemente, é comum se deparar com pessoas ou entidades comerciais que, em seu discurso, afirmam uma coisa, mas na prática, fazem o contrário do que declaram. Quando alguém, motivado por um anúncio publicitário que exalta as qualidades de um medicamento para emagrecer, compra o produto e, depois de usá-lo, percebe que ele não funciona, sente-se lesado e não mais confia na empresa que o forneceu, pois percebe que foi vítima de uma propaganda enganosa. Nesse caso, a perda da confiança e da credibilidade ocorre porque se diz uma coisa e se faz outra, ou seja, não há adequação entre o discurso e a realidade dos fatos – o discurso é incoerente. Os discursos devem estar atentos à coerência. Caso contrário, perde-se a credibilidade e a confiança do leitor. A coerência é resultante da não contradição entre os diversos segmentos textuais: cada segmento do texto é pressuposto do segmento seguinte, que por sua vez, será pressuposto para o termo que lhes sucederem, formando uma cadeia harmoniosa de termos. A coesão textual é também um elemento facilitador para a compreensão do texto e um mecanismo substancial para a construção da linha argumentativa. Enquanto a coesão se manifesta no plano linguístico, ou seja, nas relações semânticas e gramaticais do texto, a coerência se manifesta no plano das ideias dos conceitos. A coerência deve obrigatoriamente estar presente em todos os tipos de textos, para ganhar a credibilidade do leitor e um perfeito convencimento.

A argumentação normalmente trabalha com as expectativas do público ao qual se dirige, utilizando várias linguagens e recursos para pôr em prática seu discurso persuasivo. São técnicas de envolvimento e esses objetivos são convencer, criar necessidades, enraizar os hábitos e chegar à dependência. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e Koch (2006) são unânimes (2006) ao afirmarem que para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento. Para conseguir persuadir, a linguagem, portanto, nem sempre se utiliza em sua forma clássica, mais racional (motivos, razões, exemplos). Apela para formas sutis, que vão desde a utilização de uma linguagem mais próxima da utilizada pelo consumidor (uso do padrão coloquial, que soa familiar), passando pela criatividade na construção de seus textos até as mais diversas formas de sedução (o belo, agradável, elegante, o desejado pelo público-alvo, como nas propagandas de cerveja, por exemplo).

No tocante à questão da escolha lexical, Citelli (2002) afirma que “a busca dos efeitos argumentativos pode envolver uma conduta quanto à escolha das palavras, locuções e formas verbais. Optar por um termo em detrimento de outro é gesto menos arbitrário do que imaginamos e costuma significar o cruzamento dos planos

estilísticos e ideológicos na direção dos discursos persuasivos.” Cabe ainda mencionar que os argumentos e recursos persuasivos se revestem assim, de generalidades (expressões que parecem dizer tudo, mas não dizem nada: raro prazer; isso é que é); globalizações (nove em cada dez usam; o mais vendido; o número um); transferência de prestígio (famosos, artistas, atletas consomem tal produto); argumento de autoridade (o Dr. Fulano recomenda, segundo tal especialista) e estrangeirismos (marcas usando letras ou palavras estrangeiras, fazendo comparações com os países de primeiro mundo).

Ampliando essa discussão, Citelli (2002) afirma ainda, que o argumento de autoridade utiliza relações de pessoas ou certo grupo como meio de prova a favor da argumentação apresentada. Seria o mesmo que ligar o Ayrton Senna a carros e acessórios automobilísticos, como tentativa de persuasão. Em conformidade com Citelli (2002), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) são consensuais ao afirmarem que “é de extrema importância e, embora sempre seja permitido, numa argumentação particular, contestar-lhe o valor, não se pode, sem mais, descartá-lo como irrelevante, salvo em casos especiais.”

As condições de eficácia do fazer argumentativo dependem da competência do enunciador e da recepção do(s) enunciatário(s) e de uma interação entre ambos e, entre o sujeito da enunciação e seu próprio discurso. Para que ocorra essa interação, os autores devem aplicar diversos recursos estruturalmente discursivos e técnicas a serem utilizadas para que a argumentação atinja um de seus objetivos que consiste na persuasão.

Carta do leitor

O gênero carta do leitor caracteriza-se como um espaço comum para expressar a opinião do público em periódicos impressos ou eletrônicos (jornais, revistas, blogs etc). Esses veículos selecionam, entre as cartas recebidas, algumas que tenham opinião bem argumentada (e, claro, um bom texto) para publicar e registrar, por amostragem, o pensamento dos leitores. Certas vezes, existe a preocupação de contrabalançar e equilibrar as opiniões, escolhendo ideias opostas e na maioria das edições, porém, editores, normalmente, selecionam cartas que sejam alinhadas com as posições do veículo.

Geralmente, a carta do leitor segue a mesma estrutura de uma carta pessoal, porém, o estilo e a linguagem são diferentes porque o contexto discursivo é diferente.

A diversidade tipológica em uma carta pessoal certamente predominará a descrição, a narração, a exposição, a injunção, como bem mostrou Marcuschi (1992), ao analisar uma carta pessoal. “Nesta, a linguagem beira o coloquialismo, a informalidade, por isso está mais próxima de um gênero primário, como uma conversa”. A carta do leitor, definida como um texto em que o leitor de jornal ou de revista, manifesta seu ponto de vista sobre um determinado assunto da atualidade, usando elementos argumentativos, ao contrário, requer uma maior elaboração e ordenamento das ideias, pois se trata de um gênero secundário mais complexo, cuja linguagem tem que ser formal, na variedade padrão. Daí o papel da escola em torná-la um gênero escolar (entre outros) a ser ensinado para que o aluno desenvolva-se como leitor crítico por meio da análise do gênero e da sua produção. Para elucidar o exposto Cardoso e Silva (2006, p. 19) afirmam “[...] através da produção e leitura de cartas do leitor aprendemos a diferenciar marcas de valores e intenções de agentes produtores, em função de seus compromissos e interesses políticos, econômicos e ideológicos.”. Devido à dinamicidade dos gêneros discursivos em função das necessidades socioculturais de nossa sociedade, o gênero carta originou outros gêneros, como a carta familiar, a carta íntima, a carta de amor, a carta ao leitor, a carta do leitor, entre outras, como afirma Silva:

[...] embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas [...] assim, [estes] tipos de cartas podem ser considerados como subgêneros do maior “carta”, pois todos têm em comum – sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta, e a seção de despedida – mas são diversificadas em suas formas de realização, suas intenções. (1997 *apud* BEZERRA, 2003, p. 210)

Da mesma forma, Marcuschi (1992) considera que um gênero varia de acordo com o contexto discursivo. A estrutura de uma carta, por exemplo, em geral, é sempre a mesma. De acordo com o autor: a) local data; b) saudação; c) texto; d) despedida; e) assinatura.

Geralmente, nas últimas ou nas primeiras páginas das revistas há a seção “Cartas”. Nela, os leitores escrevem cartas elogiando e opinando acerca das matérias da revista, solicitando reportagens, divulgando seu interesse em manter contato / correspondência com outros leitores etc. Algumas vezes, quando os autores-leitores se posicionam de forma divergente ou de forma sugestiva, fazendo uma análise crítica indiciada ao erro da revista, logo abaixo das cartas há sempre uma resposta escrita

pelos editores da revista. Todas as cartas são escritas em primeira pessoa. Assim, o remetente se assume como sujeito de seu discurso, como nas cartas pessoais.

Quando publicadas, as cartas costumam ser agrupadas por assunto, isto é, relacionadas às devidas matérias jornalísticas a que se referem. As cartas são editadas, e, em decorrência do pouco espaço que a revista reserva para isso, a estrutura é modificada por razões de espaço físico da seção, o que acaba por configurar-se como uma carta com co-autoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o editor, que o reformulou. Bezerra (2003) confirma que “quando a carta entra na seção Carta do Leitor da revista ou jornal, ela pode passar por um processo de triagem, paráfrase, resumo ou ter informações eliminadas, dependendo do direcionamento argumentativo.”

Outra questão digna de nota refere-se à questão da informatividade, que, normalmente, está ligada ao conteúdo de uma matéria publicada no suporte lido (revista, jornal, blog etc). Quando o texto contiver apenas informações previsíveis ou redundantes, seu grau de informatividade será baixo; mas se contiver além da informação esperada e previsível, terá um grau maior de informatividade, podendo, à primeira vista, parecer incoerente por exigir do receptor um grande esforço de decodificação. O ideal é que apresente informações suficientes para que seja compreendido conforme o que o locutor pretende e que contenham todas as informações necessárias à sua compreensão, as quais o interlocutor não é capaz de adquirir sozinho. Koch e Travaglia (1993) reforçam que é a informatividade, portanto, que vai determinar a seleção e o arranjo das alternativas de distribuição da informação no texto, de modo que o receptor possa calcular-lhe o sentido com maior ou menor facilidade.

A leitura e a escrita desempenham papel importante neste gênero, bem como a compreensão e a elocução das partes apresentadas. As cartas, comparadas a outros gêneros, podem parecer simples por serem tão amplamente ligadas às relações sociais e a autores-leitores individuais e de opiniões ora convergente, ora divergente. Porém, isso apenas revela que as cartas expõem conhecimentos explícitos da condição social da qual o autor-leitor faz parte e das experiências que traz consigo.

2. Metodologia

Foram selecionadas para análise cinco cartas de leitores em revistas de grande circulação (Veja, Língua Portuguesa, Época e Veja BH), identificando, com base nos

teóricos estudados, as estratégias usadas pelos autores-leitores, a fim de atingir o objetivo pressuposto. Ao avaliar as estratégias deparou-se com vários tipos de argumentos, nas quais todas se encontram citadas e abordadas por estudiosos da linguística.

3. Análise de dados

Carta 1: Resposta ao artigo 'A neurotecnologia e a prevenção de doenças', inserido na revista: Veja: A conquista da mente. (O texto anterior trata de como o inovador aparelho iBrain ajudará o cientista Philip Low a descobrir se a consciência confinaria em uma única área do cérebro e se pode ser gravada e reproduzida.).

"Poderíamos usar o iBrain também na cabeça dos políticos, para que pudéssemos captar suas intenções. Seria um avanço tecnológico sem precedentes."

Flávio Lauria Ferreira- Manaus, AM

Foi possível verificar, neste trecho, que a opinião não consiste em prevenir doenças no sentido literal dos políticos, mas o autor-leitor faz uma referência humorada de criticar e zombar de fatos ou situações da política, de forma geral. O leitor, certamente entenderá o efeito, pois participa e compartilha das mesmas situações sociais que o autor-leitor. Retomando ao enfoque de Bakhtin (1979), tem-se a presença clara do aspecto polifônico, no qual, de certa forma, depende de um texto e assunto previamente conhecido pelo interlocutor para perfeito entendimento. Outro aspecto a ser observado é o emprego do verbo no futuro do pretérito do indicativo, a partir do qual o autor-leitor sugere uma hipótese, sob a forma de crítica social. Koch (2006, p. 74) informa "[...] é preciso admitir que o termo **possível** é usado, muitas vezes, para exprimir o que pode ser ou não ser, isto é, nem necessário nem impossível, o mesmo acontecendo com relação ao termo contingente." A expressão 'captar suas intenções' também é no sentido figurado, na qual, o que se pretende mesmo é perceber as reais intenções dos políticos que tem deixado maus exemplos e caráter nas esferas sociais. A argumentação presente nesta carta, não depende de persuadir o outro, pois trata de um fenômeno aceito e explícito pela maioria da população, sendo um argumento uniforme.

Carta 2: Comentário à revista 'Língua Portuguesa' ano1, número 7, maio 2006.

Um caminho

Como lingüista, interessado, sobretudo, na nossa língua, tive a grata surpresa de ver uma revista renovada, atualizada, atenta ao essencial, em condições de criar o novo no ensino da língua portuguesa. A idéia é boa, o texto excelente, objetivo, curto, provocando a leitura. Muito boas também as ilustrações. Os textos acendem no leitor a esperança do novo no ensino da língua para simplificar, desenrolar, modernizar o seu ensino, preparando-se para entrar a era da informática, no século 21, capaz de envolver as crianças e os jovens para gostar de aprender e escrever sem ter medo de errar a toda hora, capaz de afugentar, mais tarde, sinais ancestrais de tremas, crases e muitos tipos de acentos e sinais inúteis, capaz de ensinar a língua como ela é. Vejo à frente um caminho que pode trazer frutos bons para a sociedade brasileira. A língua é essencial.

Pe. Dr. Mario Bonatti- Centro Unisal São Paulo.

Observa-se que, no texto, o Dr. Mário Bonatti envia uma mensagem à revista, demonstrando-se favoravelmente à forma de organização dos textos, à seleção dos conteúdos abordados e às potencialidades formativas da revista. Sendo assim o autor-leitor não quer apenas comunicar sua satisfação, mas também quer persuadir os leitores em vontade e ação. Nessa perspectiva, Koch (2006 p.15) enfatiza que “a linguagem passa a ser caracterizada como uma forma de ação, ação sobre o mundo dotado de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.” O autor possui certo desejo intencional nos seus argumentos. Ele começa sua carta dizendo ser um linguista, o que demonstra ser um conhecedor do assunto e isso garantirá a adesão do leitor. Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) e Koch (2006) são unânimes ao afirmarem que para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor. Diante o autor-leitor segue sua carta, atribuindo qualidades a tal revista, promovendo um início fortemente ligado às etapas posteriores, pois provavelmente virão detalhes das razões de a revista merecer elogios. O autor-leitor explora uma temática atual, qual seja, uma nova perspectiva linguística, na análise reflexiva do conteúdo, percebendo inclusive, um medo típico das crianças de ler e escrever. Essa temática atual atribui ao fato de o autor-leitor empregar escolhas lexicais adequados à situação mais válida na sociedade. Na conclusão, mostrando-se motivado em relação aos conteúdos apresentados e ao objetivo da revista, o autor-leitor reforça a sua argumentação.

Carta 3: Esta é uma carta enviada à revista Época.

*Prezado Diretor de Redação da Revista Época,
Sou assinante dessa conceituada revista e, habituada a iniciar a leitura pela página onde o Filósofo Olavo de Carvalho escreve seus artigos semanais, fui surpreendida na última edição com outra pessoa em seu lugar. O que aconteceu para que outra pessoa, competente, mas de*

orientação ideológica oposta ao mencionado colunista, ocupasse seu lugar na revista? Olavo de Carvalho é uma das poucas vozes dissonantes do pensamento massificado e emburrecedor, que infesta as redações de jornais e revistas informativas do País. Não quero crer que, por ele ser um dos poucos que possuem a coragem de desmascarar a farsa e o trabalho cuidadosamente elaborado pela desinformatzia esquerdista, com a lucidez e a perspicácia de uma águia, tenha sido substituído. Entretanto, se o motivo por mim exposto foi a causa da sua substituição, acredito que estamos diante de um caso de censura à liberdade de expressão, inaceitável por qualquer tendência ou corrente de pensamento vigente no Brasil. E, em nome dessa liberdade de expressão, solicito-lhe, gentilmente, que reveja as posições da revista e devolva-nos o jornalista que justifica minha assinatura à Revista Época.

Atenciosamente,

*Graça Salgueiro - Maria das Graças de Arruda Salgueiro
irinna@terra.com.br*

A autora inicia o texto ressaltando a importância da revista e logo após, explicita seus hábitos e cita sua parte preferida e sua indignação frente ao problema corrente. No decorrer do seu discurso insere uma pergunta, que não foi expressa ao acaso e tampouco pretende esclarecer essa dúvida, mas tem a finalidade de confrontar raciocínios, como se pode confirmar com Perelman & Olbrechts-Tyteca “encetar raciocínios [...] com a cumplicidade, por assim dizer, do interlocutor que se compromete por suas respostas, a adotar esse modo de argumentação”. Portanto, Graça Salgueiro tenta reforçar seu comentário e seu ponto de vista, mostrando-se a favor do antigo colunista e discordando dos ideais do oposto. Ao descrever as características do Filósofo Olavo de Carvalho, deixa claro que não aceita outra opinião, não conseguindo achar alguma justificativa cabível e utiliza ainda, um recurso muito comum que é a comparação, quando o compara com uma águia. A comparação é uma técnica que é muito utilizada em textos de caráter argumentativo. Em relação a isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca asseguram que “os argumentos de comparação são quase-lógicos” (op. cit.: 274), confirmando o pressuposto. Os elementos textuais demonstram estar coesos e coerentes, segundo a intenção da autora, inclusive no desfecho da carta, na qual ela demonstra que em função do constrangimento pela qual passou, em se chocar com um colunista que não é adepto das mesmas concepções dela, se propôs a desistir da assinatura da revista. Operou de modo imperativo, exigindo que a tal revista altere as formas de como aderir o leitor, caso contrário, perderá a tal assinante.

Carta 4: Resposta à reportagem “Mais rigor no álcool” 04 de julho da revista Veja BH edição 11 de julho de 2012.

Lei Seca

Não consigo entender a lógica dessas blitzes da Lei Seca ("Mais Rigor contra o álcool", 4 de julho). Antes de mais nada, quero esclarecer que não sou a favor do motorista que dirige embriagado. Mas Belo Horizonte tem uma média diária de mais de dois assassinatos. Assaltos ocorrem à luz do dia em diversos locais da cidade, como Savassi, Centro e Santa Efigênia. Automóveis já não podem ser estacionados em vários pontos da capital, pois são danificados por marginais menores (e até maiores) de idade para furtos de aparelhos de som e outros objetos. Enquanto isso, um contingente expressivo da Polícia Militar está envolvido nessas blitzes. Quantas mortes ocorrem em Belo Horizonte diariamente em decorrência de acidentes com motoristas embriagados? Os dados justificam essa mobilização da PM, ou é só porque ela tem a cobertura da mídia? Circulem por Belo Horizonte e verifiquem se há policiamento ostensivo em qualquer lugar. Certamente não há. Acredito que devemos abandonar a hipocrisia e pôr a PM para fazer o que é realmente necessário, ou seja, trabalhar para garantir a segurança da sociedade. Blitzes da Lei Seca devem ser feitas para verificar também porte de arma, posse de drogas e furtos de automóveis e motos.

Gilson Antônio Domingues de Macedo-BH

O autor-leitor já começa especificando o assunto e deixa claro o seu ponto de vista. O "antes de mais nada" já deixa claro sua posição. Ao argumentar, o autor utiliza os chamados argumentos de autoridade. Ampliando esta discussão, Citelli (2002) afirma ainda, que o argumento de autoridade utiliza relações de pessoas ou certo grupo como meio de prova a favor da argumentação apresentada. O autor-leitor utiliza a cidade de Belo Horizonte e seus demais bairros como meio de prova em favor de sua ideia central. Demonstra inclusive amor à cidade e esperança em relação aos fatos que deveriam *a priori* ter mais importância. As perguntas inseridas não são expressas ao acaso, pois elas tendem a confrontar o leitor com questões de domínio social ou midiático e injeta a possibilidade de como os confrontos sociais são tratados em ordem de prioridade. O autor utiliza de modo imperativo, demonstrando sua tamanha indignação e o real objetivo da PM. Termina seu discurso apontando um acréscimo às atividades rotineiras do órgão público de segurança. Vale salientar também a arte retórica, que acompanhou todo o percurso no discurso do autor e essa arte de comunicar, de falar em público transmite maior segurança e consegue passar uma mensagem com eficiência. Perelman e Olbrechts-Tyteca discorrem a respeito, afirmando que "Tratados como expedientes oratórios ou retóricos, os meios de persuasão são desqualificados como artificiais [...]". Outro aspecto destacável é o uso de operadores argumentativos. As estratégias utilizadas pelo autor-leitor são concernentes às ideias propostas por ele, permitindo assim a continuidade das leituras, mostrando-se eficaz em seus argumentos. Com isso, ganha a credibilidade do

leitor. Em consonância com essa postura, Koch (2006, p. 17) afirma que "Considerando como constitutivo de um enunciado o fato de se apresentar como orientando a sequência do discurso, isto é, de determinar os encadeamentos possíveis com outros enunciados capazes de continuá-lo, faz-se preciso admitir que existem enunciados cujo traço constitutivo é o de serem empregados com a pretensão de orientar o interlocutor [...]". Permitiu um melhor desempenho discursivo e linguístico e permitiu gradualmente a adesão do leitor.

Carta 5: Correção à Editora na revista 'Língua Portuguesa' ano 1, número 7, maio 2006.

Adorar

Diferentemente do exposto em Língua 4 (fevereiro), etimólogos como John Ayto, RG. D' Hauterive e Ernout & Meillet informam que "adorar" se origina do latim ad-orare (falar de perto, dizer face a face), sendo cognato de 'oração, oráculo, oratória, inexorável', etc.

Elmar Joenck, Curitiba

Resposta do Editor: O leitor tem razão, mas não há diferença do exposto na edição, apenas complemento, conforme consulta aos dicionários etimológicos de Albert Dauzat e de Antônio Geraldo da Cunha.

Essa carta se difere das demais, no que tange ao objetivo proposto. O autor-leitor não quis convencer alguém de algo social e sim corrigir possíveis falhas na edição de matérias anteriores. Pode-se perceber como ele se faz validar o argumento. Ele deixa claro o objetivo na primeira linha da carta e segue usando certa transferência de prestígio, quando cita grandes etimólogos e suas contribuições. Fica claro também o uso polifônico, conforme Bakhtin (1979) que afirma se ter a presença clara do aspecto polifônico, no qual, de certa forma, depende de um texto e assunto previamente conhecido pelo interlocutor para perfeito entendimento. O interlocutor, ao ler esta carta, saberá perfeitamente distinguir o assunto, mas não conseguirá inferir o que pode ter sido dito na edição anterior, restringindo o assunto às partes interessadas. Nota-se, portanto, uma resposta do editor da revista, que faz uso da palavra para reinformar os leitores acerca do complemento, no caso, feito pelo leitor-autor. Para não deixá-lo contrariado, o editor utiliza de uma técnica, em que ele inicia concordando em partes com o leitor-autor e logo após, ressalta que é apenas um complemento. Isso garantirá a participação do leitor-autor na revista e não inibirá o processo de outros leitores com o aspecto perceptível.

Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo analisar as estratégias linguístico-textuais que constituem o gênero carta do leitor. Para tal, foi desenvolvida uma pesquisa teórica, fundamentada em linguistas que abordam questões que permitem uma melhor compreensão do assunto abordado, ou seja: gêneros textuais, argumentação e cartas do leitor. Além disso, foi feita uma análise de cinco cartas dos leitores. Elegeu-se o campo da argumentação como objeto de estudo. A partir da pesquisa teórica empreendida, foi possível concluir que gêneros textuais constituem toda produção textual resultado de um produto social, que possuem características que permitem identificá-los e também usá-los adequadamente a cada contexto, pois possuem estruturas e funções típicas e particulares. Para elucidar o exposto, pode-se referenciar Bakhtin, que postula que todas as atividades humanas se relacionam ao uso da língua que se efetivam de forma “concreta e única, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana” (1979, p. 279). Esses gêneros envolvem uma capacidade argumentativa, e a argumentação é um fator primordial para os efeitos de sentido dos textos. Nesse viés, Koch considera que “(...) o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia na acepção mais ampla do termo” (2006, p. 34). Quem quer comunicar algo, não quer apenas transmitir a mensagem e expor seu ponto de vista, mas sim convencer sobre sua ideologia e para isso utiliza-se a argumentação como objeto de defesa da tese apresentada. A carta do leitor, objeto específico de análise, caracteriza-se pela participação dos leitores em revistas ou jornais, como meio de aproximar o leitor da reportagem e dar a ele uma voz de participação concernente ao assunto. Ao passar por uma seleção prévia essas cartas são publicadas, dependendo da argumentação coerente e do equilíbrio de opiniões dos leitores. A carta do leitor é um gênero discursivo que se destina a diferentes fins e possui por finalidade mediar a distância entre dois indivíduos que está ligado às relações sociais.

As análises realizadas revelaram que a argumentação na carta do leitor se fez presente através de várias modalidades do recurso, que visam à persuasão, bem como interagir-se com o suporte analisado. Discorrendo sobre a temática da argumentação, pode-se destacar o uso da retórica, intencionalidade, recurso de autoridade, modalizadores, escolha lexical, além da polifonia e da boa organização dos operadores argumentativos pelos autores- leitores, com a finalidade de comprovar a

tese apresentada. Esses usos se mostraram eficientes na intenção dos autores e no convencimento dos demais leitores, acerca de suas posições. As cartas foram selecionadas com o critério de explorar o maior número de articuladores argumentativos, com o objetivo de confrontar com os estudiosos e permitir uma abordagem qualitativa sobre tal gênero. Nessa perspectiva, o estudo poderá contribuir para ampliar a capacidade de participar das relações de domínio social e para favorecer a capacidade crítica de identificar aspectos próprios de gêneros argumentativos.

Argumentative-linguistic strategies in the genre reader's letter

Abstract

This study aims to socialize the results of a research that had the intention of investigate and describe linguistic and textual strategies that compose the textual genre reader's letter. To achieve the proposed goal, it was developed a theoretical research based on Marcuschi (1992), Antunes (2007), Marcuschi (1992), Citelli (2002) and Perelman, Olbrechts-Tyteca (2002). After the theoretical discussion, it was performed a study involving five reader's letters, in order to investigate the linguistic strategies used by the authors/readers to convince other readers about their position. On this dimension, it was noticed the use of various argumentative strategies, especially: rhetorical questions, intertextuality and authority recourse.

Key words: Textual Genres. Argumentative Texts. Reader's Letters.

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ANTUNES, I. *Lutar com Palavras. Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial. 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1979.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez. 2009.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ. 1999.

CITELLI, A. *Linguagem e persuasão*. São Paulo, Ática, 2002.

DIONÍSIO, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

KOCH, I. V. *Argumentação e Linguagem*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH; TRAVAGLIA, I. V. & L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto. 1990.

MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 1992.

PERELMAN; TYTECA, C; O., L. *Tratado de argumentação: A nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes. 2002

Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação: estudos, pesquisas e intervenções pedagógicas

Hércules Tolêdo Corrêa*
Luana de Araújo Carvalho**

Resumo

O grupo de pesquisa MULTDICS objetiva realizar pesquisas teórico-conceituais e de campo sobre multiletramentos e o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação em espaços escolares e não escolares. Contamos com pesquisadores envolvidos com diferentes projetos, tais como: a) investigação sobre formação de leitores e formação de professores; b) letramento e uso de tecnologias digitais por parte de alunos e de professores; c) letramento literário e outros letramentos estéticos de alunos de ciências exatas; d) letramentos locais não escolares. Nossos aportes teórico-metodológicos consistem nas discussões acerca dos novos e multiletramentos, bem como de conceitos oriundos da sociologia e da antropologia, como *habitus* e hibridação culturais.

Palavras-chave: Multiletramentos. MULTDICS. Leitura. Leitores.

Múltiplas culturas, múltiplas linguagens

Com o desenvolvimento dos estudos sobre o letramento, nas últimas décadas, podemos falar, hoje, de letramentos, no plural. Dessa forma, o professor contemporâneo depara com a necessidade de trabalhar, em sala de aula, para que os alunos se tornem proficientes na leitura e escrita de textos de diferentes gêneros e que se utilizam de diferentes códigos e linguagens, os chamados textos multimodais (KRESS e VAN LEEUWEN, 2001, KRESS, 2006). Para que possam trabalhar com essa diversidade de linguagens, os professores precisam estar bem preparados para isso, o que exige uma reorganização dos cursos de licenciatura e/ou formações profissionais específicas. Para falar de formação de professores precisamos também falar de formação de leitores, porque não é possível formar professores de leitura, em quaisquer linguagens, que não sejam leitores.

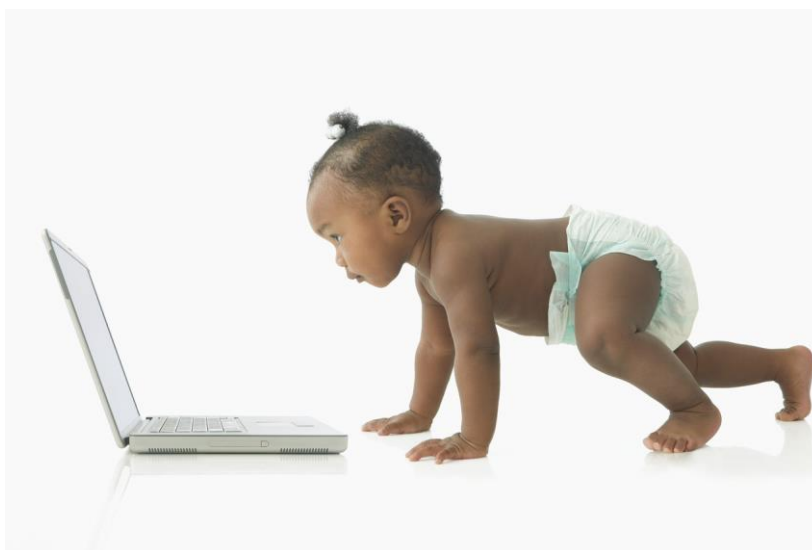
1 No mundo digital

Marc Prensky (2001) cunhou e difundiu as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Para o pesquisador, crianças e adolescentes contemporâneos, que nasceram numa época em que já existia a internet e na qual a tecnologia digital está cada vez mais ubíqua na vida das pessoas, podem e devem ser chamados de

* Doutor em Educação pela UFMG, professor da Universidade Federal de Ouro Preto, herculest@cead.ufop.br

** Mestra em Educação pela UFOP, luanadaraujo@hotmail.com

“nativos digitais”, enquanto indivíduos de gerações mais velhas, que cresceram e se formaram antes dos anos 90 do século passado, e hoje também vivem cada vez mais imersos na chamada cultura digital, seriam os “imigrantes digitais”. Há algumas controvérsias com relação a essa terminologia, que acaba por dicotomizar, polarizar e dividir os indivíduos em duas categorias apenas, e de certa forma estanques. O questionamento a este termo, já feito por especialistas no assunto, como Ana Elisa Ribeiro (entrevista concedida à *Revista Ciência Hoje* em 2010), precisa ser considerado. De fato, não podemos dizer que todas as pessoas nascidas no século XXI podem ser chamadas de nativos digitais, tendo em vista as desigualdades regionais, sociais e culturais, em sentido mais amplo, de um país como o Brasil. Tampouco podemos dizer que os adultos nascidos antes dos anos 90 da década anterior sejam todos imigrantes digitais, até porque muitos indivíduos, por resistência, por medo ou por decisão, não aderiram ao mundo digital. Um colega acadêmico, pesquisador do letramento digital e similares, outro dia postou no seu *Facebook* a foto de um bebê usando um computador portátil (ao que parece, uma foto pessoal). Reproduzimos abaixo uma foto pública que demonstra, de certa forma, o que estamos tratando aqui.



Fonte: Imagem do Clipart do Microsoft Word

Aproveitando a deixa, compartilhei a foto na minha linha do tempo do meu sazonal perfil do *Facebook*, com a seguinte provocação: tem ou não tem nativo digital? Algumas pessoas, geralmente ex-alunos, “curtiram” meu-dele *post*. Uns poucos comentaram. Ou minha provocação não surtiu muito efeito ou tenho poucos seguidores ou muitos estão convencidos de que a terminologia é realmente muito problemática. Ou nenhuma das opções anteriores. Diferentemente das avaliações

oficiais, o acerto a esta questão não importa muito, o importante mesmo é colocar as alternativas na pauta de discussões.

Outro conceito que tem aparecido com frequência quando se trata de pensar o mundo digital hoje é o de “convergência”. *Grosso modo*, podemos entender como “convergência digital” a capacidade, cada vez maior, de se reunir em um mesmo aparelho diferentes possibilidades de uso de diferentes linguagens e tecnologias. Assim, aparelhos portáteis reúnem hoje: câmera fotográfica, filmadora, aplicativos que possibilitam ler *e-mails*, navegar por diferentes tipos de *sites*, enviar mensagens instantâneas de até 140 caracteres, ouvir e compartilhar músicas, enviar fotografias, distorcer a voz de quem fala deste ou daquele lado da linha, fazer cálculos matemáticos, agendar compromissos, despertar e produzir lembretes... e poderíamos aqui listar mais tantas outras possibilidades, mexendo num aparelhinho que cabe no bolso de uma calça *jeans* ou de uma camisa social, dependendo do perfil do seu usuário, e que hoje já está acessível a uma certa parcela da sociedade brasileira, da qual nós, professores universitários e da escola básica, fazemos parte, ainda que cada um compre modelos mais ou menos caros, de empresas mais ou menos conhecidas e sedimentadas no mercado dos eletrônicos, e com diferentes formas de pagamento (inclusive, usando o tecnológico “dinheiro de plástico”, que são os cartões de débito e crédito).

Faz certo tempo que eu disse, numa turma de Letras, que usávamos bem menos de 20% dos recursos de um telefone celular (e olha que os recursos, à época, ainda eram muito limitados). Ao que fui surpreendido pelo comentário de um jovem aluno: - Não no meu caso, professor. Eu uso todas as funções do meu celular. Acreditei no aluno, chegando rapidamente à conclusão de que entre mim e ele, além de alguns anos de vida nesta terra, havia outras diferenças. O tempo passa e cada vez mais nós, professores, ficamos mais distantes dos nossos alunos em termos de idade... Isso talvez também acarrete uma distância em termos de comportamentos, de costumes, de relação com a multiplicidade de manifestações culturais e artísticas de um e outro tempo.

Agora, os aparelhos celulares evoluíram e estamos usando *smartphones*, que não têm esse nome por acaso. São aparelhos mais sofisticados, com convergência de mídias, e muitos dos meus conhecidos e alunos não conseguem mais viver sem eles. Nas salas de aula, o acesso ao Google serve para dirimir dúvidas pontuais. Quem é mesmo o diretor daquele filme? Quando mesmo foi publicado aquele romance? Qual é mesmo a formação acadêmica de tal pensador? Não saímos mais das salas de aula

com essas dúvidas anotadas nas nossas agendas para pesquisar nas velhas enciclopédias impressas (diga-se, aliás, grandes sonhos de consumo infantil e adolescente, uma vez que muitos pais não podiam – ou queriam ou julgavam importante – adquirir aqueles grossos volumes que tanto seduziam crianças e adolescentes ávidos por livros).

2 Letramentos multimodais na escola¹

O termo “multiletramentos” ganha visibilidade com a publicação de *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (COPE; KALANTZIS, 2006 [2000]), fruto de um seminário realizado por um grupo de pesquisadores reunidos numa pequena cidade norte-americana em setembro de 1994.

Com base no livro do Grupo de Nova Londres e articulando conceitos como o de hibridação – desenvolvido pelo antropólogo argentino Néstor García-Canclini – e as reflexões do físico e educador Jay Lemke, Roxane Rojo e Eduardo Moura publicaram, em 2012, o livro *Multiletramentos na escola*, pela Parábola Editorial.

No capítulo introdutório do livro, Rojo apresenta seus pressupostos teóricos, que embasaram seus cursos de pós-graduação na Unicamp e na UFMT em 2010 e incentivaram os trabalhos que deram origem aos capítulos apresentados no livro.

Numa época em que crianças e adolescentes da classe média brasileira, fora da escola, vivem conectados à internet, assistindo a vídeos, papeando em *messengers*, ouvindo música, baixando filmes, jogando *online*, lendo mangás, dentre tantas outras alternativas que a rede de computadores oferece, não faz sentido que a escola rejeite essas práticas. Se observarmos bem, trata-se de práticas de letramentos de diversas formas.

Misto de livro acadêmico e didático, *Multiletramentos na escola* se apresenta também com um projeto gráfico híbrido. Por um lado, por características formais como o embasamento teórico, as notas de pé de página e a divisão em capítulos que se compõem como artigos, apresenta-se como um livro acadêmico. Por outro lado, características como cores, ilustrações de vários tipos (desenhos, fotografias, reprodução de pinturas) e imagens retiradas da internet fazem o volume se apresentar também como um “livro didático” a ser usado em cursos de graduação em Letras ou como suporte para o professor em exercício nos ensinos fundamental e

¹ Esta seção é uma reescrita de resenha de autoria de Hércules T. Corrêa publicada na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* vol. 12, n. 1, no primeiro semestre de 2013.

médio. Coerente ao que propõe, o livro impresso também apresenta possibilidades de acesso complementar, gratuito, por meio de *download* das sequências didáticas que foram aplicadas pelos autores dos diferentes artigos (ver <www.parabolaeditorial.com.br>). Esse recurso a mais, a complementação do conteúdo do livro com arquivos da internet, constitui uma produtiva novidade para os leitores.

Hibridação. Talvez seja este o conceito mais importante para caracterizar os temas tratados no livro *Multiletramentos na escola*, além, obviamente, dos dois conceitos explicitados no título do livro. O livro tem sua origem em propostas apresentadas em três cursos ministrados por Roxane Rojo em 2010: duas disciplinas regulares da pós-graduação no Instituto Euvaldo Lodi da Universidade Estadual de Campinas (IEL/Unicamp) sobre “Estudos do letramento e da leitura” e um minicurso de verão, de uma semana, sobre “Multiletramentos e ensino de Língua Portuguesa”, ministrado no mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Mato Grosso. Diferentemente de muitas propostas de trabalhos produzidos no âmbito desses cursos, que se caracterizam muitas vezes por densas discussões teórico-conceituais, a proposta da professora foi a de que os cursistas “elaborassem trabalhos colaborativos que descrevessem, de maneira teoricamente embasada, propostas de ensino de língua portuguesa que eles tivessem experimentado em suas escolas com seus alunos ou que pudessem ser experimentadas por eles mesmos ou por outros colegas professores em outras ocasiões” (ROJO, p. 7-8).

A obra divide-se em duas partes maiores, ligadas 1) à educação estética e 2) à educação ética e crítica. Em relação aos letramentos estéticos, os temas abordados vão desde o uso de *blogs* e outras possibilidades da cibercultura para um trabalho com contos clássicos (como *Branca de Neve* e *Chapeuzinho Vermelho*), minicontos e hipercontos, variações contemporâneas do gênero clássico conto em diferentes linguagens – a multimodalidade ou multissemiótica, mas partindo sempre da linguagem verbal em sua manifestação artística, que é a literatura –, passando pela leitura de poemas em interface com gêneros multimodais até um trabalho mais específico com linguagens não verbais, como a pintura. Nesta seção são seis artigos, que servem de exemplos para os professores usarem em suas salas de aula ou promoverem adaptações conforme suas possibilidades e circunstâncias, já que outra questão bastante discutida no livro são os letramentos locais e globais, ou seja, a necessidade que temos, nós professores, de adequarmos as práticas de sala de aula a demandas

específicas de nossos alunos, de acordo com as diferentes comunidades em que atuamos.

A parte intitulada “Por uma educação ética e crítica” traz cinco artigos que abordam temas como a música, a linguagem dos documentários, videocliques e curtas-metragens, além do *radioblog* em trabalhos que propõem ir além da educação estética, priorizando também a ética e a crítica. Numa sociedade conectada como a nossa, em que mesmo as camadas mais populares têm certo acesso à internet, por meio de *LAN houses* e alguns programas governamentais e não governamentais, com a informação acessível num clique com o *mouse*, cabe a nós, professores, promovermos essas educações ou letramentos – estético, ético e crítico.

Nas seções introdutórias dos capítulos, os leitores são convidados a dialogar com pesquisadores que tratam de temas como os gêneros discursivos, a pedagogia de projetos, a metodologia das sequências didáticas e os estudos sobre (multi)letramentos. Em seguida, os alunos-professores-pesquisadores apresentam seus trabalhos com textos multimodais na escola, principalmente em turmas de ensino fundamental e médio, que vão desde a exploração do chamado movimento *manguebeat*, passando pela análise de curtas-metragens, aproximações entre a linguagem poética e os recursos multimodais disponíveis na internet e *radioblogs*. É importante enfatizar que Rojo e Moura se propõem a apresentar, com este livro, “protótipos, ou seja, estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais” (ROJO, p. 8).

A ênfase em uma proposta de educação estética, ética e crítica vem ao encontro de uma concepção de ensino de linguagem que passa pelo seu caráter procedimental, enfatizando para o professor do século XXI que ele tem à sua disposição, por meio da cibercultura, um conjunto de produtos culturais que precisam ser pensados criticamente por seus alunos e que, a partir deles, esses mesmos alunos podem se tornar produtores de outros materiais, promovendo, dessa forma, situações escolares que se aproximam de situações não escolares em que a construção da aprendizagem se coloca como muito mais importante que um ensino tradicional. Se pensamos em ensino, pensamos sobretudo na figura de um professor mediador dessa construção da aprendizagem do aluno e, por que não, também como um aprendiz. É o que faz, por exemplo, Roxane Rojo, nas páginas iniciais do livro, quando agradece a uma turma do primeiro período do curso de graduação em Letras por lhe apresentar

os *animes*, um mundo um pouco distante daqueles que já se aproximam dos 50 anos, mas que nem por isso viram as costas para os interesses da juventude.

3 Multimodalidade e hipertextos em pesquisas²

Ainda bem que surgem ideias boas, como a que teve a professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE/UFMG) e pesquisadora Carla Viana Coscarelli, ao reunir pesquisas produzidas por alguns de seus orientandos, transformá-las em capítulos ou artigos no livro *Hipertextos na teoria e na prática* (Autêntica, 2012).

Longe dos sisudos textos acadêmicos, organizadora e colaboradores fazem um trabalho relevante e sério. O livro é dirigido a estudiosos da área de ensino de português e outras congêneres e também a alunos dos cursos de letras e pedagogia, motivo pelo qual julguei pertinente republicar neste artigo a reescrita da resenha.

Hipertextos na teoria e na prática apresenta os resultados de três pesquisas de mestrado e duas de doutorado dos colaboradores da obra, além de uma síntese dos estudos realizados escrita por Carla Coscarelli. As pesquisas relatadas estão relacionadas às práticas de leitura em suportes impressos e digitais.

No prefácio, Carla Coscarelli menciona os “apaixonados” pelas tecnologias digitais e os “desconfiados”. Mas aponta para a necessidade do equilíbrio entre as duas posições. Para ela, a tecnologia digital tem possibilitado o acesso rápido à informação e, nós, professores, precisamos formar nossos alunos para saber lidar com essa informação e transformá-la em conhecimento.

Como medir a compreensão leitora? Como funciona a leitura de hipertextos digitais? Até que ponto a leitura de hipertextos digitais é diferente da leitura de textos impressos? Ler no impresso e navegar lendo são dois processos tão distintos assim? Que habilidades cada forma de leitura exige? Quais habilidades de leitura e compreensão são exigidas dos usuários de determinados programas, como o *Paint* e o *PowerPoint*? Como funciona a leitura em hipertextos digitais informativos, como na Wikipédia? Como os leitores se automonitoram? Essas são algumas das perguntas feitas pelos pesquisadores.

A leitura dos artigos que compõem o livro nos mostra como linguistas e educadores têm procurado responder às questões que lhes inquietam, por meio da bibliografia que tem sido construída sobre o assunto (dos trabalhos oriundos da

² Esta seção é também a reescrita de uma resenha de autoria de Hércules T. Corrêa, publicada na revista *Presença pedagógica* vol. 19, n. 110, mar./abr. de 2013.

cognição às práticas socio-históricas da leitura). Eles se baseiam também nas discussões dos resultados encontrados em situações experimentais feitas com sujeitos mais ou menos letrados digitalmente.

No livro, as noções de texto e hipertexto são apresentadas com respaldo de importantes pesquisadores de áreas como a linguagem (a psicolinguística, mais especificamente), a cognição e a semiótica. Os autores consideram que, embora o hipertexto esteja sendo visto por muitos pesquisadores como uma “revolução” em termos de suporte, não faz tanta diferença assim em termos de compreensão leitora. Afinal, já que existem hipertextos impressos, por exemplo, como as notas de rodapé, as referências bibliográficas, os sumários e os vários tipos de índices.

Resultados das pesquisas apresentadas no livro mostraram, por exemplo, que leitores hábeis na leitura de impressos também são hábeis na leitura de hipertextos digitais, enquanto leitores que apresentam dificuldades de navegação também apresentam dificuldades na leitura de impressos.

Outras pesquisas que aparecem no livro apontam para as competências e habilidades de leitores em navegar por hipertextos digitais como os que constituem a conhecida a Wikipédia. Também demonstram como leitores mais experientes sabem monitorar melhor a leitura de *hiperlinks* que “valem a pena”, deixando outros de lado.

Numa época em que a informação está tão acessível, em que basta uma consulta de segundos a um *site* de buscas para encontrar dados preciosos para facilitar nossa vida, como encontrar mapas de ruas, consultar palavras em dicionários de várias línguas, jornais e revistas dos mais diversos países, é bem preciso investir cada vez mais em pesquisas – e também divulgá-las para um público mais amplo – sobre as características e especificidades do ciberespaço. Portanto, já que hoje a informação é barata e rápida, precisamos pensar cada vez mais na formação de professores e alunos, para saber lidar melhor com os dados disponibilizados.

4 Grupo de Pesquisa sobre Multiletramentos e usos das TDIC na Educação

Em 2012, foi ministrada uma disciplina no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, com carga horária de 60 horas-aula, e com a seguinte ementa: Estudos sobre os (multi)letramentos na contemporaneidade: letramentos escolares e extraescolares; letramento literário, letramento semiótico, letramento digital. As

relações entre os estudos de New Literacies e a formação docente. A profissão docente, na contemporaneidade, e as influências dos estudos de New Literacies.

Dessa disciplina, constituiu-se um grupo de pesquisa, hoje registrado no CNPq e certificado pela UFOP, denominado MULTDICS – Multiletramentos e usos das TIC na Educação (temos um perfil no *Facebook*, que pode ser acessado com o nome MULTDICS Multiletramentos). Nossa intenção, com este grupo, é discutir a bibliografia relacionada ao assunto, com o objetivo de embasar teoricamente as dissertações desenvolvidas no seu âmbito, bem como promover eventos e debates relacionados com o tema, sempre procurando refletir sobre as possibilidades de aplicação dos usos das TDIC na Educação, seja em espaços escolares, principalmente, seja nos não escolares.

5 A produção do grupo MULTDICS

Abaixo, reproduzimos a logomarca do Grupo de Pesquisa MULTDICS, produzida por uma de suas integrantes:



Logomarca do Grupo
Criação: Daniela Rodrigues Dias –
Graduada em sistema de informação e Mestranda em Educação pelo PPGE – UFOP

O lançamento oficial do Grupo de Pesquisa realizou-se no dia 10 de maio de 2013, com uma mesa redonda sobre a temática, cujo cartaz de divulgação e nome dos participantes encontra-se abaixo. Compareceram, nesta data, cerca de 60 pessoas no Auditório do CEAD, dentre estudantes de graduação e pós-graduação da UFOP, UFMG, CEFET-MG, bem como professores da rede pública de Ouro Preto e região, interessados no tema. O evento foi gravado e as palestras são usadas em

disciplinas do curso de Pedagogia, modalidade EaD, e Ciência da Computação, na disciplina EAD 700 – Prática de Leitura e Produção de Textos.



Cartaz impresso e digital de divulgação do evento

Intervenções pedagógicas com o uso das TDIC têm sido realizadas pelo Prof. Hércules Corrêa e pelas mestrandas monitoras das disciplinas EAD 700 (Prática de Leitura e Produção de Textos para o curso de Ciência da Computação) e EAD 707 (Comunicação e Expressão para os cursos de Engenharia da Computação e Engenharia Elétrica da UFOP – *Campus Monlevade*). No ano de 2013, desenvolvemos trabalho de ampliação do letramento digital dos alunos, conjugado com outros letramentos (acadêmico, imagético, literário...) por meio de produção de logomarcas, vídeos com entrevistas, artigos acadêmicos em suas diferentes etapas, apresentações de seminários com uso do “Prezi”.

Resultados parciais de pesquisas e relatos de experiência foram apresentados nos eventos: I Seminário de Linguagens, Mídias e Comunicação LINCOM, que aconteceu na Universidade Federal do Paraná – Litoral, na cidade de Matinhos - PR, entre os dias 6 e 10 de maio de 2013 (ver mais detalhes em <http://www.litoral.ufpr.br/Ilincom>); II Colóquio Letramento, Linguagens e Ensino, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, entre os dias 20 e 22 de junho de 2013 (ver mais detalhes em <http://www.ufjf.br/fale/2013/03/10/ii-coloquio-de-letramento-linguagem-e-ensino-junho-de-2013/>); no IX SIMPOED – Simpósio de

Formação e Profissão Docente, realizado em Ouro Preto nos dias 27 a 29 de maio de 2013 (http://www.simpoed.ufop.br/2013/?page_id=2112); no I Congresso Brasileiro de Alfabetização – I CONBALF e II Seminário Internacional de História da Leitura e da Escrita – II SIHELE, realizado entre os dias 8 e 12 de julho de 2013, na Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte (ver a programação do evento e outros detalhes em <http://www.abalf.com.br/eventos>).

Pretendemos apresentar nossos projetos e pesquisas também no I Seminário de Linguística Aplicada do Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS da UFOP, em julho de 2013 (<http://seminariodelinguisticaaplicadaufop.blogspot.com.br>), nos dias 24 e 25 de julho de 2013.

No momento, estamos nos preparando também para participar do 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias da Educação e 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias – com o tema Aprendizagem Móvel dentro e fora da escola, que deverá acontecer em Recife, nos dias 13, 14 e 15 de novembro de 2013 (ver <http://www.simposiohipertexto.com.br/category/hipertexto2013/>).

Dessa maneira, pela participação nos eventos e publicações nos seus respectivos anais, temos dado conhecimento à comunidade acadêmico-científica, bem como aos demais interessados, principalmente por meio da veiculação eletrônica, dos trabalhos desenvolvidos no âmbito do Grupo MULTDICS. Maiores detalhes sobre as intervenções pedagógicas e as pesquisas realizadas pelos membros do Grupo MULTDICS podem ser acessadas diretamente nos anais dos eventos.

TDIC na sala de aula... uma nova história

Inicialmente proibidas em salas de aula, quando ganharam popularidade nos anos 1950, as histórias em quadrinhos acabaram entrando na escola por meio de livros didáticos ainda nos anos 1960 e hoje o gênero está incluído nas políticas públicas de aquisição de livros para composição de bibliotecas escolares, como o PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. O cinema chega à escola quando os videocassetes se popularizaram no Brasil, nos anos 1980.

Hoje, muitas escolas proíbem seus alunos de entrar com celulares e *smartphones* na escola. Mas a questão fica controversa quando aparecem experiências bem-sucedidas com trabalho de escrita de poemas e microcontos

usando-se o *twitter*³. Há também experiências muito interessantes com a produção de vídeos e de páginas de *fanfictions* (ou simplesmente *fanfics*).⁴

Há quem diga que o cinema e a música, por exemplo, não conseguiram entrar da melhor maneira na sala de aula. Muitos de nós já exibimos um filme naquele dia em que não podíamos ficar com os alunos o tempo inteiro na sala de aula, mas isso não significa que devamos nos tornar céticos com relação à entrada de tecnologias digitais de informação e comunicação em sala de aula, da mesma forma que as incorporamos, paulatinamente, ao nosso cotidiano. A mãe de um dos autores deste artigo, uma pacata dona de casa (já gozando sua merecida aposentadoria) de uma cidadezinha do interior das Minas Gerais, aos quase 70 anos de idade, tem perfil no *Facebook*, recebe e envia *e-mails*, recebe e manda SMS. Isso tudo, fazendo uso do *internetês*: vc, kkk, :-), :-p, bjs, naum... Por que vamos privar nossos alunos de usar a tecnologia na escola?

Precisamos repensar nossas práticas, rever nossos conceitos, construir novas possibilidades de trabalho pedagógico. Múltiplos professores, múltiplos alunos, múltiplas culturas, múltiplas linguagens... tudo no plural!

Multiliteracies and uses of digital technologies for information and communication in education: studies, research and pedagogical interventions

Summary

The research group aims to conduct research MULTDICS theoretical-conceptual and field of multiliteracies and the use of digital technologies of information and communication in school and non-school settings. We have researchers involved in different projects, such as: a) research training of readers and teacher training b) literacy and use of digital technologies by students and teachers c) literary literacy and other literacies aesthetic students sciences d) local non-school literacies. Our contributions consist of theoretical and methodological discussions of new and multiliteracies, as well as concepts from sociology and anthropology, as *habitus* and cultural hybridization.

Keywords: Multiliteracies. MULTDICS. Reading. Readers.

Referências

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

³ Ver o artigo MULTILETRAMENTOS DE ALUNOS DE CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO DA UFOP: POSSIBILIDADES ACADÊMICAS, de Gláucia Jorge e Hércules Tolêdo Corrêa, apresentado no SIED 2012 - Simpósio Internacional de Educação a Distância, disponível em:

<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/367>, acesso em 22 de junho de 2013.

⁴ Ver a referência completa do artigo de CORRÊA, VERSIANI e MARTINS, 2013.

CORRÊA, Hércules T.; VERSIANI, Zélia e MARTINS, Aracy. Espaços da literatura. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana (Org.) *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula*. Belo Horizonte: Vereda, 2013.

COSCARELLI, Carla Viana. (Org.) *Hipertextos na teoria e na prática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008 [1989].

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. New York: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther e VAN LEUWEEEN, Theo. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. Londres: Arnold; New York: Oxford University, 2001.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada*, 49 (2): 455-479. Campinas: IEL-UNICAMP, 2010.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon*. MCB University Press, v. 9, n. 5, October, 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. Não tem volta. Entrevista concedida à *Revista Ciência Hoje*, em 2010.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012. Coleção Estratégias de Ensino, 29

A escrita na escola: uma análise de propostas de produções de texto

Jéssica Kellen da Silva*

Resumo

Este trabalho objetiva socializar os resultados de um estudo realizado no grupo de formação integrante do PIBID/ UFLA /Letras. Assim, propõe-se a analisar propostas de produções textuais, elaboradas e aplicadas por professores do 6º ao 9º ano, visando compreender como elas se organizam e em que medida contribuem para o desenvolvimento da escrita dos alunos. O quadro teórico contou com os estudos de Costa Val (2005, 2006), Geraldi (1997), Antunes (2003) e Monereo (2000). As análises apontam que há ainda lacunas no processo de ensino/aprendizagem escrita, já que a produção textual parece se configurar como um escrever somente para se corrigir alguns aspectos formais, o que pouco contribui para que o aluno estabeleça um sentido e um objetivo para a produção textual.

Palavras-chave: Escrita. Produção de texto. Ensino. Escola.

Introdução

O tema produção de texto constitui-se como objeto de estudos e investigações por parte de pesquisadores que discutem questões ligadas ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa. De modo mais específico, investigar a produção textual, significa discutir um tema caro em uma cultura grafocêntrica. Assim, compreender o uso da língua nas práticas sociais, entender a escrita como processo, bem como entender os fatores que envolvem a produção textual é de grande valia para a compreensão desse processo complexo e multifacetado que é o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Assim, ao partir da análise de propostas de produções de texto, elaboradas por professores e aplicadas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, busca-se compreender como tais propostas se organizam e em que medida contribuem para o desenvolvimento da escrita dos alunos. Para a análise foi verificada a presença das seguintes categorias: (i) etapas da produção textual: planejamento, escrita e reescrita/revisão e (ii) condições de produção tais como: gênero, objetivo, público alvo/leitor, estilo de linguagem, meio de circulação. Na construção do quadro teórico foram considerados, dentre outros, os estudos de Costa Val (2005, 2006), Geraldi (1997), Antunes (2003) e Monereo (2000) que postulam que o trabalho com a produção textual precisa considerar a escrita como prática social.

* Graduada do curso de Letras Português/Inglês. Bolsista PIBID/CAPES – Universidade Federal de Lavras UFLA. jsilva@letras.ufla.br

1. Pressupostos teóricos

O ensino da língua portuguesa visa desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua, tornando-os aptos a empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação nas práticas sociais. Nesse sentido, entende-se que a língua está, indissociavelmente, ligada à comunicação e à interação.

Nesse sentido Travaglia (2009) comenta que

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor) (TRAVAGLIA, 2009, p.23).

Assim, parte-se do princípio de que o ensino da língua precisa possibilitar que o aluno amplie o seu discurso, tornando-se apto a estabelecer relações comunicativas em diferentes situações de interação social. Precisa, portanto, inserir o aluno, efetivamente, no mundo da escrita, permitindo-lhe participação na sociedade e o exercício pleno da cidadania.

A língua é uma manifestação particular histórica, social e sistemática da comunicação humana, é um processo inacabado, que resulta das construções do passado e do presente. Como afirma Geraldi:

A língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...]" (GERALDI, 2006, p.28).

Como um componente essencial para se viver em sociedade, as práticas de linguagem visam à produção/recepção de discursos. Tais discursos envolvem sempre um sujeito que se constitui como um locutor e que instaura com o outro uma interlocução; envolvem, ainda, a finalidade da interação, o lugar e o momento de produção. Sendo a língua um fenômeno social, uma forma de ação, de interação entre os sujeitos, ao escrever, os sujeitos constroem uma interlocução.

Desse modo, o trabalho com a escrita em sala de aula configura-se como uma atividade importante e necessária, uma vez que se trata de uma atividade social. Saber escrever vai além de simplesmente assinar o nome, pois não corresponde a uma prática puramente motora. A escrita permite ao produtor do texto uma atividade de reflexão, na qual ele construirá imagens sobre o interlocutor, fará escolhas e

negociações dependendo desse interlocutor, adequando o texto a ser produzido a essas imagens e representações, bem como ao objetivo e à situação comunicativa.

Acerca disso, Monereo (2000) ressalta que

Uma das primeiras exigências que um escritor deve enfrentar é a de analisar a situação comunicativa na qual se insere uma determinada atividade de escrita e interpretar, corretamente, as solicitações às quais o texto deveria responder (MONEREO, 2000, p. 244).

Nesse mesmo viés, Antunes (2003) acrescenta que

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a *um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p.45).

Assim, ter o que dizer é fator fundamental para a eficiência na atividade de escrita, atividade tão importante quanto a fala e tem o mesmo objetivo: promover a interação.

Na escrita como prática social, quem produz um texto o faz para um leitor, já que a escrita é interativa e requer no mínimo dois sujeitos participantes. Esse leitor influenciará, sobremaneira, as decisões a serem tomadas pelo produtor do texto. Trata-se de uma atividade dialógica e, nesse sentido, Bakhtin (1995 *apud* Antunes 2003) preceitua que

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin *apud* Antunes, 2003, p.47).

A importância da escrita como prática social está relacionada à capacidade de o indivíduo informar, opinar, argumentar, explicar, comentar, contrapor, avisar, dentre outras. Ou seja, trabalhar a escrita deve visar um domínio sociocomunicativo em que o sujeito aja bem nas mais variadas situações.

De acordo com Geraldi (1997), ao produzir um texto, oral ou escrito, o sujeito faz "uma proposta de compreensão" ao seu interlocutor (ouvinte/leitor).

A produção de textos, sejam eles orais ou escritos, é de extrema importância

para o processo de ensino-aprendizagem da língua. O texto se revela em sua totalidade na forma escrita.

Para Geraldi (1997), ao produzir um texto é importante que o produtor tenha o que dizer; tenha motivos pra dizer o que se tem a dizer; tenha um interlocutor; constitua-se como locutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e que escolha as estratégias para realizar as ações anteriores.

Desse modo, segundo Geraldi, é necessário que o trabalho com a produção textual em sala de aula envolva um planejamento onde se amplie o leque do assunto do texto a ser tratado para que o sujeito produtor do texto domine o que vai dizer, fazendo-o com precisão e da maneira esperada. É fundamental, ainda, que a produção textual seja contextualizada e que apresente um objetivo claro a ser alcançado. Além disso, é necessário informar o interlocutor para o qual o texto será produzido, pois isso permite que o produtor do texto selecione os itens lexicais e as estratégias linguístico-discursivas a fim de adequar o texto a esse leitor. Por fim, assevera Geraldi (1997) que é relevante que o produtor do texto coloque-se no lugar do leitor e perceba se as estratégias utilizadas permitem alcançar os objetivos pretendidos.

Assim, com alguns pré-requisitos estabelecidos, o escritor estará apto a criar e escolher estratégias para dizer o que precisa ser dito com o objetivo que precisa ser feito para o interlocutor que pretende atingir.

Uma proposta de escrita embasada na interação deixará de lado a produção como mera reprodução. O indivíduo passará a refletir e perceber relações entre o seu texto e o mundo, ele pensará e articulará suas ideias.

As ideias de Geraldi estão em consonância com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), que afirmam que, na prática em sala de aula, a finalidade da escrita deve ser explicitada, deve haver a presença marcada do interlocutor, necessita ser estabelecida a determinação de um gênero que seja condizente com a situação social estabelecida e que haja a definição de um lugar em o texto irá circular.

Nesta mesma linha metodológica, Monereo (2000) descreve também alguns elementos que o trabalho com a produção textual deve envolver. Para o autor é preciso que o objetivo da atividade, o destinatário, o enunciador e as condições particulares que limitam ou caracterizam uma situação determinada estejam presentes nas propostas de produção textual presentes no cotidiano escolar, desde os anos escolares iniciais.

De acordo com o autor, além dos fatores acima enumeradas, que correspondem ao processo de planejamento e o ato de escrever em si, há ainda uma etapa

primordial no processo de produção textual: a revisão. Para Monereo (2000) “revisar significa examinar o que se escreveu”. Assim, será possível constatar se os objetivos foram alcançados, bem como verificar se o texto está adequado ao leitor. Nessa etapa, o escritor é conduzido a repensar o seu texto e sobre como foram articuladas suas ideias.

Por fim, encontra-se em Antunes (2003) o que a autora chama de etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita. Para ela, o processo de produção textual deve contemplar três etapas básicas e fundamentais: planejar, escrever e reescrever.

O planejamento seria a etapa para o sujeito ampliar seu repertório; delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado; eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever; escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações; prever as condições dos possíveis leitores; considerar a situação em que o texto vai circular; decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação; estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.

A escrita seria a etapa para o sujeito pôr no papel o que foi planejado; realizar a tarefa motora de escrever; cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos.

Por fim, a reescrita seria a etapa para o sujeito rever o que foi escrito; confirmar se os objetivos foram cumpridos; avaliar a continuidade temática; observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos ou entre os blocos superparagráficos; avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação; rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas de sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua; rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.

Desse modo, acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem da produção textual na escola precisa contemplar essas etapas para que o aluno compreenda que a escrita é importante na escola por ser, em primeiro lugar, uma atividade social e que na sociedade a escrita está inserida nas práticas letradas, presentes em uma cultura grafocêntrica.

2. Metodologia

Foram analisadas dez propostas de produções textuais, elaboradas e aplicadas por professores do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em quatro escolas distintas no município de Lavras-MG. A escolha pela análise da proposta elaborada pelo professor justifica-se uma vez que o objetivo era compreender não só o modo de organização das propostas, mas também a contribuição dessas atividades ao desenvolvimento da proficiência escrita dos alunos.

A partir de Antunes (2003), foram estabelecidas as seguintes categorias para análise: gênero textual, objetivo, público-alvo, estilo de linguagem, meio de circulação, planejamento, escrita, revisão e reescrita, além verificar se as propostas apresentadas possuíam clareza. Os dados foram analisados e são apresentados a seguir.

3. Análise de dados

Em relação à categoria gênero textual, observou-se nas propostas analisadas que alguns professores já se atentam em deixar claro para o aluno o gênero a ser produzido. Em contrapartida, verificou-se que há ainda, em algumas propostas, a ausência de uma relação direta entre exploração do gênero nas atividades de leitura e, posteriormente, na escrita. Acredita-se que isso ocorra pelo fato de o professor acreditar que o aluno já domina a estrutura e as características do gênero, não trabalhando esses aspectos. Informar o gênero textual ao aluno, apresentando no momento do planejamento as características e a estrutura na qual o texto deve se moldar é de suma importância, uma vez que os gêneros podem ser compreendidos como artefatos que organizam a vida diária em uma dada sociedade e cultura.

Outro aspecto observado foi a presença do objetivo na proposta apresentada aos alunos. Tal exposição é de extrema importância para a escrita porque quando o aluno entende o objetivo, ele consegue analisar a situação comunicativa na qual a proposta se insere. Dessa forma, ele controla o processo da escrita e toma decisões estratégicas para atingir o objetivo pretendido, além de selecionar o conteúdo a ser dito. Ao pedir um texto de opinião ao aluno, o professor precisa deixar claro o que a produção deve conter, como por exemplo, a argumentação convincente e ordenada. No que tange à explicitação do objetivo, notou-se que somente 20% das propostas informavam o objetivo, o que dificulta a escrita do aluno, causando dúvidas e não

permitindo que o aluno reflita de forma consciente para tomar decisões.

Assim como definir o objetivo, estabelecer um público-alvo para a escrita, além de situar o aluno quanto à situação comunicativa, possibilita que ele seja crítico, interpretando, corretamente, as solicitações às quais o seu texto deve corresponder. Somente 20% das propostas analisadas informaram ao aluno quem seria o leitor do texto a ser produzido. Ressalte-se que neste percentual estão incluídas propostas que recomendaram que o aluno escolhesse o público-alvo e adequasse a linguagem para tal. Cabe ao professor conhecer a sua turma e decidir se os alunos têm autonomia para desenvolver esse tipo de atividade.

Outro elemento importante é o estilo de linguagem a ser empregado. O estilo de linguagem implica em adequar a linguagem ao gênero, ao leitor e ao meio de circulação. O aluno deve saber quando precisará usar uma linguagem mais formal e quando uma linguagem informal é aceita. Tratando do estilo de linguagem, somente duas propostas orientaram esse aspecto. Porém, não foram explicitadas as diferenças entre a linguagem informal e a formal. Isso pode gerar uma resistência do aluno em produzir textos, pois quando há a correção, às vezes o aluno se depara com “erros” que para ele seriam naturais em um estilo menos monitorado.

Também é preciso mostrar ao aluno o meio de circulação do texto, pois isso possibilita que ele estabeleça uma conexão entre o que vai escrever e o mundo e que reflita acerca do que é apropriado ou não na escrita. Quanto ao meio de circulação, somente uma das propostas analisadas trouxe essa informação aos alunos.

Vale ressaltar que a etapa de planejamento envolve um trabalho sistematizado que precisa contemplar os itens acima elencados (o gênero, o público-alvo, o estilo de linguagem, o meio de circulação e o objetivo da escrita) e se configurar como o momento para que o aluno amplie o repertório e o conhecimento que possui sobre o tema e sobre o gênero a ser produzido. Analisando o planejamento nas propostas, constatou-se que muitas delas privilegiam alguns elementos e não mencionam outros. Considera-se, nesta análise, que todos os itens apresentados são importantes e necessários para contribuir para a formação de um produtor de textos proficiente.

A etapa da escrita parece ser priorizada nas escolas se comparada às outras etapas. Tem-se priorizado, muitas vezes, uma escrita descontextualizada, devido a ausência da etapa de planejamento.

Ao analisar a presença da etapa da revisão e da reescrita, partiu-se do pressuposto que revisar significa examinar o que foi escrito e que a revisão deve orientar o aluno a rever o texto e verificar se o objetivo foi atingido. Em relação à

reescrita, observou-se que há indícios de que os professores (40%) já estão orientando sobre essa etapa. Porém, percebe-se ainda que é preciso um trabalho mais sistematizado, uma vez que em várias propostas analisadas há uma predominância da orientação nos aspectos relacionados à correção ortográfica.

Por fim, uma proposta clara ajuda o aluno a compreender o que deve ser feito. Foi possível constatar que 20% das propostas não eram claras, não se fez distinção entre gênero e tipo textual, tratando ambos como a mesma coisa.

O gráfico a seguir procura sistematizar os dados encontrados.

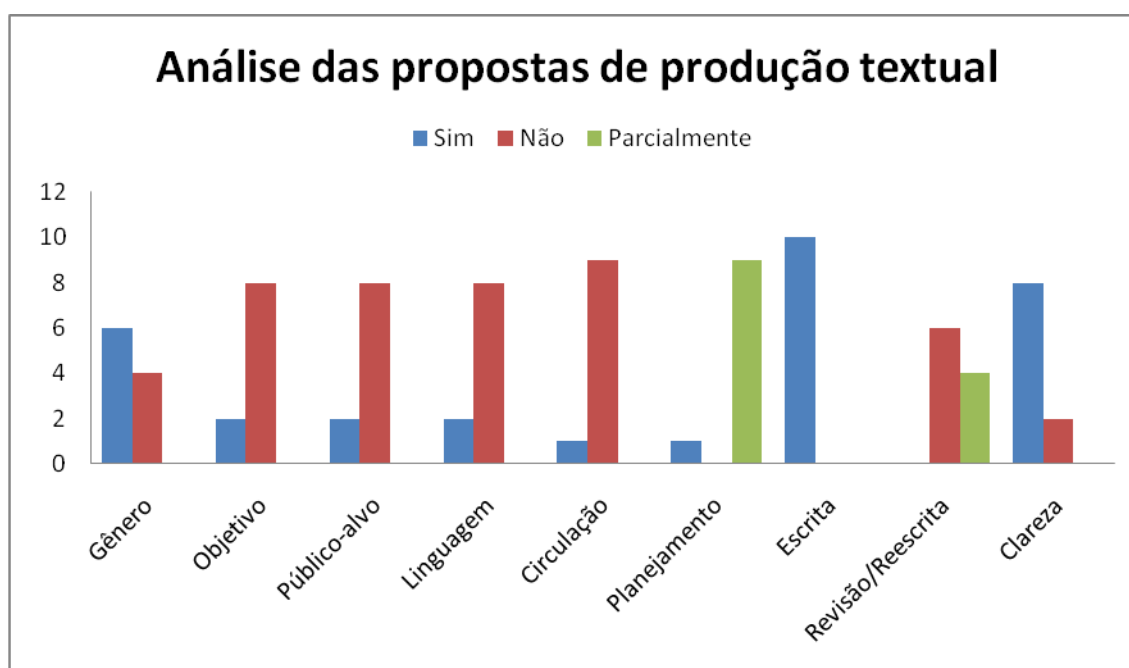


Gráfico1- Produção textual

Em suma, a análise das categorias evidenciou alguns avanços em relação às propostas de produção textual e indica que alguns aspectos podem ser trabalhados de forma conjunta entre os bolsistas do PIBID e os docentes da Educação Básica. Tal trabalho articulado está consubstanciado através dos objetivos do PIBID, qual sejam, contribuir para a formação de licenciandos para atuarem na educação básica, tomando como eixo norteador a formação pela pesquisa.

Considerações finais

Diante das propostas analisadas foi possível perceber que há ainda algumas lacunas no processo de ensino/aprendizagem da escrita e que o escrever tem se tornado uma atividade que prioriza apenas alguns aspectos formais, tornando-se

inexpressiva e artificial. Isso contribui para formar um aluno que não consegue entender o porquê da prática da escrita e que não consegue estabelecer um sentido para escrever um texto. As análises apontam que (i) a despeito dos diversos avanços nos estudos sobre o tema, há, ainda lacunas no processo de ensino/aprendizagem da escrita; (ii) que a produção textual configura-se como um escrever somente para se corrigir alguns aspectos formais, tornando-se artificial e inexpressiva e (iii) que o aluno não consegue, muitas vezes, estabelecer um sentido e um objetivo para escrever um texto. Evidenciam, por fim, uma prática que dissocia a produção escrita das atividades de leitura. Acredita-se que este trabalho pode contribuir para a divulgação de conhecimentos necessários à formação docente, visando a formar profissionais mais críticos acerca do processo de elaboração de propostas de produção textual, capazes de investir, qualitativamente, no processo de ensino.

The writing in school: an analysis of proposed text production

Abstract

This study aims at sharing the results of a survey conducted by a teacher's training Program PIBID Languages at UFLA. Thus, it intends analyse proposals of textual designed implemented by 6th and 9th grade teachers, in order to understand how they are organized and to what extent contribute to the development of students' writing. The theoretical framework included studies Val Costa (2005, 2006), Geraldi (1997), Antunes (2003) and Monereo (2000). The analyzes unfold that there are still gaps in the teaching / learning writing, since the textual production seems to set up as a write only to fix some formal aspects, which contributes little to the student to establish a direction and a goal to textual production.

Key words: Writing. Production of text. Education. School.

Referências

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

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

CAMPS, Anna. **Propostas didáticas para aprender a escrever** /Anna Camps...[et al].; tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

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

MONEREO, Carles e SOLÉ, Isabel e col.. **O assessoramento psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Org.) UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS Centro de Alfabetização, Leitura escrita. **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita: Autêntica, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 2006.

“Esse vídeo é um tapa na cara”: identidades sexuais e de gênero narradas em um evento de letramento videático

Juliana Ribeiro-Lima*
Sabine Mendes Lima Moura**

Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada na sala de aula de língua inglesa, com alunos do nono ano de uma escola estadual do Rio de Janeiro. Seu objetivo principal é estudar a perspectiva a partir da qual são concebidos os gêneros e as sexualidades, observando essas construções como múltiplas e representativas da sociedade atual. Para isso, foi analisado o modo como os adolescentes constroem discursivamente identidades sexuais e de gênero durante um evento de letramento mediado por videocliques. Os posicionamentos adotados pelos adolescentes durante suas performances narrativas foram analisados para que se pudesse entender que visões de mundo estão presentes em suas leituras dos videocliques e, conseqüentemente, da sociedade.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Letramento. Identidades. Narrativas. Gênero.

Introdução

A contemporaneidade é marcada por grandes transformações nos modos de pensar e fazer ciência. Essas transformações de ordem epistêmica refletem as transformações da sociedade contemporânea, em que a distância espacial é compensada pelo uso das novas tecnologias da informação, que facilitam o acesso dos sujeitos a uma gama enorme de informações. As novas tecnologias propiciam, também, aos sujeitos participarem de diversas redes sociais, o que colabora para que suas construções identitárias sejam cada vez mais fluidas.

Apesar dessas mudanças, alguns ideais modernistas, como, por exemplo, a busca por padrões de igualdade, ainda continuam a ser veiculados e reificados pela mídia. Recorrentes padronizações são feitas, principalmente, com relação aos gêneros masculino e feminino. Os meios de comunicação, frequentemente, defendem a ideia de que homens e mulheres devem ter modos naturalizados de agir socialmente. Nesse contexto, buscamos, nesta pesquisa, estudar a perspectiva a partir da qual são concebidos os gêneros, observando-os como construtos sociais múltiplos. Nosso objetivo é analisar como se dá a construção discursiva das identidades de gênero por

* Especialista em Língua Inglesa pela Universidade Veiga de Almeida (UVA), professora de inglês das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro e bolsista do programa Observatório da Educação (CAPES), e-mail: juliana.rl@globo.com.

** Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), professora da Universidade Veiga de Almeida (UVA) e coordenadora do programa de pós-graduação *lato sensu* em Língua Inglesa pela UVA, e-mail: sabine@uva.br.

adolescentes, ao se engajarem em um evento de letramento mediado por videocliques, em uma aula de língua inglesa. Buscamos entender que visões de mundo estão presentes em suas leituras dos videocliques e, conseqüentemente, da sociedade. Assim, consideramos, aqui, a concepção de letramento crítico, a partir da qual os sujeitos podem agir socialmente e produzir conhecimento acerca de si mesmos e do mundo que os circula. As práticas de letramento crítico são, portanto, um interessante meio para a análise de construções identitárias.

Acreditamos que nosso estudo pode contribuir para que os padrões de comportamento sejam repensados, pois consideramos a pesquisa como um meio de pensar a vida social e criar alternativas para questões concebidas como imutáveis. Além disso, acreditamos também que este trabalho pode propiciar uma reflexão sobre o papel das atividades de letramento nas aulas de língua inglesa, já que ler é muito mais do que aprender uma língua.

1. Pressupostos teóricos

1.1. Momento pós-moderno

Desde o início da humanidade, o mundo e a vida em sociedade têm sofrido constantes mudanças, o que frequentemente tem sido atribuído aos avanços tecnológicos e à interinfluência de culturas diversas. No entanto, a velocidade dessas mudanças tem se intensificado nas últimas décadas e, como afirma Hall ([1992] 2006, p. 1),

um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas (...). Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados.

Envoltos nesse processo, vivemos o chamado momento pós-moderno (FRIDMAN, 2000), momento em que se torna cada vez mais difícil construir laços estáveis e identidades inabaláveis para si e para os outros. Como afirma Fridman (Ibid., p. 63), "a insegurança, o medo e a fragilidade dos laços contraídos pelos indivíduos entre si atestam as dificuldades de construção da identidade em um mundo marcado pela pluralidade e por alterações significativas na institucionalidade". Tais

alterações ativam a possibilidade dos sujeitos de reprojeta-rem a si mesmos e as instituições das quais participam.

Todo esse processo de transformação gera consequências sociais e pessoais, o que não é fruto apenas dos avanços tecnológicos. Na verdade, a vida contemporânea está envolta em uma ampla rede de transformações de modos de agir e de ver o mundo. Nesse sentido,

o determinismo tecnológico (...) não é suficiente para esclarecer a distribuição dos afetos, os valores, os projetos, os desejos, as volúpias e as renúncias dos indivíduos contemporâneos. Há incompletude, precariedade e terror em tanta mudança auspiciosa (Id., *Ibid.*, pp. 64-65).

Esses sentimentos de incompletude e medo acabam por construir sujeitos fragmentados, capazes de transitar facilmente entre as multiplicidades e os fundamentalismos, pois "o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um 'eu' coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções" (HALL, 2006, p. 2).

Nesse contexto, concomitantemente, evidenciam-se os processos de subjetivação e racionalização, apontados por Touraine (1994, *apud* FRIDMAN, 2000). Segundo esse autor, o sujeito é o indivíduo transformado, aberto para a produção e reinvenção de si mesmo e de seu meio social. Por outro lado, o indivíduo, enquanto ser racional, busca a eficiência, a determinação de um padrão normativo, o que acaba por separar homens e mulheres que se desviam desse padrão. O processo de subjetivação faz com que seja aberto um caminho para o fim das mutilações sociais, pois ele "envolve a fervura das inquietações que podem gerar novas dimensões para a existência humana, assim como a liberdade de ser e desejar que não se resume às liberdades políticas" (FRIDMAN, *Op. Cit.*, p. 69). Um exemplo do processo de racionalização seria o empregado pela ética protestante, na qual os indivíduos procuravam segurança através da busca pela salvação na "fixidez da construção de vidas laboriosas, frugais, austeras e severas" (Id., *Ibid.*, p. 72), o que se contrasta com a condição chave da pós-modernidade: a condição do sujeito de ser permanentemente mutável.

É muito comum na sociedade pós-moderna que os seres humanos se sintam ameaçados pelas possibilidades de novas formas de vida e, assim, restaurem a confiança na manutenção de uma ordem social composta por verdades reificadas

racionalmente. No entanto, os sujeitos são ativos na escolha e na apropriação de discursos dominantes e na assimilação de novos discursos. O sujeito reflexivo, termo usado por Giddens (1990; 1995; *apud* FRIDMAN, 2000), é capaz de intervir e assimilar informação e conhecimento atualizado. Por isso, é necessário, como afirma Fridman (*Ibid.*, p. 75), que “não se minimizem o campo de iniciativas e as possibilidades de ação de homens e mulheres contemporâneos na politização do cotidiano” e de novos modos de viver. Atualmente, há, por um lado, a insegurança e a consequente confiança nos sistemas de verdade e, por outro, “a transformação da intimidade” (nomenclatura utilizada por GIDDENS, 1993), que passa a ser cada vez mais discutida e reexaminada pelos sujeitos contemporâneos, o que vai de encontro à prática de descorporificação dos sujeitos, oriunda da matriz religiosa.

Por esses motivos, o momento pós-moderno tem sido constantemente discutido nas pesquisas sobre a vida social. As transformações pelas quais passa o sujeito contemporâneo desestabilizam também sua própria construção identitária, tornando suas identidades múltiplas, fluidas e momentâneas. Essas transformações são bastante visíveis nas pesquisas em educação e nas reflexões dos professores sobre como ensinar nos dias de hoje, como apresentamos a seguir.

1.2. O ensino de língua inglesa e as novas práticas de letramento

Moita Lopes (1996, p. 96) define a educação como “um processo essencialmente cultural e social no qual alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto”. Nessa mesma perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira (1998; 2000) mostram que os professores devem incentivar os alunos a compreender a língua e a expressar seus pontos de vista por ela. Os PCN do ensino médio (2000) têm como objetivo mostrar que devemos ensinar as línguas estrangeiras com foco nas habilidades de leitura, compreensão e expressão oral e escrita, fazendo uso de recursos verbais e não verbais. Os PCN colocam os alunos como sujeitos na construção de seu próprio conhecimento. O aluno é protagonista do processo de leitura, compreensão e escrita. Por esse motivo, o objetivo do processo de ensino é tornar o aluno capaz de confrontar diferentes pontos de vista, expressos nos textos lidos, e propiciar a ele ferramentas adequadas para expressar seu posicionamento diante destes textos.

Como afirma Nelson (2006, p. 221), “é provável que, dentro de qualquer sala de aula, circulem compreensões múltiplas”. Segundo Brown (1994), os alunos têm

características de aprendizagem diferenciadas, que variam de acordo com as suas idades, suas culturas, as instituições das quais fazem parte e seus níveis de proficiência linguística. No entanto, quando os alunos estão em sala de aula, eles são parte de um grupo, compartilhando, assim, pontos de vista que podem ser considerados como pontos centrais na construção do programa das aulas. “Segundo Bourdieu (1991), identificar-se como membro de uma comunidade ou grupo requer inevitavelmente uma necessidade de ação, uma vez que a identificação com um grupo envolve obrigação com certa conduta e com códigos comportamentais” (NELSON, Op. Cit., p. 227).

Esses códigos devem ser considerados pelo professor na preparação de suas aulas, pois a identificação do aluno com o conteúdo estudado é uma grande motivação para a aprendizagem. Para isso, como aponta Richards (2001), o uso de materiais autênticos (programas de tevê, revistas para adolescentes, *sites* da Internet, músicas e filmes) pode ser enfatizado, pois eles são uma boa maneira de motivar os alunos, já que fazem parte do seu dia-a-dia. A capacidade de ler e interpretar tais materiais deve ser incluída como um dos principais objetivos do ensino de língua inglesa atualmente, seguindo, assim, os PCN e adotando o letramento como uma prática social importante para o desenvolvimento dos alunos no século XXI.

Adotar o letramento crítico – letramento que busca estimular o aluno a posicionar-se criticamente através da linguagem (cf. MOTTA, 2008) –, como um dos principais objetivos das aulas de inglês como língua estrangeira é considerar o ensino como algo que vai além do desenvolvimento de competências apenas linguísticas. Ensinar inglês em escolas é ajudar os alunos a interpretar os signos linguísticos aos quais eles têm acesso e se posicionarem em meio a diferentes contextos culturais.

Como a sociedade contemporânea é marcada pelo hibridismo exacerbado, que mistura culturas e referências, construindo um mundo hipersemiotizado, os gêneros, discursos e estilos textuais interagem atualmente com imagens, *designs* e músicas, formando novas formas de leitura. Ler passa a ser, portanto, interpretar diferentes construções textuais, formadas, em sua maioria, por elementos multimodais. A multimodalidade é, assim, um conjunto de múltiplas formas de representação ou códigos semióticos que, através de meios próprios, compõem sistemas de significados.

Um exemplo de texto multimodal é o videoclipe, um filme curto, em que os elementos música, letra e imagem interagem para construir sentido, provocando, dessa forma, forte apelo visual e sonoro. O videoclipe é considerado uma linguagem

nova, marcada por aspectos como o ritmo, os efeitos especiais (visuais e sonoros), os movimentos de câmera e a iconografia, que se caracteriza pelo uso de imagens ou outros signos que sejam significativos para determinadas culturas e que propiciam, assim, a exploração de valores socioculturais. Todos esses aspectos se convergem para materializar a música e transmitir sua mensagem através da imagem. São muitos os signos que compõem um videoclipe e interpretá-los passa a ser uma ação cada vez mais cotidiana, já que, segundo Moura (2013, p. 6), “nunca antes o espaço da representação iconográfica havia invadido tanto o espaço do ‘real’”.

Fazendo cada vez mais parte da realidade dos espectadores, ao assistir um videoclipe, cada pessoa constrói seu significado de acordo com o sistema sócio-histórico-cultural em que ela está inserida. Nesse sentido, o espectador é um coautor do videoclipe, pois ele é o responsável por atribuir significado a esse texto. Como afirma Moura (Ibid., p. 5), “para que a voz co-autora de cada espectador seja ouvida (por outros e por ele mesmo), há que se permitir um certo espaço de troca, há que se enxergar a alteridade na tela bem como na vida cotidiana”.

Ler e interpretar videoclipes pode ser considerado uma atividade de letramento, pois, no contexto contemporâneo, a noção de letramento tem sofrido modificações a partir da crescente preocupação com aspectos visuais e outras formas de linguagem presentes na comunicação. Além disso, estudos recentes têm apontado para o fato de que a escola parece não ser mais a principal agência de letramento, já que

outras agências, como a midiática (ARAÚJO, 2004), a religiosa e a familiar, por exemplo, vêm ganhando espaço socialmente e influenciando cada vez mais os sujeitos [...] Ratificamos que a **escola não deixou de ser uma agência letrada**, apenas parece-nos não ser mais a principal agência (SILVA e ARAÚJO, 2012, p. 685).

Considerando o fenômeno mencionado, torna-se ainda mais importante que os agentes de letramento na comunidade escolar – sejam eles professores, alunos, coordenadores ou supervisores – compreendam e incluam as influências e configurações particulares dos espaços multimodais midiáticos na composição das práticas de letramento escolares cotidianas.

Analisamos, nesta pesquisa, um evento de letramento mediado por videoclipes, o qual chamamos de letramento videático. Compreendemos, portanto, que esse tipo de letramento pode proporcionar uma rica prática de organização de significados imbricados no texto, na música, nas imagens e, principalmente, no que esses aspectos trazem das experiências de cada um, assim como uma excelente prática de

ensino da língua. Desse modo, acreditamos que uma atividade de interpretação de um videoclipe envolve muito mais do que simplesmente a análise de imagens e sons, mas sim a construção de identidades e a afirmação ou desestabilização de “regimes de verdade aparentemente estáveis” (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2008, p. 1).

1.3. Narrativas como performance de gênero

Quando usamos a língua, participamos de performances, de atos de representação de nós mesmos e de nossas experiências. A performance é, então, constitutiva da vida social, de quem somos e de como nos projetamos em sociedade. Seguindo essa perspectiva, há muitas pesquisas inseridas nos chamados estudos de performance (cf. STRIFF, 2003), que consideram que estudar a performance é “estudar como nós representamos a nós mesmos e como repetimos essas representações na vida diária” (Id., Ibid., p. 1).

Uma forma bastante adotada atualmente para entender como são construídas nossas performances é o estudo de narrativas. Ao narrarmos uma história – narrativas contadas, de caráter verdadeiro ou ficcional, sem cunho histórico –, organizamos nossas experiências de modo a projetar a nós mesmos e o mundo ao nosso redor. Por esse motivo, as narrativas são compreendidas como performances de identidade. De acordo com Bastos (2005), o filtro crítico e afetivo que nos faz selecionar as histórias que contamos estão vinculados a nossos valores e crenças, nossa cultura. Portanto, pela análise de narrativas, podemos investigar a realidade social e as identidades construídas em cada realidade específica.

Por meio de nossas performances narrativas, podemos reproduzir hegemonias ou remodelá-las, criando novas realidades, pois até mesmo as performances mais corriqueiras envolvem certo grau de planejamento. Isso afeta não somente o que é performado, mas como é feita essa performance. O modo como as performances narrativas são construídas também trazem significados sobre a identidade que o narrador quer construir para si e para seu grupo. Essa construção inclui a estrutura que o narrador escolhe para contar sua história. Em torno dos estudos sobre as estruturas narrativas, um grande debate ocorre sobre o que deve ser considerado como narrativa e sobre a diferença entre narrativa e relato. Muitos pesquisadores definiram e redefiniram a noção de narrativa, mas, até hoje, os entendimentos de Labov (1972), em seu trabalho pioneiro na Sociolinguística, ainda norteiam nossos estudos.

Segundo Labov (Ibid.), narrativa é um método de recapitular experiências passadas, combinando uma sequência verbal de orações com uma sequência de eventos. Para ele, a menor narrativa possível deve possuir pelo menos duas orações narrativas em sequência temporal em sua ação complicadora, referindo-se necessariamente a um fato passado. Além disso, deve possuir um ponto e ser contável (cf. BASTOS, 2005), isso significa dizer que a narrativa deve trazer algo de extraordinário, um motivo para que contá-la se torne algo relevante no contexto em que a narração ocorre.

Considerando a construção formal da narrativa, Labov e Waletzky (*apud* HANKE, 2003, p. 120) nos apresentam os elementos estruturais que compõem uma narrativa completa: o prefácio (ou *abstract*), que resume a narrativa e indica seu conteúdo, a orientação, “que dá referências do local, hora, da cena e das pessoas envolvidas”, as orações narrativas, que representam o desenvolvimento da estória e que compõem a ação complicadora, e a avaliação, “que está ligada ao foco central” e que “deixa de ser um gesto isolado, feito em um instante exato e único da narrativa, para estar presente de forma contínua e diversificada no desenrolar da narrativa”. Para Labov, a avaliação é composta de “informações sobre a carga de dramaticidade ou do clima emocional da narrativa – recursos para indicar o ponto, ou seja, o sentido que o narrador pretende construir para o seu relato, conferindo à narrativa reportabilidade” (BRUNO, 2006). Por meio da avaliação, tornam-se mais evidentes os discursos de poder dominantes (DELPIT, 1995, *apud* DE CASTELL & JENSON, 2007, p. 137) na construção identitária dos participantes da interação, pois os mecanismos avaliativos formam o que Labov (1972, p. 369) chama de “estrutura secundária”, que pode manifestar-se em estratégias diversas, não estando, muitas vezes, contida na estrutura da narrativa propriamente dita. As etapas de finalização da narrativa são separadas, por Labov, em resolução e coda. Resolução seria a conclusão da narrativa ou do conflito nela apresentado, já a coda acontece quando há uma avaliação final ou um movimento de volta ao momento presente; muitas vezes, o ponto da narrativa só é revelado na coda. Será possível ver exemplificações desses elementos na análise dos dados.

Nem todos os elementos da narrativa laboviana são encontrados quando analisamos narrativas, mas até mesmo o ato de incluí-los ou não na narração da estória diz algo sobre o sujeito que a conta e sobre o modo como ele lê o mundo do qual faz parte. Buscamos entender, portanto, como as narrativas são “performadas e corporificadas”, observando como elas “afetam o modo como os corpos são vividos e

imaginados, como as identidades são tecidas nas interações do dia-a-dia e como essas interações constroem as hegemonias e as regularidades do social” (THREADGOLD, Op. Cit., p. 267). Para isso, temos como foco o modo como se dá a construção de identidades em performances de gênero.

Temas como gênero, sexualidade e desejo são cada vez mais discutidos em nossa era, graças, como citado, à “transformação da intimidade” (GIDDENS, 1993), que sai do domínio apenas privado para pertencer cada vez mais ao domínio público, se tornando assunto recorrente na mídia e em trabalhos acadêmicos (cf. JAGOSE, 1996; MOITA LOPES, 2006, 2008). Como mostra Butler (2003, *apud* STRIFF, 2003, p. 12), os discursos que circulam sobre os gêneros são “repetições de convenções que nunca são perfeitamente performadas”. Assim, o uso de categorias como homens e mulheres, por exemplo, já é uma recitação de convenções pré-estabelecidas. Essas categorias são consideradas “categorias fundacionais da identidade – identidade binária de sexo, gênero e corpo” (BUTLER, *Ibid.*, p. 9), que aprisionam os sujeitos em etiquetas identitárias fixas e previamente concebidas, efeito, como mostrado por Foucault, de “uma formação específica de poder” (*Id.*, *Ibid.*, p. 9). A respeito das identidades sexuais, “o propósito do binário heterossexual/ *gay* não é meramente descrever identidades sexuais, mas regulá-las; em outras palavras, o binário não é neutro, mas normativo” (NELSON, 1999, p. 376, *apud* NELSON, 2006, p. 227).

O aprisionamento dos sujeitos em etiquetas identitárias relacionadas a sexo, gênero e corpo é mais um dos efeitos do processo de racionalização (tratado no item 1.1), que, entre outras coisas, “busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória” (BUTLER, Op. Cit, p. 57), tentando escapar da sensação de descontrole e insegurança, característica do momento pós-moderno. Nesse sentido, podemos contrastar, mais uma vez, os processos de racionalização e subjetivação, comparando-os às teorias feminista humanista e social. Seguindo a ótica do processo de racionalização,

a posição feminista humanista compreenderia o gênero como um atributo da pessoa, caracterizada essencialmente como uma substância ou um ‘núcleo’ de gênero preestabelecido (...). Como ponto de partida de uma teoria social do gênero, entretanto, a concepção universal da pessoa é deslocada pelas posições históricas ou antropológicas que compreendem o gênero como uma relação entre sujeitos socialmente constituídos, em contextos especificáveis. (...) Como fenômeno inconstante e contextual, o gênero não denota um ser substantivo, mas um ponto relativo de convergência entre conjuntos específicos de relações, cultural e historicamente convergentes (*Id.*, *Ibid.*, p. 29).

Da mesma forma que as performances são repetidas, mas nunca iguais, toda construção social é relacional e variável de acordo com o contexto. Considerar o gênero pelo ponto de vista social sugere considerar o processo de subjetivação, pelo qual o sujeito pode sempre se reinventar.

Analisando um evento de letramento videático, examinaremos, neste trabalho, como os jovens compreendem os sistemas semióticos que se interrelacionam em cinco videocliques. Observaremos que tipos de conhecimento estão em jogo para a realização dessa prática social de leitura e como os vídeos constroem os posicionamentos dos participantes quanto a identidades sexuais e de gênero e como eles refletem os discursos que os constituem como sujeitos. Os construtos teóricos apresentados serão de suma importância para o entendimento dos aspectos contextuais desta pesquisa, que constituem a metodologia utilizada, como será apresentado a seguir.

2. Metodologia

Realizamos, nesta pesquisa, um estudo qualitativo (DENZIN e LINCOLN, 2010), por considerar que essa abordagem seja mais adequada para investigar como os seres humanos utilizam o discurso para agir socialmente e construir o mundo e a si próprios, uma vez que estudar o ser humano e o discurso implica compreender subjetividades que são múltiplas.

Buscamos, então, responder à seguinte pergunta de pesquisa: como os adolescentes pesquisados constroem discursivamente suas identidades sociais para si mesmos e para o grupo ao qual pertencem? Para isso, temos como objetivo observar como os participantes leem e releem o mundo social do qual participam, construindo a si mesmos discursivamente, e de que maneira tais leituras ecoam discursos e crenças, em seu contato com os discursos de poder da mídia, da família, da escola e da religião.

A pesquisa foi realizada com alunos do nono ano de uma escola estadual localizada no município de Nova Iguaçu, região metropolitana do Rio de Janeiro, no ano de 2012. Foram selecionadas duas turmas para participar da pesquisa. Esta seleção foi feita de acordo com seu nível de interesse pela língua inglesa e de interação entre o grupo, diferentes históricos e personalidades. Acreditamos que as diferenças entre os participantes podem cooperar para uma maior compreensão dos distintos valores culturais que constroem suas identidades.

Foi proposto um evento de letramento escolar, de caráter voluntário, ministrado por uma das pesquisadoras, que é a professora da disciplina. Dessa forma, a pesquisadora foi também participante da interação. A atividade de letramento teve duração total de 50 minutos. Foram exibidos cinco videoclipes de músicas que fizeram sucesso desde a década de 70 até os dias de hoje – *Boys don't cry*, da banda *The Cure*; *If I were a boy*, de *Beyoncé*; *Just a Girl*, do grupo *No Doubt*; *Born this way*, de *Lady Gaga*; *I want to break free*, da banda *Queen*. As músicas foram escolhidas porque apresentam, de maneiras diferentes, críticas a questões de gênero; as músicas e os vídeos mais antigos foram, inclusive, considerados subversivos em sua época de lançamento.

Os cinco vídeos apresentados possuíam legenda com as letras das músicas em inglês. A professora pediu que os alunos identificassem, nas letras, vocábulos conhecidos por eles e que tentassem relacionar esses vocábulos às imagens exibidas. Após sua exibição, os vídeos foram discutidos em turma. A discussão foi baseada na leitura dos alunos das imagens dos videoclipes e das palavras-chave identificadas nas letras das músicas. Após a discussão em turma, os alunos foram solicitados a responderem a um questionário, cujas perguntas tinham como objetivo instigar os alunos a expressarem seus pontos de vista individuais acerca de sua leitura dos vídeos e das músicas.

Apresentaremos, a seguir, nossa análise das respostas dos alunos a esse questionário e do modo como eles se posicionam em suas respostas a partir de suas performances narrativas.

3. Análise de dados

Por meio da análise de posicionamentos, é possível “compreender como os participantes constituem uns aos outros nas práticas discursivas, com base em significados convencionalizados sócio-historicamente, e como novos posicionamentos interacionais podem negociar significados novos ou alternativos” (FABRÍCIO e MOITA LOPES, 2008, p. 7). Para isso, focalizaremos nossa análise nas narrativas que emergem nas respostas dos alunos, pois o ato de contar uma história faz parte do processo de estilização – criação de sentidos a partir de repetições das múltiplas vozes que compõem uma sociedade.

Nesse processo, a forma utilizada para contar uma história também é significativa e, por isso, deve ser analisada. Como apresentado no item 1.3, Labov e

Waletzky (apud HANKE, 2003) nos apontam os elementos estruturais que compõem uma narrativa completa: o prefácio (ou *abstract*), a orientação, as orações narrativas, a avaliação, a resolução e a coda, que apresenta-se, na maioria das vezes, também como um recurso avaliativo. Os mecanismos avaliativos formam o que Labov (Op. Cit., p. 369) chama de “estrutura secundária”, que pode manifestar-se em estratégias diversas, não estando, muitas vezes, contida na estrutura da narrativa propriamente dita.

Analisaremos, portanto, como os alunos estruturam suas narrativas, que estratégias de avaliação são usadas por eles em suas respostas, como essas estratégias indicam o ponto de suas narrativas e que sentidos estão em jogo na defesa desse ponto.

As perguntas feitas aos alunos foram as seguintes:

1. Qual foi a primeira coisa em que você pensou quando viu os vídeos?
2. Diga resumidamente o que você entendeu sobre os vídeos e as músicas.
3. Relacione os videoclipes.
4. De qual videoclipe você gostou mais e qual chamou mais a sua atenção? Por quê?
5. Como os videoclipes retratam a relação entre homens e mulheres e sua sexualidade?
6. Algum dos videoclipes fez você se lembrar de alguma história que você viveu ou de que você ficou sabendo? Conte essa história.

Quando os alunos respondem sobre estórias relacionadas às ideias dos videoclipes, a maioria traz narrativas ligadas a traição, reproduzindo modelos de comportamento e de relacionamentos baseados na monogamia. Entre todas as respostas apresentadas pelos alunos, “traição” foi o tema mais recorrente, em especial traição em relacionamentos amorosos heterossexuais, como é possível ver nas narrativas a seguir.

“Que chamou mais a minha atenção foi o vídeo If I were a boy por que o marido está traindo ela e ela estava imaginando como seria se ela traisse ele. (...) aconteceu á mesma coisa que no videoclipe da Beyoncé por que a colega da minha descobriu que o marido traia ela e demorou muito tempo para descobrir e quando descobriu quis da o troco.” (Sibele, 13 anos)

Nessa narrativa, Sibele utiliza um prefácio avaliativo para indicar o vídeo de sua preferência (“Que chamou mais a minha atenção foi o vídeo If I were a boy”). A

avaliação também está presente na orientação, quando Sibebe tenta justificar sua escolha por este videoclipe e apresenta sua leitura das imagens do vídeo (“por que o marido está traindo ela e ela estava imaginando como seria se ela traisse ele”). Quando a aluna inicia suas orações narrativas, ela utiliza sequência temporal, como o modelo de narrativa mínima proposta por Labov, para comparar uma estória que conhece com a leitura que fez do vídeo, ratificando sua leitura, que é, nesse caso, o ponto da narrativa, e garantindo a reportabilidade de sua estória.

No próximo depoimento, escrito por Evandro, é possível inferir um tom mais crítico em relação às ações que, segundo ele, foram exibidas em um dos vídeos.

“If I were a boy. Porque eu acho que sinceramente esse vídeo é um tapa na cara de muitos casais de hoje. Pois a vida tem sido assim e nem são só mais os homens a mulheres também tem traído e muitas vezes com falsas esperanças que muitas vezes acabam com o seu casamento por míseras coisas muitas das vezes apenas por falta de atenção. Isso me levou a gostar do vídeo. (...) A comadre da minha mãe trai o marido, mais o filho dela apoia se trocando apenas por créditos em celular, dinheiro e outros tipos de subornos. Que é um pouco parecido com If I were a boy.” (Evandro, 14 anos)

Evandro inicia seu discurso com uma ação avaliativa, descrevendo as ações não apenas das personagens do vídeo, mas das pessoas “de hoje”. Evandro evidencia que o comportamento dos casais atuais é errado em sua opinião. Ele não se preocupa em apresentar diretamente sua leitura do vídeo, como fez Sibebe. Ao contrário, utiliza o videoclipe apenas como “pano de fundo” para expor suas concepções sobre o mundo contemporâneo. Evandro apresenta, assim, um posicionamento tradicional em relação a traição e aos relacionamentos amorosos de forma geral. Sua narrativa não apresenta a estrutura primária de Labov (Ibid.), mas é repleta de dramaticidade e de elementos avaliativos, como é possível ver pelo léxico usado (“tapa na cara”, “falsas esperanças”, “míseras coisas”, “se trocando apenas”), o que torna o ponto da narrativa mais evidente.

Diferentemente da anterior, as narrativas a seguir são narrativas breves. Elas apresentam sequência temporal bem delimitada, mas possuem como único ponto a exemplificação de histórias reais, comparadas à leitura que os alunos fizeram do videoclipe *If I were a boy*, baseada, como dito anteriormente, em padrões de comportamento heterossexuais e monogâmicos.

“sim aconteceu com um amigo meu que traiu a namorada e quando ela percebeu quis da o troco mais ela pensou bem e resolveu perdoá-lo” (Laís, idade não informada)

“aconteceu com a colega de minha mãe, foi assim: o ex-noivo da colega da minha mãe, traiu ela, só que ela não traiu ele, ela fez o contrario dele e depois de muita conversa ela resolveu perdoá-lo” (José Victor, 14 anos)

Assim como nas narrativas acima, é possível observar, na narrativa a seguir, um posicionamento referente à temática da traição em um relacionamento heterossexual e monogâmico, no entanto, essa temática é abordada de forma diferente, pois envolve mudança de vida.

"Sim, uma amiga foi traída pelo marido dela, sendo que ele tinha engravidado ela de 2 filhos. Ela foi embora de casa e foi pedir ajuda a sua mãe, sua mãe muito cabeça dura não queria uma filha com dois filhos um já com 3 anos e o outro que ainda estava em sua barriga, o pai da criança queria que ela abortasse pois não queria mais um filho para poder criar, ela não quis e teve que morar na casa do irmão mais velho. Começou a trabalhar e deu tudo que podia para seus dois filhos, no seu trabalho ela conheceu um homem, viraram amigos e a namorar com o tempo tiveram mais um filho estão até hoje juntos felizes." (Pedro, 15 anos)

Pedro inicia sua narrativa com um prefácio ("Sim, uma amiga foi traída pelo marido dela") e a segue com uma orientação ("sendo que ele tinha engravidado ela de 2 filhos"). Pedro dá sequência à estória com orações narrativas, apresentando uma avaliação encaixada logo após a primeira oração ("muito cabeça dura"). A narrativa encerra-se com uma avaliação final (coda) – "estão até hoje juntos felizes". A capacidade da personagem de ser resiliente e de conseguir mudar de vida é focalizada por Pedro nessa narrativa, sendo esse o ponto que ele deseja projetar.

As respostas apresentadas acima podem ser agrupadas, pois defendem, de maneiras diferentes, a heteronormatividade. Por outro lado, respostas relacionadas a liberdade de ambos os sexos e gêneros também surgem, mas em minoria. Elas formam um segundo grupo de respostas, que será analisado a seguir. Nas narrativas que se seguem, os alunos expressam sua leitura dos vídeos e das músicas de modo crítico, mostrando-se capazes de relacionar diferentes signos presentes nos vídeos e nas letras das músicas.

Luiza apresenta seu posicionamento diante dos vídeos assistidos por meio de avaliações. A aluna narra sua leitura do vídeo *Born this way*, mas não conta uma estória específica. Em sua resposta, ela apresenta seu ponto de vista diretamente, construindo sua leitura com base em padrões contemporâneos de igualdade entre os seres humanos, sem exemplificá-los, incluindo questões de raça e sexualidade.

"Born this way, porque fala sobre o direito de respeitar a sexualidade das pessoas, que não se deve ter preconceito, por que por dentro somos todos iguais, somos de carne e osso, só por que a pessoa é negra, branca, lésbica ou gay quer dizer que ela é diferente." (Luiza, 14 anos)

Na resposta abaixo, Pedro apresenta detalhadamente sua visão sobre o mesmo vídeo mencionado por Luiza. Ele inclui em sua resposta uma narrativa sobre sua própria estória de vida.

"Lady Gaga porque fala que devemos ser nos mesmos que não importa nossa cor ou sexualidade o que importa é o caráter da pessoa. Existe vários tipos de pessoas todas diferentes e é isso que torna elas especiais. (...) eu era muito tímido e acanhado pois minha outra escola era pequena com poucos alunos, meninas e meninos, todas as meninas eram iguais e os meninos também, e eu me sentia deslocado um intruso entre eles por causa do meu jeito estranho e afeminado aí minha mãe me matriculou aqui num lugar grande cheio de pessoas diferentes e legais no começo eu não consegui me adaptar pois tudo era diferente as pessoas daqui me aceitam melhor do jeitinho que eu sou pois o diferente também é legal."
(Pedro, 15 anos)

Como Pedro diz no depoimento acima, possui um jeito de falar "afeminado". Foi observado nas interações em sala de aula que ele sofre preconceito por vários de seus colegas, mas, ao mesmo tempo, possui muitos amigos e é querido por eles, o que faz com que ele se sinta confortável em sala, mesmo com a represália de alguns alunos. Pedro inicia sua narrativa apresentando uma leitura crítica sobre o clipe e sobre a sociedade ("Lady Gaga porque fala que devemos ser nos mesmos que não importa nossa cor ou sexualidade o que importa é o caráter da pessoa. Existe vários tipos de pessoas todas diferentes e é isso que torna elas especiais"). Ele traz argumentos que suportam seu ponto de vista e apresenta, assim, uma avaliação externa antes de iniciar sua narrativa propriamente dita. Quando Pedro começa a contar sua história, ele a inicia com uma grande orientação ("eu era muito tímido e acanhado pois minha outra escola era pequena com poucos alunos, meninas e meninos, todas as meninas eram iguais e os meninos também, e eu me sentia deslocado um intruso entre eles por causa do meu jeito estranho e afeminado"), que inclui uma avaliação encaixada ("todas as meninas eram iguais e os meninos também"). Logo após, ele apresenta suas orações narrativas ("aí minha mãe me matriculou aqui num lugar grande cheio de pessoas diferentes e legais no começo eu não consegui me adaptar pois tudo era diferente"), que também incluem avaliações, dessa vez sobre o local onde estuda atualmente ("lugar grande", "cheio de pessoas diferentes e legais"). Pedro deixa clara sua identificação com a escola e a relação entre essa identificação e sua leitura do videoclipe, o que também aparece na resolução ("as pessoas daqui me aceitam melhor do jeitinho que eu sou") e na coda de sua narrativa ("pois o diferente também é legal"). É possível ver que a segunda narrativa de Pedro apresenta um posicionamento diferente da primeira, na qual ele conta sobre a traição sofrida por sua amiga. Isso indica que Pedro constrói sua identidade como fluida, assim como a sociedade em que ele vive, e que ele constrói a si mesmo como um sujeito social capaz de se reposicionar discursivamente e, assim, reconstruir a sua própria realidade.

Na resposta a seguir, Glacy apresenta um posicionamento semelhante ao de Pedro e Luiza, mostrando sua leitura sobre o clipe da música *Born this way*.

"Uns antigos e outros de agora mais todos se referem a mesma coisa homens e mulheres se aliando, com roupas diferentes jeitos diferentes, vozes diferentes, etc sem preconceitos algum. (...) Born this way. É que todos nós somos diferentes uns dos outros, e não importa o seu jeito de ser." (Glacy, 15 anos)

Glacy não exemplifica seu posicionamento com uma estória, mas ela o constrói de forma bem enfática, mostrando sua capacidade de relacionar os diferentes vídeos que assistiu e de lê-los em relação à sociedade em que vive. Da mesma maneira, em sua avaliação, ela apresenta um posicionamento contemporâneo a favor das diferenças e contra a padronização de modos de ser.

Os alunos Roger e Leandro, cujas respostas seguem abaixo, narraram suas leituras dos videoclipes por meio de narrativas embutidas em seus posicionamentos, no entanto, não apresentaram narrativas labovianas.

"Que todos falam de que pode ser homem ou mulher os dois podem fazer as mesmas coisas. (...) If I were a boy, porque ele fala o que o marido faz com ela e se ela fosse um homem mudaria isso. (...) Eles retratam que existe um quase preconceito entre homens e mulheres mas que isso não importa." (Roger, 14 anos)

"Que todo mundo tem o mesmo papel e não tem diferença, o que o homem faz a mulher também pode fazer e não tem isso de excluir ninguém. (...) Foi o vídeo Born this way, porque fala que não importa seu jeito sua maneira de viver e que você não é diferente." (Leandro, 14 anos)

As performances identitárias de Roger e Leandro caracterizam-se pela defesa da igualdade entre homens e mulheres, mas não mencionam a sexualidade. Eles evidenciam as diferenças entre os seres humanos como algo indizível, inexistente de acordo com seu depoimento. Segundo Hall (2006, p. 3), "se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu' (veja Hall, 1990)". Essa negação da diferença é uma forma comum de reificar padrões, mesmo defendendo a não padronização, e de narrar o 'eu' como único e estável.

O primeiro grupo de narrativas analisadas performa a heteronormatividade compulsória, determinando modos de ser e de agir julgados pela sociedade como adequados. Essas performances narrativas consolidam padrões tidos pelo senso comum como corretos e, por isso, imutáveis. Esses padrões são atribuídos, de uma forma geral, às mulheres, constantemente narradas como sendo "enganadas" pelos homens.

O segundo grupo de respostas, algumas não consideradas como narrativas de acordo com o padrão de Labov, traz à tona conceitos como liberdade, igualdade, personalidades diferentes e convergentes. O discurso da liberdade, nesse caso, também tende para a normatividade, pois os alunos julgam as personagens que performam apenas por suas características simplesmente humanas – como o direito à igualdade, por exemplo –, e não por seus traços identitários distintivos, como homem, mulher, homossexual, heterossexual, masculino, feminino. Desse modo, podemos dizer que estabilizar traços identitários é estabilizar a própria sociedade, aprisionando os sujeitos em categorias previamente determinadas.

Assim, passamos, a seguir, para as reflexões finais desta pesquisa.

Considerações finais

Vimos que, em uma abordagem dos letramentos como práticas sociais, ser letrado significa saber lidar com diferentes modos de fazer sentido. Assim, quando participamos de um evento de letramento, temos a possibilidade de nos construirmos em relação ao texto, a nós mesmos e aos outros. Por meio das práticas escolares de letramento, somos capazes de agir no mundo, desestabilizando regimes de verdade e nos reposicionando diante da sociedade.

Neste trabalho, analisamos um evento de letramento videático, no qual os participantes puderam mostrar os tipos de conhecimentos que estão em jogo para eles ao ler e interpretar videoclipes. Além disso, eles mostraram também seus posicionamentos acerca da temática trazida pelos vídeos e pelos diferentes signos que compunham os vídeos e as músicas, relacionando-os ao seu cotidiano escolar e às relações que eles mantêm fora da escola.

Assim, ao narrar sua leitura sobre os videoclipes, os participantes narram a si mesmos e a toda a complexidade de sua identidade. De acordo com os dados desta pesquisa, é possível dizer que, mesmo com toda a possibilidade de mudança da vida social contemporânea, os jovens, em sua maioria, ainda apresentam posicionamentos heteronormativos, que estabilizam visões do senso comum a respeito das sexualidades. Mesmo os participantes que se preocuparam em construir narrativas e posicionamentos tidos pela sociedade como “modernos” apresentaram reflexões estabilizantes e unificadoras sobre os sujeitos sociais.

Por meio deste trabalho, foi possível compreender que todas as práticas de letramento são híbridas, pois são atravessadas e constituídas por diferentes

identidades, crenças e sistemas de verdades. Esses sistemas podem promover a mudança social e a reflexão constante dos sujeitos ou podem reificar padrões sociais normativos já vigentes, como acabamos por ver nesta pesquisa. O mais importante na pesquisa é conhecer os sujeitos e observar o que está em jogo enquanto eles leem o mundo. Assim, nosso objetivo foi alcançado, pois os alunos puderam narrar suas leituras dos vídeos, das músicas e da sociedade, e, assim, construir seu lugar em sua própria cultura.

“This video is a slap in the face”: Sexual and Gender Identities Narrated in a Literacy Event using Videoclips

Abstract

This research took place in an English language classroom of a state school in Rio de Janeiro. Ninth grade students were enrolled in the research. Its main purpose was to study the way the adolescents conceive gender and sexuality nowadays. Considering these concepts as multiple, we analyzed the students' discourse in a literacy activity using videoclips. Adolescents' views about the society were observed when they tell stories about the way they “read” the videoclips and their own lives. It was possible to see that, even nowadays, young people present normative views, which make common sense ideas about gender and sexuality even more stable.

Key words: English language teaching. Literacy. Identities. Narratives. Gender.

Referências

BASTOS, L. C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, v.3, n.2, maio/agosto, Rio Grande do Sul: UNISINOS, 2005.

BROWN, D. *Teaching by Principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall Regents, 1994.

BRUNO, Daniela Caldeira. *Aspectos sobre identidade e narrativas de estórias pessoais durante treinamento militar para a guerra na selva*. In: II Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

DE CASTELL, Suzanne & JENSON, Jennifer. “No Place like home: sexuality, community, and identity among street-involved queer and questioning youth”. In: BLACKBURN, Mollie V. & CLARK, Caroline T. (Eds.) *Literacy research for political action and social change*. New York: Peter Lang, 2007.

DENZIN, NK e LINCOLN, YS. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa – Teorias e Abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FABRÍCIO, Branca F. & MOITA LOPES, L.P. A dinâmica dos (re)posicionamentos de sexualidade em práticas de letramento escolar: entre oscilações e desestabilizações sutis. In: *Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada*, mimeo, 2008.

FRIDMAN, L. C. *Vertigens pós-modernas: Configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HANKE, M. *Narrativas orais: formas e funções*. Revista Contracampo, n. 9, Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2003.

JAGOSE, A. *Queer Theory: An Introduction*. Nova York: New York University Press, 1996.

LABOV, William. "The transformation of experience in narrative syntax". In: *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1972, pp. 352-396.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio): Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (língua estrangeira)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MOITA LOPES, L. P. 'Falta homem até pra homem': a construção da masculinidade no discurso midiático. In: HEBERLE, V. M.; OSTERMANN, A.C. & FIGUEIREDO, D.C. (Org.). *Linguagem, gênero e trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.

_____. Gêneros e sexualidades nas práticas discursivas contemporâneas: desafios em tempos queer. In: PÁDUA, A. (Org.). *Identidades de gênero e práticas discursivas*. Campina Grande: Editora da Universidade Estadual da Paraíba, 2008. pp. 13-20.

MOURA, Sabine Mendes Lima. "Tempos mortos ou pausas para a criação?": trabalhando a partir da linguagem cinematográfica para entender um curso de inglês comunitário. *Revista Aquila*, n. 8, ano IV, jan/jun 2013.

MOTTA, Aracelle Palma Fávero. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente*. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3794.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acessado em 28 de fevereiro de 2013.

NELSON, Cynthia D. A teoria queer em linguística aplicada: enigmas sobre sair do armário. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, A. Performance and Performativity. In: *Global Englishes and Transcultural Flows*. New York: Routledge, 2007.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press, 2001.

SILVA, E.M. e ARAÚJO, D.L. Letramento: um fenômeno plural. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.12, n. 4, pp. 681-698, 2012.

STRIFF, E. Introduction: locating performance studies. In: STRIFF, E. (Org.). *Performance Studies*. New York: Palgrava, 2003.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J. & COATES, J. *The Sociolinguistics of Narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

Pela implementação de uma pedagogia da variação linguística na escola

Luana Conceição Miranda Picoli*

Viviane Alves de Matos**

Resumo

Uma pesquisa-ação vem sendo desenvolvida em turmas do 6º ao 8º ano em uma escola pública de Juiz de Fora (MG), que acolhe alunos oriundos de periferias com sucessivas reprovações e defasagem nas competências de leitura e escrita. Busca-se investigar problemas relativos à variação linguística e suas consequências no desenvolvimento de competências dos alunos no uso das variedades cultas da língua, nas modalidades oral e escrita. Com alunos usuários de uma variedade linguística desprestigiada, o problema é mais grave, devendo-se, então, adotar uma pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2004). O trabalho sob um viés sociolinguístico vem sendo desenvolvido através de atividades com gêneros textuais. Estamos na fase de reconhecimento das ações escolares, auxiliando as professoras no processo de ensino/aprendizagem. Espera-se que ao final do projeto os alunos tenham ampliado sua competência linguística.

Palavras-chave: Educação sociolinguística. Variação linguística. Gêneros textuais

Introdução

O presente trabalho busca, através de uma pesquisa-ação, investigar problemas referentes ao trabalho com a sociolinguística em sala de aula. Essa pesquisa-ação vem sendo desenvolvida desde o segundo semestre do ano letivo de 2012. As atividades vêm sendo executadas em turmas do 6º ao 8º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública de ensino, da cidade de Juiz de Fora (MG).

Esta escola desenvolve um trabalho de acolhimento de alunos com defasagem ano/série. Observou-se que os educandos são falantes de uma variedade *rurbana* (BORTONI-RICARDO, 2004). Carregam um histórico de sucessivas reprovações e graves problemas no desenvolvimento de suas competências de leitura e escrita.

O objetivo dessa pesquisa é investigar quais os procedimentos didáticos devem ser implementados na prática docente para que se desenvolva uma educação sociolinguística em sala de aula. Além disso, busca-se fazer com que os alunos reflitam sobre as diversas variedades linguísticas existentes em português, conscientizando-os de que não há variedades superiores ou inferiores. Desta forma, espera-se que haja uma consciência dos docentes e discentes desta escola, que o

*Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora. luana_picoli@yahoo.com.br

**Graduanda em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora.
vivialvesmatos@yahoo.com.br

desejável seja substituir os conceitos de certo/errado e inferior/superior pelo de adequação linguística.

Consideramos que é função primordial da escola ampliar a competência comunicativa dos alunos, tratando a questão da adequação em diferentes contextos. A esse respeito Bortoni-Ricardo (2004, p.74) pontua:

As crianças quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas.

Tomamos como base para a implementação de uma pedagogia da variação linguística, a inserção dos alunos em diversas práticas de letramento por meio de atividades com gêneros textuais. Nesse sentido consideramos o conceito de letramento proposto por Soares, 1998, p.72: "Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em um contexto social". A abordagem com os gêneros se faz necessária, pois através deles, consegue-se um trabalho com a função social da linguagem, que deve ser tratada como ferramenta de interação e ação social. O trabalho com gêneros possibilita que a língua seja refletida em contextos reais de uso. Assim podemos abranger variedades linguísticas amplas com as quais os alunos irão se deparar em seu cotidiano.

No entanto podemos observar que infelizmente a escola ainda mantém uma prática distante da proposta didática que os gêneros textuais nos propõem quanto ao seu papel social e às reflexões sociolinguísticas. Nota-se que o trabalho com os gêneros ainda se dá se maneira superficial, restringindo-se a atividades metalinguísticas. Sendo assim, perde-se o real objetivo dessa proposta, pois o enfoque enunciativo e social dos gêneros é deixado de lado.

1. Pressupostos teóricos

Temos como sujeitos da pesquisa alunos oriundos de periferias que vivem em quase permanente situação de risco. Carregam um histórico de sucessivas reprovações escolares. Devido a esse motivo, o trabalho com a variação linguística é

de suma importância para que os alunos possam ampliar sua competência comunicativa. Além disso, deve-se ter cautela ao lidar com questões relacionadas à variedade linguística padrão, a qual é predominante na escola, para que os alunos não se sintam desvalorizados e discriminados pela variedade linguística que utilizam. Diante desse fato é preciso que a escola adote uma pedagogia culturalmente sensível, proposta por Erickson (1987), estando atenta à cultura trazida pelos educandos e àquela que se faz presente na escola, conscientizando-os sobre as diferenças entre ambas.

O desejável seria que as escolas adotassem uma pedagogia da variação linguística, a qual foi proposta por Faraco (2008). Essa proposta viabiliza uma discussão e reflexão acerca da variação linguística e suas consequências na formação dos educandos. Infelizmente essa prática, na maioria das vezes, não está presente nas escolas ou quando se faz se manifesta de maneira equivocada.

Diferentemente de outros preconceitos existentes, como a discriminação de mulheres, pobres, negros, homossexuais, entre outros, o linguístico manifesta-se de maneira camuflada e vai se disseminando e contaminando todos nós. Além disso, é importante que sejam discutidos em sala de aula não só a questão desse preconceito ser ruim, mas também o fato dele estar arraigado em nossos meios sociais. Outro aspecto que deve ser posto em voga, principalmente nas salas de aula, é o fato de a língua ser uma ferramenta de poder e de ascensão social, por isso há necessidade de se ter um domínio sobre ela. Isso possibilita que o falante possa transitar em diferentes contextos de uso, sem que sofra preconceito linguístico. É papel da escola munir os alunos de “armas” linguísticas para que eles possam atuar de modo pleno em diferentes situações comunicativas.

Nessa perspectiva, o aluno pode compreender as diferenças presentes entre os diversos falares, tendo, dessa maneira, conhecimento da diversidade existente em nossas comunidades linguísticas. Por meio da percepção dessas variações, podem encarar o seu próprio dialeto não como sendo pior ou melhor do que outros, mas como um meio linguístico legível para a interação social. Desse modo, abre-se espaço para uma rica discussão a respeito do preconceito linguístico que ainda vigora fortemente em nossa sociedade, embora pouco ou nada discutido nas escolas, nos meios comunicativos em geral e entre os falantes.

É que os preconceitos, como bem sabemos, se impregnam de tal maneira na mentalidade das pessoas que as atitudes preconceituosas se tornam parte integrante do nosso próprio modo de ser e de estar no mundo. É necessário um trabalho lento, contínuo e profundo de

conscientização para que se comece a desmascarar os mecanismos perversos que compõem a mitologia do preconceito.

E o tipo mais trágico de preconceito não é aquele que é exercido por uma pessoa em relação a outra, mas o preconceito que uma pessoa exerce contra si mesma. Infelizmente, ainda existem muitas mulheres que se consideram "inferiores" aos homens; existem negros que acreditam que seu lugar é mesmo de subserviência em relação aos brancos; existem homossexuais convictos de que sofrem de uma "doença" que podem, inclusive, ser curada...

Do mesmo modo, muitos brasileiros acreditam que "não sabem português", que "português é muito difícil" ou que a língua falada aqui é "toda errada". E ao contrário dos demais preconceitos, que vêm sendo atacados com algum sucesso com diversos métodos de combate, o preconceito linguístico prossegue sua marcha. (BAGNO, 2011, p. 96-97).

2. Metodologia

Nesse trabalho adotamos a pesquisa-ação como metodologia, porque acreditamos que a intervenção direta do pesquisador nas aulas é de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa. Assim podemos perceber se é viável a implementação de uma educação sociolinguística. Nossos encontros acontecem semanalmente em dois horários de cinquenta minutos cada, na escola pesquisada. Há um trabalho conjunto entre as bolsistas da UFJF e professoras regentes das turmas. O trabalho das bolsistas é observar e auxiliar nas aulas quando solicitadas pelas regentes das turmas. Além do acompanhamento das bolsistas, acontecem semanalmente encontros entre as professoras pesquisadoras da UFJF para a discussão acerca dos achados. Além disso, as professoras-pesquisadoras auxiliam e orientam as professoras de língua portuguesa da escola pesquisada, para que possam desenvolver um trabalho de sociolinguística pautado nos gêneros textuais. Estamos na fase de reconhecimento das ações escolares, auxiliando as professoras no processo de ensino/aprendizagem, já que os sujeitos da pesquisa chegam com grande déficit de aprendizagem da leitura e da escrita.

Essa orientação realizada pelas professoras-orientadoras da pesquisa possibilita que as docentes da escola em questão possam ter um olhar mais atento sobre os alunos, identificando suas dificuldades e particularidades, além de ajudar a aflorar nas professoras orientadas uma consciência sobre a importância da sociolinguística educacional em suas práticas pedagógicas. Cabe salientar que no Brasil, temos como pioneira nessa área da sociolinguística a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo.

Tomamos como metodologia para essa pesquisa os três contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2004): o contínuo de urbanização, o de oralidade-letramento e o

de monitoração estilística. Com base no contínuo de urbanização, podemos situar os sujeitos da pesquisa em um ponto mais central desse contínuo, ou seja, são falantes de uma variedade *rurbana*, pois, como já mencionado anteriormente, são provenientes de periferias e mantêm um contato direto com os falares das áreas urbanas, sofrendo assim, influências dos mesmos.

3. Análise de dados

Pudemos perceber, em um dos professores da escola pesquisada, que ele busca inserir em sua prática pedagógica os gêneros textuais, e que há uma tentativa de fugir do ensino tradicional baseado em memorizações de regras e de classificações. No entanto, esse professor não consegue alcançar o valioso objetivo que o trabalho com gêneros possibilita: sua aplicabilidade na vida cotidiana dos alunos. Em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Marcuschi enfoca a língua em suas práticas sociais:

A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessas vivências estabilizadas em gêneros. Nesse contexto, é central a ideia de que a língua é uma atividade sociointerativa de caráter cognitivo, sistemática e instauradora de ordens diversas na sociedade. O funcionamento de uma língua no dia-a-dia é, mais do que tudo, um processo de integração social. Claro que não é língua que discrimina ou que age, mas nós que com ela agimos e produzimos sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p.163).

Diferentemente dessa abordagem, o professor trabalha com os gêneros apenas de maneira superficial, assim, sua importante função social é perdida. Como podemos observar nas anotações de campo abaixo¹ :

29/10/2012 Posteriormente, o aluno continuou lendo o material dado pelo professor. Este ia corrigindo os pequenos "erros" na sua leitura, além de fazer perguntas a respeito do significado de alguns termos e palavras presentes nos anúncios, tais como: "O que é localização privilegiada?"; "Por que não tem o finalzinho do número dos telefones?" (referindo-se aos números finais dos telefones dos anúncios, como por exemplo: 5679 XXXX); "O que é madeira maciça? E o que são seminovas?"

Ao analisar de modo um pouco mais detalhado, observa-se que na anotação de campo citada acima, o professor privilegia o significado do léxico contido no gênero, no caso o anúncio.

¹Fragmentos retirados das anotações de campo da bolsista Viviane Alves de Matos.

Nas anotações que se seguirão, verifica-se que a atividade com o gênero é reduzida praticamente a uma adivinhação por parte dos alunos, pois o professor não fornece pistas para que eles cheguem às respostas desejadas. Ele apenas mostra o jornal aos alunos, sendo que esse veículo de comunicação contém diversos tipos de gêneros e não somente a notícia. Além disso, aspectos formais dos gêneros são priorizados em sala de aula:

08/10/2012 O professor mencionou aos alunos que faria no quadro um esboço de um gênero textual, para que eles descobrissem qual era esse gênero. O esboço que ele fez constava de um quadro escrito "contato: 3232-9013". Dois alunos falaram que aquele esboço poderia ser um título de eleitor, um contrato de aluguel, um CPF, um comprovante de residência, uma carteira de identidade, um currículo ou um contrato. Diante disso, o professor falou que era um anúncio e um dos alunos mencionou que poderia ser um anúncio de troca, venda ou aluga-se.(...)

Em outra aula:

19/11/2012 Posteriormente, o professor mostrou um jornal e perguntou: "Que gênero textual vocês acham que vamos trabalhar hoje?". Um dos alunos respondeu equivocadamente: "Estado de Minas". O professor voltou a indagar: " Não, Estado de Minas é o nome do jornal. "Quero saber o gênero, o tipo de texto". Como nenhum aluno respondeu, o professor falou que era a notícia, a reportagem.

Ao continuar a aula o professor pergunta à turma:

"(...) Quantos tipos de suportes eu trouxe?" – escrevendo no quadro os nomes dos jornais citados pelos alunos e complementando: "São quatro tipos, são suportes diferentes, nomes de jornais diferentes".

Através desses dados, percebemos também uma dificuldade por parte do professor quanto ao conteúdo trabalhado. Observamos que a pergunta do professor não foi bem formulada, pois havia apenas um suporte (o jornal), e diferentes tipos de jornais. Com essa pergunta, os alunos podem ter ficado confusos, tendo a possibilidade de pensar que suporte corresponde ao nome do jornal.

Conclui-se com os dados mostrados, que este professor necessita de um direcionamento para uma melhor condução de suas aulas, pois verifica-se uma ausência de reflexão a respeito dos usos dos gêneros textuais em sala de aula e um distanciamento do professor em relação à inserção da reflexão sociolinguística.

Como já mencionado anteriormente, já é possível que observemos no professor uma tentativa, mesmo que de forma equivocada, de fazer um trabalho diferenciado

com a linguagem. Isso é um ponto positivo, para que a sociolinguística seja incorporada em sua prática docente, visto que se esse professor trabalhasse sob um viés tradicionalista, a orientação dada pelas professoras da UFJF poderia ser ainda mais difícil.

Outro ponto positivo observado nas orientações e interferências realizadas em reuniões é que notamos uma abertura por parte desse professor e uma grande vontade de apreender ainda mais conhecimentos para que sua prática melhore.

Ao observamos a prática de outro professor dessa mesma escola, já é possível verificar uma abordagem seguindo um viés sociolinguístico, como podemos confirmar por meio de anotações de campo realizadas em uma das aulas:

29/10/2012

Professor:

- O que vocês acham de um jornal conter expressões como "boca da butija"; "deu derrame"; "deu para trás"?

Professor:

- O que são essas expressões?

Aluno D:

- Elas são gírias.

Professor:

-Onde encontramos tais expressões?

Aluno A:

- A gente encontra no dia-a-dia.

Aluno D:

- Na fala.

Professor:

- Nós esperamos que o jornal tivesse estes tipos de expressões? Por quê?

Aluno D:

- Não, elas trazem má influência.

Outra aluna:

-Os ricos não falam assim.

Professor:

-Assim como?

Aluno A:

-Como nós, pobres.

Aluna T:

- Os ricos falam mais chique, eles não falam assim. Falam 'desculpe amor', e coisas do tipo.

Professor:

Revista Práticas de Linguagem - v. 4, n. 1 – ESPECIAL (jan. 2014)

- É errado falar assim?

Outro aluno:

- Não, é diferente.

O professor parabenizou o aluno:

- Muito bem! Não é errado, é diferente.

Professor:

- Vocês acham que nós temos que parar de falar dessa maneira?

Aluno A:

- Sim.

Professor:

- Quando estamos em casa ou com nossos amigos, podemos usar gírias, falando do nosso próprio jeito. No entanto, também possuímos o direito de ter ascensão social, devemos nos adequar.

Na aula mencionada acima, o professor também trabalha com o suporte jornal. O gênero textual em questão é a notícia. Nota-se um trabalho interessante com a língua portuguesa, porque os alunos são incentivados a ampliar sua competência comunicativa.

Diferentemente do professor anterior, este já consegue trabalhar com o papel linguisticamente social que o gênero exerce. Questões importantes são abordadas nessa aula, tais como, variedades linguísticas presentes na língua; adequação linguística em substituição a conceitos de certo/errado, ou seja, o uso da língua em diferentes contextos interacionais e situacionais; a reflexão sobre o preconceito linguístico, por meio da explicação de que todas as variedades são corretas e legítimas em nossa língua.

Observa-se também que no fragmento onde a aluna afirma que os ricos falam mais "chique" do que "nós, pobres", infelizmente é visível a não aceitação de seu dialeto como uma forma legítima e correta de comunicação. Há um preconceito arraigado contra seu próprio dialeto.

Apesar desse professor já conseguir realizar uma prática sociolinguística, há um acompanhamento constante da professora orientadora do projeto, para que cada vez mais o professor da escola pesquisada possa aprimorar suas aulas.

Considerações finais

Nota-se que há um longo caminho a ser percorrido para que o trabalho com a sociolinguística seja efetivado de maneira produtiva e reflexiva no ambiente escolar em questão.

Esperamos que por meio da inserção de uma prática pedagógica da variação linguística em sala de aula, os alunos possam ter contato com um ensino de língua próximo ao seu dia-a-dia como falantes do português, e que este ensino seja motivante. Dessa forma, os alunos poderão perceber que a língua portuguesa transmitida pela escola não é impossível de se aprender.

Pretendemos que, ao final do projeto, os alunos tenham ampliado sua competência comunicativa, para que se tornem capazes de atender às demandas que a sociedade exige. Para que essa ampliação aconteça, é de extrema relevância que seja realizado um trabalho ininterrupto com a sociolinguística em sala de aula. Acreditamos que uma formação continuada dos professores seja o caminho mais viável para a implementação desse trabalho. Além disso, que os docentes sejam sensíveis, considerando a bagagem cultural dos alunos, respeitando-a, para que eles, assim, não se sintam inferiorizados quanto ao seu dialeto, levando em conta que o papel da escola é expandir o conhecimento trazido pelos alunos, ampliando sua competência linguística e comunicativa, tanto nas modalidades orais e escritas de sua língua materna.

In favor of a pedagogical approach of linguistic variation in school

Abstract

An action research has been developed from 6th to 8th grades at a public school of Juiz de Fora (MG) which admits students coming from poor neighborhoods with many grade repetitions and delays on reading and writing skills. It seeks to investigate specific issues related to linguistic variation and its effects on student skills development considering the use of formal language both in oral and written styles. The problem is even serious if we consider students who speak a stigmatized language variety. Therefore in this case a culturally responsive pedagogy should be adopted (Bortoni-Ricardo, 2004). This work based on a sociolinguistic framework has been developed through activities with discursive genres. The process of recognition of school actions is being undertaken and we are supporting teachers during teaching/learning process. The expectation is to widen the linguistic competence of students by the end of the project.

Key words: Sociolinguistic education. Linguistic variation. Discursive genre.

Referências

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

ERICKSON F.). *Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement*. *Anthropology & Education Quarterly*. Vol. 18 (4), 1987, pp. 335-56.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008. ROJO, Roxane (org.). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. B. *Letramento- um tema em três gêneros*. Belo horizonte, MG: CEALE/Autêntica, 1998.

O gênero infográfico: características e funções

Mauricéia Silva de Paula Vieira*
Paula Rita Alves da Silva**

Resumo

Este trabalho socializa resultados de pesquisa e investiga a leitura do gênero infográfico. Os objetivos que nortearam a investigação foram são: (i) conceituar o gênero infográfico, identificando suas características, seu funcionamento social e seu estilo de linguagem; e (ii) investigar em que medida o livro didático de Língua Portuguesa se apropria desse gênero textual oriundo das tecnologias digitais. A metodologia fundamenta-se em pesquisa bibliográfica a partir de estudos de Dionísio (2008), Marcuschi (2008) e Teixeira (2007) e na análise de livros didáticos de Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano -, aprovados no PNLD. Foram analisadas quatro coletâneas e os resultados parciais apontam para uma discreta presença do gênero.

Palavras-chave: Leitura. Infográfico. Tecnologias.

Introdução

O contexto atual, marcado pela presença de diversas tecnologias da comunicação, tem trazido mudanças na relação entre os indivíduos e a linguagem. Os textos que circulam socialmente congregam, em sua constituição, um conjunto de diversas linguagens. É neste contexto de múltiplas linguagens, de gêneros variados que colocam em cena novos modos de leitura que o ensino da língua portuguesa se insere. Termos como leitura, livro didático, ensino-aprendizagem, gêneros textuais estão em franco diálogo com outros conceitos e paradigmas, tais como letramento(s), multiletramentos, tecnologias, proficiências, avaliações sistêmicas. Um dos desafios presentes na atualidade é a de “letrar digitalmente uma nova geração de aprendizes, crianças e adolescentes que estão crescendo e vivenciando os avanços das tecnologias da informação e comunicação” (XAVIER, 2005).

É visível a multiplicidade de gêneros que circulam socialmente, seja através da mídia impressa, seja através da mídia *online*, e que estão atrelados à presença das diferentes tecnologias. Mudanças no formato, no estilo, no suporte, nos leitores, fazem com que os modos de leitura atual sejam distintos daqueles modos de leitura circunscritos ao modelo de leitor centrado no papel. Essas mudanças no processo de comunicação se devem ao fato de que, na sociedade atual circulam novos tipos de

* Professora do Departamento de Ciências Humanas – UFLA – mauriceia@dch.ufla.br

** Aluna da Graduação em Letras – UFLA - paulinha.lavras@letras.ufla.br

signos em meios ainda pouco explorados propiciando o surgimento de novas interações socioculturais (SANTAELLA, 2003).

É nesse cenário em que o trabalho com o gênero infográfico está inserido. Um dos gêneros presentes em diversas mídias é o infográfico, é um dos gêneros multissemióticos de grande circulação que pode ser compreendido como “uma criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenho, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente” (RABAÇA & BARBOSA, 2001, p.388). O fato de conjugar imagens e textos curtos possibilita modos diferenciados de leitura.

1. Os gêneros textuais multissemióticos/multimodais: do letramento aos multiletramentos

O computador e a Internet fazem parte das tecnologias da informação e da comunicação e trouxeram em seu bojo mudanças substanciais, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também nos gêneros textuais que circulam socialmente. Como fenômenos sócio-históricos, os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados à vida cultural e social e surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas. E-mails, chats, blogs, fotoblogs, etc. são alguns exemplos desses gêneros emergentes. Entretanto, eles não são inovações absolutas uma vez que se ancoram em gêneros já existentes como cartas, bilhetes, conversações, diário, etc. (MARCUSCHI, 2005, p.20).

A intensificação e a diversificação da circulação da informação, a diminuição das distâncias espaciais, a velocidade em que informações passaram a ser veiculadas e a multissemiótica possibilitada pelas mídias eletrônicas constituíram-se terreno fértil para o surgimento de gêneros que integram vários recursos semióticos e permitem modos de ler diferenciados. Os diversos gêneros textuais que circulam socialmente congregam, em sua constituição, recursos que procuram representar imagetivamente uma informação, de modo que o leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais como imagens, cores, tipos de letras, sons, links, tabelas, fotografias, etc. que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo veiculado. Assim, esses gêneros colocam em foco a necessidade de se rediscutir questões relativas à leitura, considerando-se essas múltiplas linguagens.

Entende-se que ler é uma atividade cognitiva e social, em que os sujeitos trabalham ativamente para construir o sentido. Esse sentido é dependente de uma

série de fatores (dos conhecimentos prévios, dos objetivos, do gênero textual, do modo de circulação do texto, etc.) e também das tecnologias disponíveis. Na década de 80, diversos pesquisadores ligados ao estudo da leitura, cunharam o termo letramento para se referirem ao exercício efetivo e competente da leitura e da escrita. Esse uso competente relaciona-se à participação dos sujeitos nas práticas sociais que requerem leitura e escrita (SOARES, 2004). Considerando-se o contexto atual, em que as tecnologias da comunicação e da informação fazem parte do cotidiano das pessoas, o conceito de letramento - entendido como a habilidade de ler e escrever - não dá conta de envolver o conjunto de possibilidades que as tecnologias trazem para a leitura. Conforme Lemke:

Também precisamos recontextualizar as relações entre os letramentos e as sociedades em que eles operam e o papel das pessoas nesses processos mais amplos (por exemplo, OLSON 1994, LEMKE 1995c). Precisamos renovar nossas velhas formas de tratar destes fenômenos. Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com 'mentes' individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um 'letramento' ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez. (LEMKE, 2010, sp)

Os textos que circulam socialmente congregam uma multiplicidade de linguagens, ou semioses, e é preciso desenvolver habilidades para ler as imagens, a diagramação, o layout da página e a disposição das cores, das imagens e do texto verbal. Tudo isso significa e significa inserido no todo. Ler o texto verbal e desconsiderar, por exemplo, as imagens, os diagramas e as fotos que o acompanham pode resultar em uma leitura parcial, uma vez que

imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada. Com o advento de novas tecnologias, com muita facilidade se criam novas imagens, novos layouts, bem como se divulgam tais criações para uma ampla audiência. Todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na construção de sentidos dos textos. [...] Representação e imagens não são meramente formas de expressão para divulgação de informações, ou representações naturais, mas são, acima de tudo, textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa. (DIONÍSIO, 2008, p. 132).

Kress (2012) e Kress e Van Leeuwen (1996, 2001) afirmam que palavra e imagem juntos não correspondem à mesma maneira de se dizer a mesma coisa; a

palavra significa mais quando acompanhada da imagem. Por sua vez, a imagem também significa mais quando acompanhada do escrito. Também é preciso considerar que, com o advento das tecnologias da informação e da comunicação, houve uma “guinada para o visual”. Assim, os textos que circulam socialmente indiciam a mudança do modelo de textos monomodais para o de textos multimodais. Evidenciam, também, que o produtor possui a liberdade de escolher entre um ou outro modo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, se contrapõem, se integram (ou não), mas sempre com propósito de significar mais. Assim, não seria possível, e mesmo desejável, uma simples “tradução” de um modo de linguagem para outro. Textos constituídos apenas pela exploração de uma linguagem, seja verbal, visual ou sonora não veicula o mesmo significado de uma mesma maneira. Cada uma dessas linguagens pode ser melhor utilizada para atingir determinado propósito comunicativo. Quando combinadas, o potencial funcional é mais amplo.

Em contrapartida, na escola a preponderância da escrita é indiscutível. Não se ensina, muitas vezes, a combinar distintos recursos semióticos para construir significados. O tamanho e a cor da letra, a disposição do texto na página e outros aspectos presentes no texto verbal constituem modos de significação, uma vez que, conforme preceitua Kress, não há textos monomodais, ou seja, todos os gêneros textuais falados e escritos são multimodais, pois apresentam, pelo menos, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e imagens. A escola, por sua vez, ainda mantém o conceito de letramento tradicional, o letramento da década de 80, quando a sociedade ainda não possuía tantos aparatos tecnológicos. Lemke (2010) argumenta que enquanto a criança lida com diversos recursos semióticos diferentes, a escola ensina usar apenas a escrita. Para o autor, é preciso trabalhar com habilidades interpretativas, ampliando as habilidades de leitura dos alunos, de modo que os aprendizes possam analisar textos impressos, vídeo ou filme, fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos.

O que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam estas modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. Tenho chamado isto de 'significado multiplicador' (Lemke 1994a; 1998) porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas. (LEMKE, 2010,sp)

Assim, é preciso ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro.

De forma mais incisiva, Lemke afirma:

Habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática correspondem de forma aproximada a habilidades tradicionais de produção textual e de leitura crítica, mas precisamos compreender o quão estreita e restritiva foi, no passado, nossa tradição de educação letrada para que possamos ver o quanto a mais do que estamos dando hoje os estudantes precisarão no futuro. Nós não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeo clips, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.) (LEMKE, 2010, sp)

Por fim, o conceito de letramento, tal como postulado na década de 80, não contempla dois tipos de multiplicidade presentes na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais essa sociedade se informa e se comunica (ROJO, 2013), abarcados pelo conceito de multiletramentos.

É nesse contexto de múltiplas informações e da necessidade de novas habilidades de leitura que o infográfico desponta como um gênero imprescindível para auxiliar na compreensão leitora.

O infográfico é um gênero que congrega em sua formação vários recursos semióticos, ou seja, alia recursos visuais como desenho, fotografia, tabela, a textos verbais curtos, configurando-se como um gênero textual híbrido. Não se trata de um gráfico construído para completar o sentido do texto verbal, pois o funcionamento desse gênero permite modos diferenciados de leitura, segundo Dionísio (2008, p. 127):

(a) Pode-se ler texto como um todo, isto é, o texto verbal principal + o infográfico.

(b) Pode se ler apenas o texto verbal principal e olhar as imagens.

(c) Pode-se ler apenas o infográfico, que possui seu próprio título e subtítulo.

Com o advento das tecnologias, o infográfico popularizou-se e hoje é encontrado tanto na mídia impressa quanto no meio digital. Pode-se defini-lo como:

uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas que devem ser sobretudo atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Normalmente utilizado

em cadernos de Saúde ou Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes, o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida. Segundo pesquisas, a primeira coisa que se lê num jornal são os títulos, seguidos pelos infográficos, que, muitas vezes, são a única coisa consultada na matéria. (CAIXETA, 2005, p.1)

As tecnologias possibilitaram que o infográfico se tornasse um gênero particular no que diz respeito ao tratamento da informação. Em uma sociedade do conhecimento, em que há uma multiplicidade de informações disponíveis aos leitores, o infográfico permite representar imagicamente uma informação mais complexa, de modo que esse leitor tenha, além do texto verbal, recursos visuais que o auxiliarão na leitura e compreensão do conteúdo em questão. O fato de conjugar imagens e textos curtos deixa o gênero mais dinâmico, assim o leitor pode ler algo de seu interesse em menos tempo. Com a infinidade de informações que circulam socialmente, o infográfico desperta a atenção do leitor, e a explicação contida nele o auxilia na compreensão.

Para ser um infográfico não basta apenas que um texto contenha figura de valor apenas estético, é preciso que haja uma inter-relação entre texto e imagem, de modo que a imagem possua contribua para a construção de sentido. Desse modo, o infográfico torna-se uma ferramenta de auxílio à compreensão de informações complexas.

Teixeira (2007, p.114) propõe o modelo tipológico abrangente de classificação de infográficos, representada a seguir:

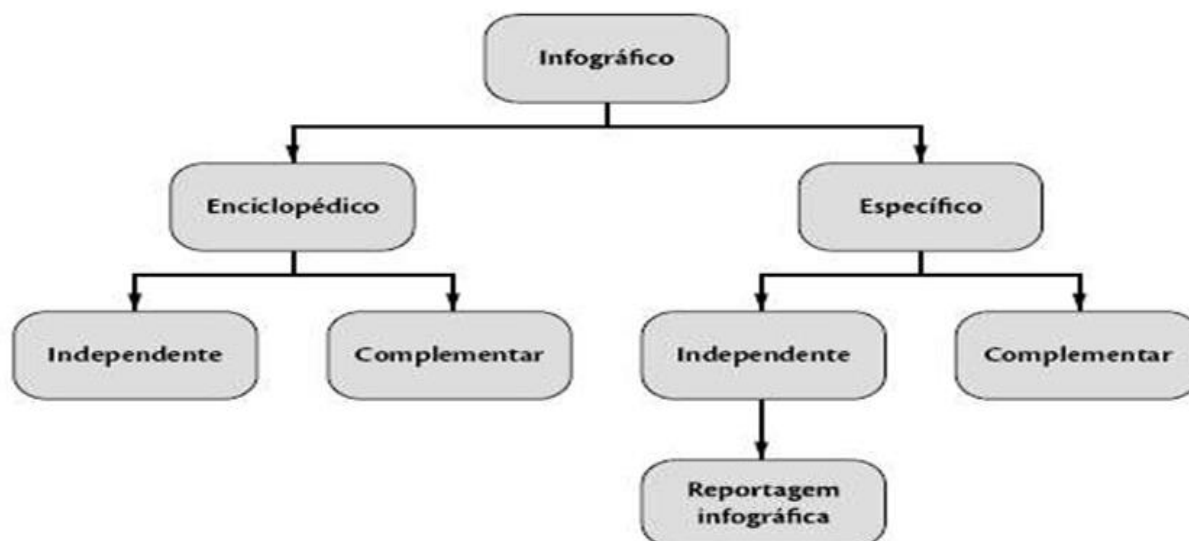


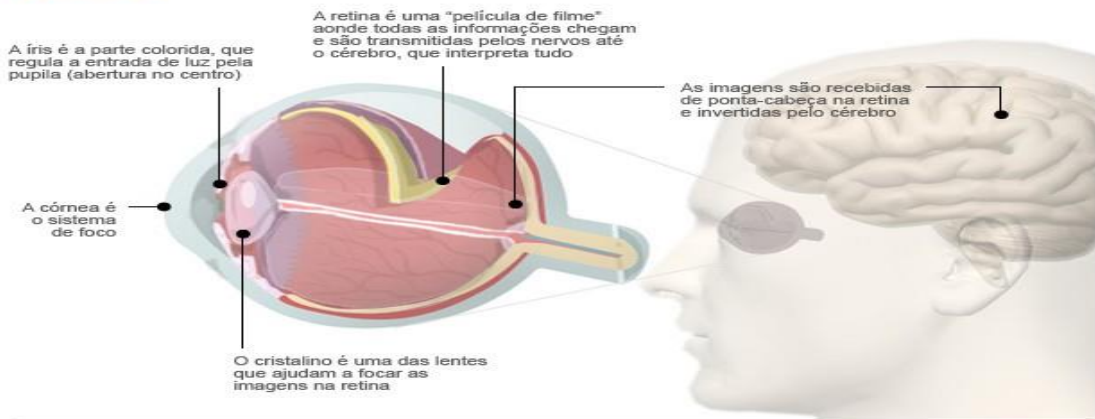
Fig 1. Tipos de infográfico. (TEIXEIRA, 2007, p.114)

Os infográficos são divididos em dois grupos: o Enciclopédico e o Específico. Os que se enquadram na categoria enciclopédico caracterizam-se pela presença de explicações de caráter universal como, por exemplo, os que explicam o funcionamento do corpo humano; como se formam as nuvens; o que são partidos políticos; o andamento do mercado financeiro, entre outros. Costumam ser bastante generalistas. Já os infográficos específicos se atêm a aspectos mais próximos da singularidade, são usados em casos de acidentes; reproduzem os acontecimentos através de depoimentos; para explicar um procedimento cirúrgico novo; e assim por diante.

Ambos são subdivididos em independentes e complementares. Os independentes abordam um assunto amplo sem acompanhamento de uma matéria jornalística. São utilizados geralmente por revistas em resposta à curiosidade dos leitores, com informações sobre personagens da mitologia, esportes radicais, orquestra e instrumentos. A ausência de uma reportagem não compromete a compreensão do assunto abordado. Por sua vez, os infográficos complementares são acompanhados de uma reportagem a fim de complementá-la, e tratam de assuntos cujo tema é detalhado pelo infográfico. Nesse sentido, é indispensável à matéria e é capaz de esclarecer processos complexos.

O texto a seguir exemplifica o infográfico enciclopédico independente:

Partes do olho



Dicas para proteger os olhos

- Pôr sempre o cinto de segurança ao andar de carro
- Cuidar ao manusear objetos pontiagudos e cortantes, como facas e tesouras
- Lavar os olhos com água limpa e abundante se cair algum líquido neles
- Usar óculos ou lentes de contato apenas quando prescritos por um oftalmologista
- No caso das mulheres, tomar cuidado com maquiagens (rímel, delineador, lápis e sombra), pois podem causar alergias
- Usar óculos de proteção sempre que houver risco de algo atingir os olhos

GI.com.br

Fig. 2 Infográfico sobre a visão

O infográfico apresentado explora informações sobre um tema complexo: o funcionamento da visão. Para um leigo esse é um assunto de difícil compreensão, por conter termos técnicos que não pertencem ao seu vocabulário habitual. Com a finalidade específica de explicitar o tema, o infográfico utilizado alia informações verbais, imagens e porcentagens. Os textos verbais são curtos e as imagens auxiliam na compreensão sobre o funcionamento da visão. Sem o infográfico, caberia ao leitor interpretar as informações com base somente no texto verbal.

Há, também, infográficos que apresentam assuntos específicos, como o infográfico a seguir que trata do acidente ocorrido com o filho do cantor Leonardo:

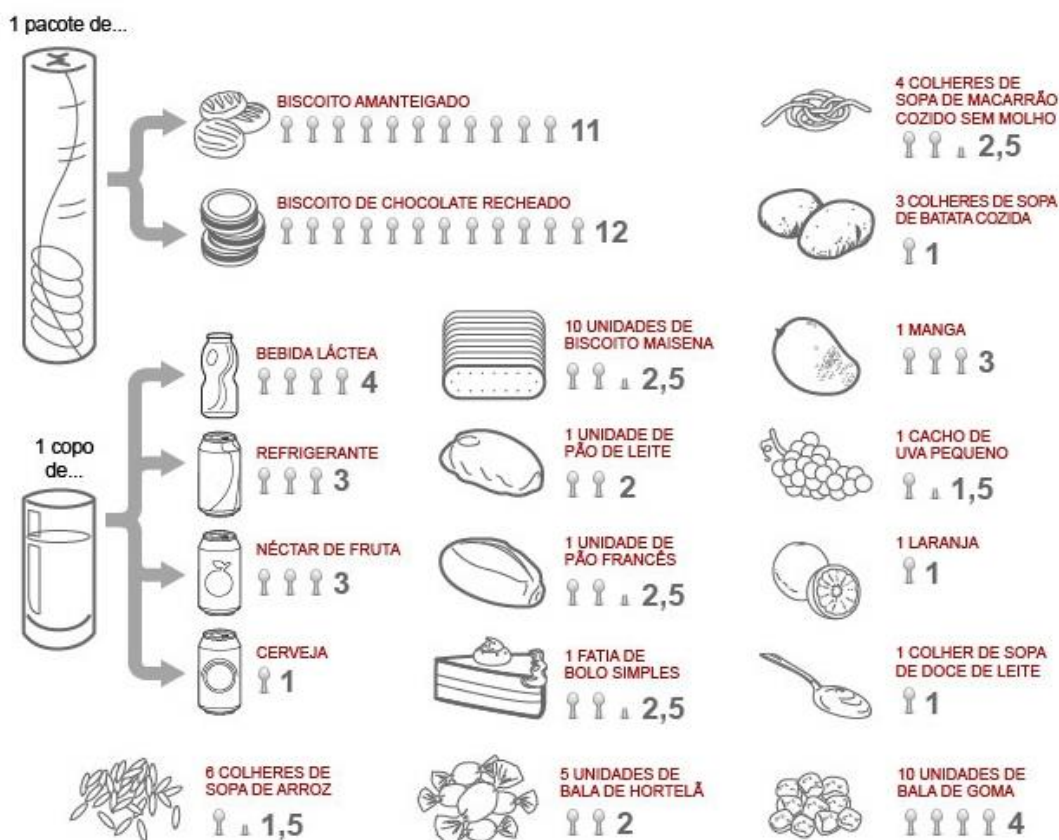


Fig. 3 Infográfico sobre o acidente do cantor Pedro

Conhecido como infográfico específico, esse infográfico objetiva explicar o acidente ocorrido com o cantor Pedro. Esse infográfico caracteriza-se por relacionar os fatos acontecidos e as informações contidas nele é resultado de depoimentos de testemunhas do acidente. Este tipo de infográfico pode apresentar apenas um texto introdutório sem acompanhamento de reportagem. Tal estratégia confere a este gênero uma função autoexplicativa, não sendo necessária a presença de reportagem jornalística.

Os infográficos são divididos em: independente se complementares. Os independentes veiculam todas as informações necessárias, não sendo necessário que a reportagem o acompanhe. Por sua vez, os infográficos complementares são acompanhados de uma reportagem e tratam de assuntos mais amplos. O infográfico a seguir ilustra essa modalidade:

Quantidade de açúcar em...
EM COLHERES DE SOPA



.com.br

Fonte: Ambulatório de Nutrição da Divisão de Nutrição e Dietética da FMUSP

Fig. 4 Infográfico sobre alimentação

Esse infográfico foi veiculado acompanhado de uma reportagem que informava aos leitores os riscos do excesso de açúcar na alimentação das crianças. Assim, o infográfico detalha a quantidade de açúcar em cada alimento. Este tipo de infográfico atua como ferramenta de auxílio à compreensão, uma vez que as informações contidas nas embalagens dos alimentos nem sempre são esclarecedoras.

Além dos grupos e subgrupos já abordados, é necessário esclarecer que os infográficos de qualquer categoria podem ser classificados em individuais ou compostos, o que é caracterizado ao unir dois ou mais infográficos para formar um único de maior complexidade.

Por fim, outro tipo de infográfico bastante utilizado pela revista Superinteressante explora dois pontos de vista sobre o mesmo tema.

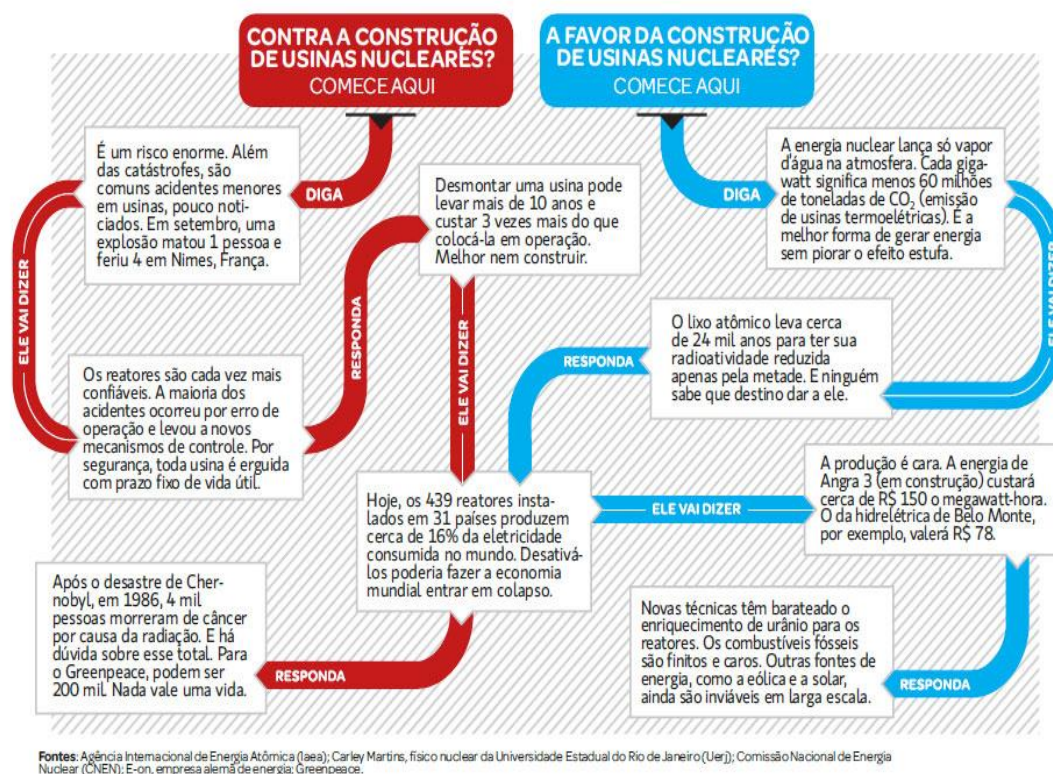


Fig 5. Infográfico que explora a argumentação

Este infográfico sobre a construção de usinas nucleares pode ser lido considerando-se apenas os argumentos favoráveis ou os contrários sobre a construção dessas usinas, como também pode ser lido de forma intercalada, de modo que para cada argumento pode-se ler um contra-argumento. Interessante notar que neste infográfico não há a presença de tabelas, de imagens, mas a própria disposição do texto e as cores utilizadas já indicam esses modos de leitura. Este tipo de infográfico pode contribuir para o ensino de estratégias argumentativas nas aulas de língua Portuguesa.

Enfim, são diversos os tipos de infográficos presentes nos diversos suportes midiáticos.

2. Metodologia

Foram selecionadas quatro coletâneas aprovadas no PNLD para o ensino fundamental, 6º ao 9º anos a fim de verificar a presença do infográfico na coletânea, bem como o modo de exploração desse gênero. As análises privilegiaram uma abordagem qualitativa.

3. A presença (?) do infográfico no Livro de Língua Portuguesa

O infográfico é um gênero presente no cotidiano e cada vez é mais frequente em jornais, revistas e na internet. Ao aliar imagens, gráficos, tabelas, etc. aos textos verbais, esse gênero permite que leitores com diferentes níveis de letramento possam compreender as informações complexas presentes no texto verbal. No intuito de verificar como o LD de língua Portuguesa se apropria desse gênero, foram analisadas quatro coletâneas utilizadas no ensino fundamental – 6º ao 9º anos. Os livros foram selecionados por fazerem parte do Plano Nacional do livro didático – PNLD, avaliados em 2010.

A primeira coletânea analisada está organizada em módulos que abordam temas específicos, tais como: adolescência, consumo, esporte, meio ambiente e etc. A coletânea explora diversos gêneros textuais, organizados por ano. Assim, gêneros textuais como: autobiografia, verbete, relato, reportagem, lenda, conto, crônica, anúncio publicitário, tira em quadrinhos, poema, bilhete, entrevista, poema concreto, letra de canção, cartão-postal, carta, crônica, romance, literatura de cordel, artigo de opinião, charge, fotografia, relato de memórias, narrativa de aventura, reprodução de pintura, depoimento, notícia, poema, crônica, biografia, ensaio e notícia estão distribuídos ao longo dos quatro volumes analisados.

Desses gêneros, as notícias, a reportagem, a charge, a notícia podem ser relacionadas como pertencentes ao domínio midiático. Também é comum aparecer, neste domínio, tirinhas, crônica e depoimento. Entretanto, não há, em nenhum dos volumes apresentados, a presença do gênero infográfico.

A segunda coletânea analisada explora um conjunto de temas ligados à juventude. Há uma diversidade de gêneros textuais pertencentes a diferentes domínios. Podem ser citados: poema, crônica, história em quadrinhos, entrevista, reportagem, anúncio publicitário, matéria de jornal, matéria de revista, cartaz, texto descritivo, texto narrativo, texto informativo, texto narrativo-dissertativo e diálogo, fábula, provérbio, carta, artigo de opinião, texto argumentativo, conto, romance, depoimento, entrevista, cartaz, texto de lei e relato, texto informativo. Não há, nesta coletânea, a presença do gênero infográfico.

Na terceira coletânea analisada os livros didáticos são produzidos por uma equipe de autores e estão pautados no trabalho com a língua a partir dos gêneros textuais. Assim podem ser elencados os seguintes gêneros: romance de aventura,

conto popular, história em quadrinhos, notícia, relato de viagem, diário de viagem, poema, artigo expositivo de livro paradidático, artigo de divulgação científica, entrevista, conto, mito, lenda, crônica, reportagem, carta ao leitor, carta de reclamação, artigo de opinião, conto de enigma, conto de terror, romance de ficção, conto fantástico, diário íntimo, diário virtual, verbete de enciclopédia, texto dramático, poema, carta do leitor, debate, conto psicológico, conto social, conto de amor, crônica esportiva, reportagem, verbete de enciclopédia, texto dramático, roteiro, propaganda e resenha crítica.

O infográfico a seguir encontra-se no livro dedicado ao nono ano.

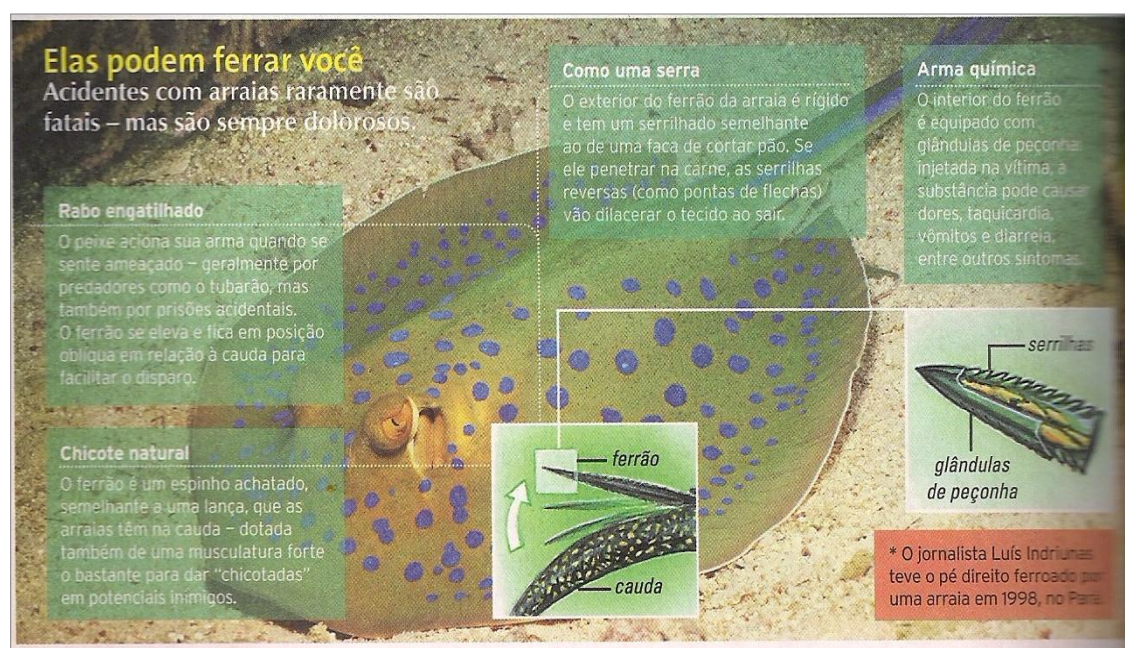


Fig. 6 . Infográfico presente no LD

O infográfico apresentado é de configuração simples e detalha as partes de uma arraia. Sua presença no livro didático é meramente acessória, pois não havia nenhuma atividade de leitura relacionada ao texto. Não houve nem a menção de se tratar de um infográfico. Ainda neste mesmo volume é apresentado outro infográfico que aborda de maneira mais detalhada o processo de produção de papel. Porém, assim como no primeiro exemplo de infográfico, o livro didático não realiza um trabalho específico com o gênero, explorando as características constitutivas, a função social, o modo de circulação, as características de linguagem, etc.

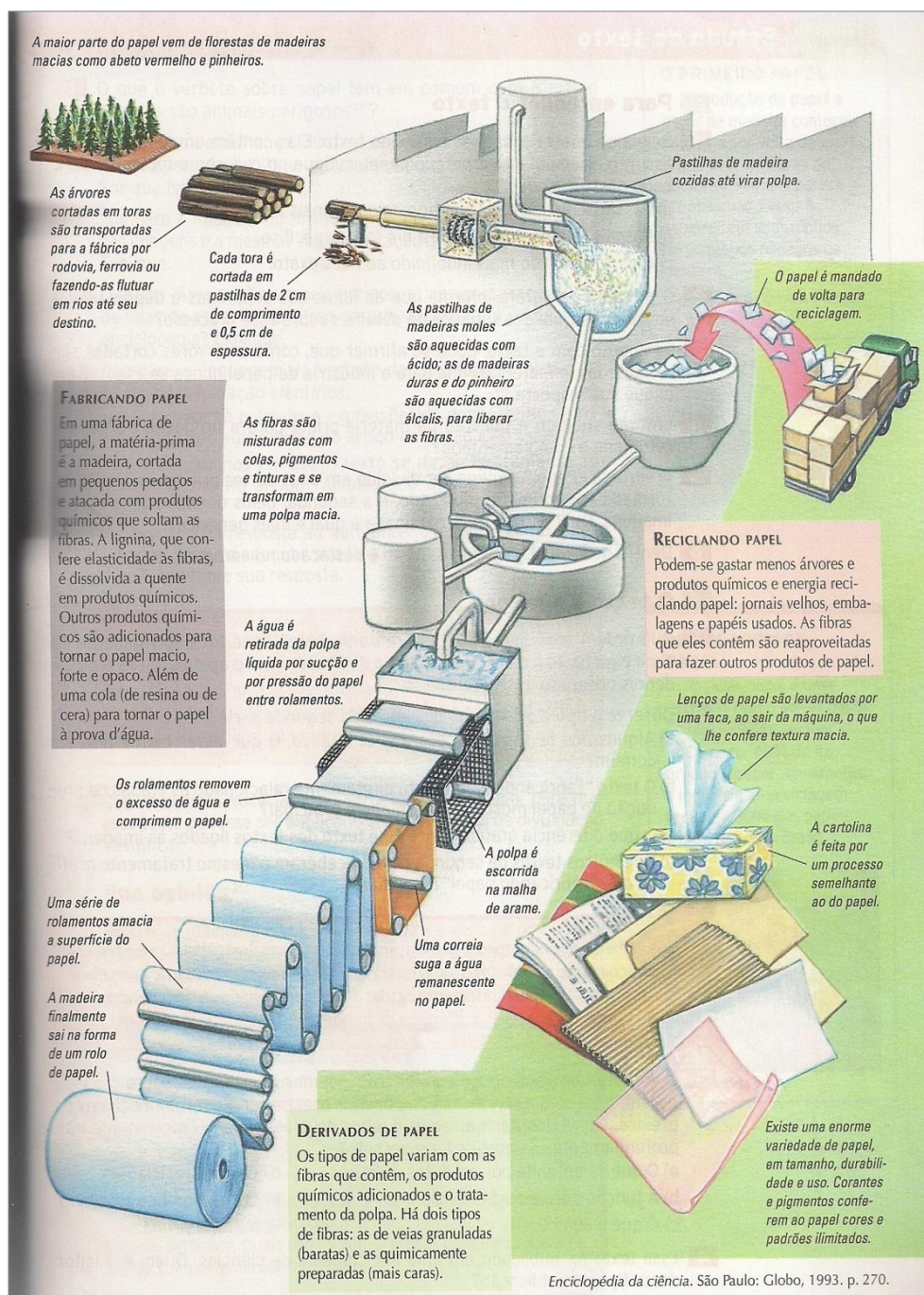


Fig.7 Infográfico no LD

A última coletânea analisada foi organizada em capítulos, em que cada um prioriza um determinado gênero textual. Há uma variedade de gêneros e o infográfico encontra-se presente no volume dedicado ao oitavo ano. A figura a seguir, ilustra o infográfico encontrado:



Fig. 8 Infográfico no LD

O infográfico aborda a temática do aquecimento global e detalha as causas e as consequências desse fenômeno. O livro didático apresenta, na página subsequente, a definição do gênero e suas possibilidades de utilização. Isso demonstra que a presença do infográfico não é meramente ilustrativa, pois, o propósito da atividade era analisar o infográfico, compreender as informações presentes e responder as questões, possibilita que o aluno volte sua atenção para esse gênero textual.

Em julho de 2007, a revista *Nova Escola*, respondendo à dúvida enviada por uma leitora, produziu o infográfico que você acabou de ler, para explicar as consequências do aquecimento global no Brasil. Vamos ver se você entendeu o que pode acontecer com nosso país em virtude dessa mudança climática? Releia as informações do gráfico com atenção e responda.

- Explique com suas palavras o que poderá acontecer com:
 - A Amazônia;
 - A região Sul do Brasil;
 - A região do Nordeste brasileiro;
 - As cidades situadas à beira-mar.
- De acordo com o gráfico, quais as usinas que mais produzem os gases que aumentam a temperatura da Terra?
- Qual foi o aumento da temperatura média da Terra nos últimos 100 anos?
- O que acontece com os raios infravermelhos que deveriam ser refletidos para o espaço?

Infográficos

Segundo o *Dicionário de comunicação*, dos autores Rabaça e Barbosa (editora Campus), infográficos são uma "criação gráfica que utiliza recursos visuais (desenho, fotografias, tabelas etc.), conjugados a textos curtos, para apresentar informações jornalísticas de forma sucinta e atraente". Ou seja, a principal função dos infográficos é transmitir uma informação de forma imediata. Por isso, na maioria das vezes, só de olharmos rapidamente para um infográfico, já podemos ter uma ideia sobre o assunto de que ele trata e sobre quais informações poderemos obter lendo-o atentamente.

Gráficos são um recurso muito usado em apresentações em congressos, em revistas e jornais impressos, em telejornais. Por meio de colunas, de barras, de desenhos e de legendas, eles podem apresentar informações sobre fenômenos físicos, questões sociais, oscilações econômicas e tudo aquilo que puder ser representado graficamente.

Fazer um infográfico bonito e eficiente é uma tarefa bastante difícil. Por isso, há profissionais que se dedicam exclusivamente a essa atividade. É o caso de Sattu, Luiz Iria e Vilmar Oliveira, responsáveis pelo infográfico que você acabou de ler.

No infográfico "O que o aquecimento global pode causar ao Brasil?", há diversos tipos de gráficos combinados. Há o gráfico circular, também chamado de "pizza", que usa fatias de um círculo para representar porcentagens que somadas dão o total de 100%. E há também um gráfico de linha, por meio do qual podemos acompanhar a evolução de um determinado dado ao longo do tempo.

Gráfico em "pizza" (emissão de gases)

Setor	Porcentagem
Termoelétrica	22%
Desmatamento	18%
Indústria	14%
Automóveis e aviões	13%
Agricultura e pecuária	11%
Uso comercial e residencial de combustíveis	4%
Refinarias	4%
Decomposição de lixo	4%

Gráfico em linha (aumento de temperatura)

Ano	Temperatura Média (°C)
1850	13,0°
1880	13,5°
1900	14,0°
1920	14,5°
1940	15,0°
1960	15,5°
1980	16,0°
2000	16,5°

122 Fonte: Relatório Intergovernamental de Mudanças Climáticas

Fig. 9 Infográfico no LD

Também foi encontrado no volume do oitavo ano, nesta mesma coletânea, um infográfico enciclopédico complementar que apresenta uma discussão sobre a possibilidade das cidades reduzirem os hábitos que provocam o aquecimento global. Desse modo, há o detalhamento das energias limpas, carros verdes, entre outros.

Trata-se, portanto, de uma exploração tímida, mas presente na coletânea.

Considerações finais

Os resultados das análises apontam para uma discreta presença do gênero infográfico nos LDs analisados, aprovados no PNLD. Porém, é preciso ressaltar que essa presença não caracteriza uma abordagem sistemática do gênero, com vistas a garantir o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos. Apenas em um exemplar houve um trabalho mais sistematizado com o gênero infográfico e nas demais coletâneas analisadas, os exemplares em que se encontram infográficos, não traziam um trabalho específico com o gênero, de modo que o aluno pudesse refletir sobre os modos de leitura desse gênero cada vez mais presente no cotidiano atual. Em suma, parece que os infográficos constavam nos livros apenas como um recurso meramente acessório.

É preciso que outras análises sejam feitas a fim de se obter um panorama que

considere todas as coletâneas aprovadas.

The genre infographic: features and functions

Abstract

This work socializes search results and investigates the reading of the genre infographic. The objectives that guided the research were are: (i) conceptualize genre infographic, identifying its characteristics, social functioning, and their style of language, and (ii) to investigate to what extent the textbook Portuguese appropriates this genre originated of digital technologies. The methodology is based on literature from studies of Dionysus (2008), Marcuschi (2008) and Teixeira (2007) and the analysis of textbooks Portuguese - 6th to 9th grade - approved in PNLD. We analyzed four compilations and partial results point to the presence of a discrete genre.

Key words: Reading. Infographic. Technology.

Referências

BELTRÃO, Eliana Santos. *Diálogo*, 6º ano / Eliana Santos Beltrão, Tereza Godilho – São Paulo: FDT, 2010.

CAIXETA, Rodrigo. A arte de informar. Disponível em <http://www.abi.org.br/paginaindividual.asp?id=556> Acesso em 01 de junho de 2011

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (organizadores). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**.3.ed. – Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2008.

KRESS, G. **Multimodality: a social semiotic approach to communication**. London & New York: Routledge, 2010.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London and New York: Routledge, 1996.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 49, n. 2, Dec. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 Fev. 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros Textuais e ensino**. Organizado por Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. páginas 19-36

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

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**.2.ed. – São Paulo : Global, 2004.

XAVIER, Antonio Carlos. Letramento digital e ensino. In. SANTOS, Carmi Ferraz & MENDONÇA, Márcia (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 133-148.

TEIXEIRA, Tattiana. "A presença da infografia no jornalismo brasileiro: proposta de tipologia e classificação como gênero jornalístico a partir de um estudo de caso". In: **Revista Fronteiras**, IX (2):111-120, mai/ago 2007. Disponível em: http://www.unisinos.br/arte/files/111a120_art04_teixeira.pdf

PAIVA, Francis, Arthuso. Procedimentos da leitura do infográfico da revista superinteressante e suas implicações na produção de sentido. In: Revele - nº3 - Agosto/2011.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; Marchetti, Greta. Para Viver Juntos - Português Editora: SM. 2011

RODELLA, Gabriela; NIGRO, Flávio; CAMPOS, João. Português - A Arte da Palavra. Editora: AJS, 1º ed. 2009

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. In: Revista FAMECOS. Porto Alegre. Nº 22. Dezembro 2003. Quadrimestral. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/04/entenda-o-quadro-clinico-do-cantor-pedro-leonardo.html> . Acesso em: 26/09/2012

SOARES, M. Português - Uma proposta para o letramento. Editora Moderna. São Paulo, 2011.

Infográficos

Disponível em <http://planetasustentavel.abril.com.br/noticia/energia/como-ganhar-discussao-energia-nuclear-651445.shtml>

Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/ciencia/2012-10-12/salto-da-estratosfera.html>. Acesso em: 22/01/2013

Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2012/09/dor-de-cabeca-e-sensibilidade-luz-podem-indicar-problemas-de-visao.html> . Acesso em: 26/09/2012

Disponível em: <http://g1.globo.com/bemestar/noticia/2011/05/especialistas-falam-sobre-os-riscos-do-acucar-para-obesidade-e-diabetes.html>. Acesso em: 22/01/2013

ORALIDADE E LETRAMENTO: DIMENSÕES CONCEITUAIS E IMPACTOS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Octávio Henrique Sales de Abreu*
Helena Maria Ferreira**

Resumo

Este artigo tem como objetivo compilar estudos teóricos que versam sobre as concepções de oralidade e de letramento. Também visa a analisar as implicações das perspectivas da oralidade e do letramento nas práticas de ensino de língua materna. A pesquisa teve como aporte teórico autores como: Castilho (1998), Evaristo (2006), Soares (2003), Tfouni (1995) e Kleiman (1995). Buscou-se utilizar de recursos teóricos de forma a destacar os pontos relevantes e a ressaltar a importância das práticas de ensino da língua materna. A partir do estudo realizado, constatou-se que os termos oralidade e letramento favorecem a incorporação da fala e da escrita num contexto que integra os usos dessas práticas linguísticas no cotidiano. Essa inserção permite o deslocamento do ensino centrado no estudo do código para um ensino integrado às práticas sociais, favorecendo a construção de uma nova concepção de língua e de texto, questões substanciais para a prática educativa.

Palavras-chave: Oralidade. Letramento. Língua Materna

Introdução

Este trabalho visa a conceituar oralidade e letramento como práticas sociais. Além disso, pretende demonstrar que há uma interdependência entre os conceitos e que eles são complementares e indissociáveis. Destacar também que a oralidade deve ser trabalhada em sala de aula como forma de capacitar o aluno para desenvolver habilidades que viabilizem um maior desempenho como cidadão. Nesse sentido, é importante destacar que os conceitos de oralidade e de letramento implica uma construção de concepções que são exponenciais para o desenvolvimento da prática pedagógica. Nessa dimensão, é importante considerar que o letramento é adquirido a partir de conhecimentos que são construídos gradualmente e que esse processo é complementar, ou seja, cada habilidade que o aluno adquire é somada à bagagem de conhecimento que ele tem. Uma pessoa letrada consegue ter a percepção de um olhar crítico e este tem a força de modificação, ou pelo menos, a intenção de transformar para melhor o local onde se vive. Nesse sentido, Freire (1996, p. 139) postula que

*Aluno do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras. octaviocs@bol.com.br

** Professora da Universidade Federal de Lavras. helenaferreira@dch.ufla.br

a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

A prática da oralidade e do letramento como instrumento para aperfeiçoar a língua materna permite a formação de estudantes linguisticamente e discursivamente mais proficientes em um contexto social.

Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), criados a partir da nova (LDB) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propiciam um suporte para o ensino de oralidade e do letramento na língua materna. Os Parâmetros também visam a aprimorar o ensino e, de certa forma, a escola e o professor ter autonomia para desenvolver suas atividades de modo que os alunos possam ter habilidades diversificadas nas mais diferentes áreas do ensino.

A conceituação de oralidade e do letramento é diversificada pelo fato das variadas definições por diferentes autores. Neste trabalho, serão abordadas algumas definições que possibilitam uma visão geral dos termos referenciados e dos impactos no ensino de língua portuguesa, de modo especial, no trabalho com a língua falada e com a língua escrita. Assim, inicialmente, será feita uma discussão acerca da distinção entre língua falada/língua escrita e fala/escrita. A seguir, serão discutidos os conceitos de oralidade e de letramento.

Nesse contexto, pode-se considerar que tanto a língua falada quanto a língua escrita são contidas em um sistema, ou seja, são pertencentes a um conjunto de regras que propiciam a fundamentação na mecanização do ato.

Para Urbano (2000), "língua falada" recobre a substância fônica, sonora que, através de vários canais, veicula, ao mesmo tempo, mensagens contedísticas e pragmáticas, ou seja, os significados ligados às questões temáticas e às intencionalidades dos interlocutores em interação.

A língua falada traz consigo uma bagagem de informações e depende de uma série de fatores que o circundam como: os gestos, os olhares (paralinguístico), os sons, fonemas e signos (elementos linguísticos), entonação, ritmo, velocidade (supra-segmentais), e os elementos como o

ambiente social que nos circunda, a linguagem utilizada (extralinguísticos), ou seja, a mensagem vem carregada de fatores que corroboram para facilitar o entendimento e ser capaz de passar a intenção da mensagem. Nesse contexto, Corrêa (1997),

a oralidade, enquanto comunicação face a face, em que a elaboração do discurso é coletiva, dada a participação ativa dos interlocutores, é chamada de língua falada, conversação ou discurso falado. Desta forma, a língua falada é vista como uma língua virtual em que há uma reelaboração na forma de expressão de acordo com a situação de fala, de forma a dar ênfase em determinado contexto e falante específico.

A capacidade de elaboração de um conteúdo para posteriormente exteriorizá-lo é o que se pode chamar de língua falada, pelo fato de haver uma construção cognitiva e esta estar em condições de ser compartilhada com um interlocutor.

A língua falada é aprendida naturalmente, sem regras, sem burocracia. Isso faz com ela apresente traços de informalidade e de traços socioculturais, o que pode causar problemas para a esquematização da escrita e também para adequação da língua falada em contextos mais formais, para que se possa corrigir, ou melhor, para que se possa demonstrar a multiplicidade de formas e contextos que a língua falada tem capacidade de ser inserida. A comunicação oral é aprendida sem regras, pelo empirismo e pela observação. A fala é natural e normalmente quando uma criança entra na escola já tem essa habilidade de comunicação. A fala vem acompanhada de outros fatores que exercem a função da não comunicação verbal. Esta é de fundamental importância, visto que traz elementos importantes para complementar o entendimento e esclarecimento da fala.

Diante disso, Castilho (1998, p. 13) pontua que

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

A língua falada, como qualquer outro tipo de linguagem tem suas peculiaridades, e não deve ser inferiorizada ou marginalizada pelo fato de haver traços que não correspondem à gramática normativa, e sim pelo poder de persuasão e de transmissão de conteúdo e conhecimento que ela tem.

Já a “fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. Ela é uma forma de produção textual para fins comunicativos”. (MARCHUSCHI, 2001, p.25)

A comunicação oral é de finalidade comunicativa, não se prendendo a montantes de regras e tampouco a elaboração sistemática, visto que é impossível que uma pessoa consiga terminar todo seu discurso centrado na norma padrão, seria inviável o diálogo e faltaria o que é de grande valia, a espontaneidade.

A fala tem a capacidade de transmissão de significado além da escrita, pelo fato de ter como complemento elementos não verbais, e estes aliados ao conhecimento de mundo dão sentido ao enunciado e conseguem passar a ideia do conteúdo.

Para Marcuschi (2003, p. 17)

sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Porém, não podemos considerar a fala como superior, pois tanto escrita como oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características.

A fala é vista como uma linguagem instantânea, locutor e interlocutor se interagem rapidamente, através de poucas palavras a informação é transmitida, é também social e não depende de um alto nível de letramento para se comunicar.

Já a escrita é tida como sinônimo de formalidade, exige tempo para elaboração e na maioria das vezes para reelaboração. É contida de um sistema de regras específicas - “gramática normativa”, e se tem mais prestígio, pelo fato de remeter a ausência de traços da informalidade. Segundo Fávero *et al.* (2005),

o fato de a oralidade ser resultado de uma construção conjunta de um falante com um ouvinte ou com um tópico em desenvolvimento e de seu

planejamento ocorrer localmente, não permitindo um tempo longo, torna-a fragmentada e redundante. A escrita, ao contrário, é uma atividade que se realiza de modo solitário, o que permite maior tempo para sua elaboração, um maior envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão.

A comunicação escrita sempre foi vista com maior prestígio e com estratificações, e desde a antiguidade é tida como uma linguagem intelectual e mais voltada para classes média-alta, como ocorria no latim mesmo, onde a população que não era a aristocracia falava o latim vulgar, já os aristocratas utilizavam o latim clássico, conhecido também como latim literário.

A escrita despende de tempo para esquematização, pois não há elementos que contribuem para a transmissão do conteúdo, como os não verbais. Deve ser uma escrita clara e objetiva, de forma que o leitor consiga apreender do texto informações complementares que não estão explícitas no texto.

A escrita e a fala são conceitos indissociáveis, elas se complementam e compõem o que é denominado linguagem. Essas modalidades podem estar inseridas em contextos sociais diferentes, no entanto, são interdependentes, pelo fato de haver traços de ambos em uma mesma prática social.

Segundo Marcuschi (2001, p. 23), “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

A partir do exposto, pode-se fazer referência ao conceito de oralidade, que está diretamente ligada às práticas sociais. Segundo Marcuschi (2001, p. 23),

a oralidade, prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob diversos gêneros textuais baseados na materialidade sonora, distingue-se da fala, modalidade de uso da língua, uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos calcada na oralidade.

A oralidade é social, ou seja, ela vem carregada de um contexto sócio-cultural, que de forma direta influencia na ocorrência da oralidade. A adequação ao ambiente e situação da fala é uma das formas de percepção da oralidade.

A oralidade se dá num *continuum*, ou seja, ela consiste em transmitir a comunicação levando em conta a interação com outros seres humanos e também a linguagem não verbal, não se dissociando oralidade de letramento.

Desse ponto de vista, pode-se conceber oralidade como a inserção do homem em uma sociedade que não leva em conta apenas a fala de uma forma pragmática, mas também as relações estabelecidas que favorecem a comunicação e desvincula a mecanização.

Como afirma Bechara (apud FERRONATO, 1987, p.14), "(...) tornar o aluno "poliglota" dentro de sua própria língua, para que possa optar pelo registro adequado a cada situação comunicativa".

Já o letramento é uma interação com o ambiente social, não se restringindo ao ato de ler e escrever propriamente dito, mas a um conjunto de fatores que colaboram para que o ato de ler e escrever se consolide em um contexto.

O letramento está relacionado com o grau de conhecimento de uma pessoa para um determinado assunto, independente se este é intelectual ou não. Embora haja uma falsa percepção de que uma pessoa da zona rural, por exemplo, não possui letramento. Esse conceito é errôneo, pelo fato de que cada pessoa é letrada para aquilo que é de necessidade e importância para ela. Um matuto não é capaz de reconhecer se a oração em um texto é subordinada adjetiva explicativa ou subordinada substantiva subjetiva, do mesmo modo que uma pessoa da metrópole não sabe quantos miligramas de vacina será injetada no gado, o balanceamento da ração do gado, o cálculo para receber o valor do leite, se o café está na hora de vender. O fato é que o primeiro exemplo é um letramento intelectual, voltado para uma área acadêmica, e o segundo um letramento pragmático, baseado no empirismo e não em horas de estudo.

Há autores que consideram que letramento são as práticas de leitura e escrita. Segundo Kleiman (1995, p. 19), "podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos".

No entanto, há também pessoas mais letradas que outras, ou seja, ela é estimulada a buscar conhecimento dos mais variados assuntos, logo, a pessoa é capaz de discutir, opinar e identificar as variedades de uma determinada situação, pelo fato de ter um estudo teórico ou prático em determinado assunto.

Quando um indivíduo tem a capacidade de identificar os diferentes tipos e gêneros textuais, saber diferenciá-los em suas estruturas, ter a sensibilidade de adequar a escrita a determinado contexto, conseguir interpretar diferentes usos da linguagem nas suas mais variadas formas e em situações e contextos diferentes, podemos considerar que o indivíduo é letrado.

Nesse sentido, de acordo Marcuschi (2001, p. 23),

a oralidade, assim como o letramento, são estudados e analisados com base em suas práticas sociais, considerando, desse modo, seus usos na vida cotidiana, sendo concebidas como atividades interativas e complementares social e culturalmente.

A oralidade é vista como a capacidade de distinguir fenômenos que ocorrem em diferentes ambientes, e que de certo modo está indissociável do letramento, ou seja, quanto maior a capacidade de diferenciação de fenômenos no âmbito cultural, social, maior o letramento do indivíduo.

No documento dos PCNs (2002, p.37) referentes ao Ensino Médio, constam os eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa apontam:

- . atividades de produção de textos (palestras, debates, seminários, teatro etc) em eventos da oralidade;
- . atividade de escuta de textos (palestras, debates, seminários etc) em situação de leitura em voz alta;
- . atividades de retextualização: produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte;
- . atividades de reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

Além disso, os PCN's propõem o trabalho da oralidade em sala de aula, no entanto, há um impasse pelo fato de os alunos já chegarem à escola como falantes da língua, o que proporciona uma maior atenção às atividades de escrita e não da fala.

A partir da inserção dos PCN's nas escolas fica evidente a importância de atividades de oralidade em sala de aula, que devem ser trabalhadas das mais variadas formas para que se desenvolvam habilidades diversificadas em

contextos sociais diferentes. O referido documento propõe o desenvolvimento de

atividades com produção oral em diversas circunstâncias, ou seja:

- . atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- . atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- . atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- . atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe. Descrição de funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos e fatos conhecidos por quem narra etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas – dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda. (1998, p.50)

Em face do exposto, é necessário o exercício do não espontâneo para posteriormente aprimorar a habilidade de se comunicar espontaneamente.

Os trabalhos e exercícios calcados na oralidade são um suporte para iniciar o letramento, o qual é visto como a capacidade de inserir e estar inserido nos mais variados contextos sociais e ter a capacidade de identificação dos diferentes gêneros.

Os PCN's exploram mecanismos que facilitem e colaborem para que o aprendizado não seja isolado, ou melhor dizendo, não propicie ao aluno habilidades somente em uma área específica, mas sim em um contexto amplo, no qual o contexto sociocultural é de grande relevância, pelo fato de influenciar de forma direta no aprendizado. Contudo, para reparar a deficiência em alguma área são trabalhadas maneiras diversificadas para atingir o objetivo, o qual é capacitar os alunos para pensar e agir criticamente e socialmente.

Conclusão

Pode-se concluir através deste trabalho que a oralidade e letramento são conceitos indissociáveis e que estes são de fundamental importância para o desenvolvimento e para o aperfeiçoamento da pessoa como falantes/produtores de textos.

A ausência da prática de algumas habilidades na escola pode favorecer a dificuldade do aprendizado e também o atraso no reconhecimento de fatores que são considerados importantes na produção e na reprodução de conhecimento que é apreendido em um contexto social e cultural.

A partir do estudo realizado, constatou-se que os termos oralidade e letramento favorecem a incorporação da fala e da escrita num contexto que integra os usos dessas práticas linguísticas no cotidiano. E a partir dessas concepções o estudante ser linguisticamente e discursivamente mais proficiente.

Essa inserção permite o deslocamento do ensino centrado no estudo do código para um ensino integrado às práticas sociais, favorecendo a construção de uma nova concepção de língua e de texto, questões substanciais para a prática educativa e que propiciam uma percepção diferenciada por parte do estudante.

A direção apontada pelos autores estudados sinaliza que a fala e a escrita ao serem concebidas em suas realizações concretas, inseridas num contexto sócio-histórico e cultural, dialogando com todas as outras linguagens presentes na interação poderá emprestar contribuições substanciais para uma participação ativa dos interlocutores. Nessa direção, trabalhar com essas modalidades em sala de aula requer o domínio de diversos gêneros, das inter-relações fala e escrita.

Orality and Literacy: Conceptual Dimensions and Impacts On Maternal Education of Language

Abstract

The present article has the purpose of compiling theoretical studies that focus on the conceptions of orality and literacy. It also aims to analyze the implications of the perspectives of orality and literacy on the mother tongue teaching. The research had as theoretical basis authors like: Castilho (1998), Evaristo (2006), Soares (2003), Tfouni (1995) and Kleiman (1995). The theoretical resources were used so as to highlight the relevant aspects and to emphasize the importance of the practices of mother tongue teaching. From the present study,

it was evidenced that the words orality and literacy favor the incorporation of the speech and writing in a context that integrates the linguistic practices in the daily use. This insertion allows the shift from the teaching centered in the study of the code to a teaching integrated to social practices, favoring the construction of a new conception of language and text, important issues for education practice.

Key Words: Orality. Literacy. Mother Tongue.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Ministério da Educação: 5ª a 8ª séries. SEF, 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Ensino Médio. Ministério da Educação: Secretaria de Ensino Médio, 2002.

CASTILHO, Ataliba T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CORRÊA, Manoel L. G. "Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português" In: SIGNORINI, Inês (org.) *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O; AQUINO, Zilda G.O *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRONATO, Vera Lúcia de A. S. *A fala e a Escrita em questão: retextualização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra S/A, 1997.

KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura*. São Paulo, Cortez, 2000.

“O que muda quando mudam os nomes”: os processos de alfabetização e letramento com crianças de seis anos no “novo” Ensino Fundamental

Rosângela Márcia Magalhães *

Resumo

Este trabalho analisa os processos de letramento e alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, ampliando a discussão sobre o que muda efetivamente nas práticas pedagógicas quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Para fundamentar essas questões recorreremos a estudos de pesquisadores que, nas últimas décadas, têm se dedicado a estudá-las, como Brian Street e Magda Soares, dentre outros. Metodologicamente, a pesquisa está sendo desenvolvida por meio da observação de sala de aula de uma escola pública de Ouro Preto/MG e de entrevistas semi-estruturadas com pessoas da comunidade escolar, numa abordagem de cunho etnográfico. Dados já coletados apontam para práticas situadas de leitura e letramento literário.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Letramento literário. Ensino Fundamental de Nove Anos.

O “novo” Ensino Fundamental de nove anos: a inserção de crianças de seis anos no primeiro ano de escolarização obrigatória

O ingresso das crianças de seis anos no EF significa possibilitar o acesso à escolarização a uma parcela significativa da população brasileira que, antes dessa medida, se encontrava fora das instituições escolares. Assim, esse “novo” EF de nove anos trouxe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para a área educacional.

Entendemos que é no âmbito das práticas pedagógicas que o direito à educação pode ser garantido. A expansão das vagas configura-se apenas como um primeiro passo nessa direção. Para que o direito à educação seja de fato legitimado, a criança deve ser a protagonista de todo o processo nas instituições educativas, considerando-se as diversas dimensões de sua formação. Uma dessas dimensões, de caráter complexo e multifacetado, que cumpre um papel fundamental na garantia do direito à educação, trata-se da aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, da alfabetização.

Vivemos em uma sociedade que valoriza o conhecimento e a prática da língua escrita. É necessário que além do código escrito, o indivíduo compreenda as funções da língua escrita. Para isso, muito tem que ser feito nas escolas brasileiras, no sentido

* Mestranda em Educação pela UFOP, sob orientação do Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa. rosangelamagalhaes@uol.com.br

de superar o fracasso no processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2004), o fracasso anteriormente declarado em avaliações internas à escola e focado na etapa inicial do ensino fundamental resultando em elevados índices de reprovação, repetência e evasão, atualmente foi ampliado e se estende até o ensino médio, sendo denunciado em avaliações externas, como SARESP, SIMAVE, SAEB, ENEM e PISA. Essa autora explicita, ainda, a perda da especificidade da alfabetização como um dentre os variados fatores explicativos do referido fracasso.

Entender a educação como direito social implica imputá-la como dever do Estado, devendo ser assegurada por meio de políticas públicas específicas. Segundo Höfling (2001, p. 31), "as políticas públicas são entendidas como ação do Estado, por meio de programas e ações, para a implantação de um Plano de Governo". Com base nesta definição, uma das mudanças recentes no campo das políticas públicas para a educação no Brasil foi a inclusão de crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o que se caracterizou como uma conquista no campo do direito à educação. Por isso, é necessário que sejam repensadas as práticas pedagógicas dos anos iniciais, garantindo a todas as crianças brasileiras com essa faixa etária o direito a uma educação pública que, mais do que garantir acesso, tem o dever de assegurar a permanência e a aprendizagem de qualidade.

O Brasil busca, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, alinhar-se à prática de vários países que apresentam em média, 12 anos de escolarização básica, incluindo os da América Latina. A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos tem por propósito garantir a todas as crianças tempo ampliado de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. Nas orientações gerais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2007), elaboradas pela SEB/MEC (Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação), um dos argumentos usados para a ampliação do período de escolarização obrigatória reside na constatação do ingresso tardio das crianças dos setores populares na escola ao se comparar que as crianças de seis anos de idade das classes sociais médias e altas já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino pré-escolar ou na primeira série do ensino fundamental.

Segundo o Censo de 2011, o índice de analfabetismo no Brasil aos oito anos de idade chega a 15,2%¹. É um dado ainda impactante, mas se compararmos com os dados encontrados no censo de 2000, há 10 anos, onde a taxa de analfabetismo era 21,2%, percebemos que o Brasil tem avanço no quesito alfabetização. Há muito que fazer e uma jornada longa a percorrer quando temos como objetivo alcançar a meta 5 do PNE, de que todos as crianças aos oito anos de idade devem estar alfabetizadas, tendo como estratégias:

5.1) Fomentar a estruturação do ensino fundamental de nove anos com foco na organização de ciclo de alfabetização com duração de três anos, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano.

5.2) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças.

5.3) Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas.

5.4) Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de inovação das práticas pedagógicas nos sistemas de ensino que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade.

Então, o envolvimento mais precoce das crianças dos meios menos favorecidos com a cultura escolar e com a língua escrita e seus usos, pode contribuir para a redução do fracasso na alfabetização, já que o sucesso ou fracasso do aluno nesse processo é determinante no percurso de sua vida escolar e no prosseguimento dos seus estudos.

O sociólogo francês Bernard Lahire (1995) credita grande parte das dificuldades que leva ao fracasso escolar ao novo tipo de contato que a criança passa a ter com a linguagem por meio do ensino-aprendizagem da escrita/leitura - um contato que passa do inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivado (na escola). E quando a criança entra mais cedo na escola, ela tem a oportunidade de se socializar melhor, inserir-se num contexto cultural e ampliar suas possibilidades de aprendizagem, principalmente em relação aos processos de alfabetização e letramento.

¹ Ver site <http://censo2010.ibge.gov.br/>

1 Alfabetização e Letramento: terminologias e conceitos

Segundo o dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, alfabetização significa: “ato ou efeito de alfabetizar e ensinar as primeiras letras”. O conceito de alfabetização para Paulo Freire tem um significado mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois enquanto prática discursiva, *“constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.”* (Freire, 1991, p.68).

Ele defendia a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, fundamentando-se na antropologia: o ser humano, muito antes de inventar códigos linguísticos, já lia o seu mundo. Soares (2005) indica Paulo Freire como um precursor do conceito de letramento, mesmo sem usar tal denominação, uma vez que preconiza o sentido amplo da alfabetização: ir além do domínio do código escrito, com estrita ligação à democratização da cultura.

Conforme Soares (2008), a alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código linguístico, ou seja, é um conjunto de técnicas adquiridas para exercer o uso da leitura e da escrita. Trata-se de uma ação de decodificar o alfabeto e representar o som reconhecendo seu símbolo gráfico. Já o Letramento é *“o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento”*.

Embora distintos, esses dois fenômenos não se dissociam, podendo ocorrer simultaneamente. É preciso alfabetizar “letrando”, ou seja, ensinar a ler e escrever por meio de práticas sociais reais. Segundo Soares (2003, p. 15):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividade de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Conforme Soares (2009, p. 33), o termo letramento parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros *Os significados do letramento*, organizado por Angela Kleiman e *Alfabetização e Letramento*, de Leda Verdiani Tfouni.

O letramento implica a apropriação da escrita e sua utilização nas diversas práticas, extrapolando o processo inicial de aquisição do código alfabético, que constitui uma especificidade da alfabetização, bem como considerando as práticas vivenciadas cotidianamente nos contextos culturais. Desse modo, para Soares, é preferível conservar ambos os termos, enfatizando a distinção entre eles através das várias facetas de cada um: para o letramento, a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e escrita, o conhecimento, e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica e fonêmica, a identificação das relações fonema-grafema.

De acordo com Roxane Rojo, a alfabetização é a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever”, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura, a se tornar alfabetizado. Embora algumas pessoas se alfabetizem fora da escola, ela é a principal agência alfabetizadora e a alfabetização, enquanto processo de ensinar a ler e a escrever, é uma típica prática de letramento escolar, que apresenta as características sublinhadas por Bernard Lahire (1995): objetivar a linguagem em textos escritos, despertar da consciência para os fatos da linguagem, analisar a linguagem em sua composição por partes (frases, palavras, sílabas, letras).

Além disso, Lahire (1995) insiste na importância da diversidade de sociabilidades em torno do texto escrito, ou seja, na diversidade de letramentos das camadas populares, sobre a qual sabemos muito pouco e que a escola tende a ignorar. De acordo com esse autor, boa parte do fracasso escolar se dá justamente no conflito mal resolvido desses letramentos.

De acordo com Soares (2008), “*O fracasso da criança na alfabetização significa um fracasso nos anos seguintes a do processo de escolarização. E é um fracasso cumulativo, em que a criança vai cada vez enfrentando mais dificuldades*”.

Rojo defende que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para fazê-lo,

é preciso que a educação linguística leve em conta os letramentos multissemióticos, críticos e múltiplos.

Em resumo, Bernard Lahire (1995) assim qualifica este processo:

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. (...) Estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam sozinhos, problemas insolúveis.

Cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e crítica.

Conforme Soares (2009, p. 58), em realidades de países como o nosso, o contato com livros, revistas e jornais não é, ainda, algo natural e acessível, portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui para a formação de sujeitos letrados.

2 O campo de pesquisa: Escola Municipal Renê Giannetti

Este estudo encontra-se em andamento no Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. A partir deste “novo” Ensino Fundamental de Nove Anos, presente pesquisa tem como objetivo geral investigar e ampliar a discussão sobre o que muda efetivamente na prática pedagógica e na sala de aula quando se passa a falar em *alfabetizar letrando*. Temos como objetivos específicos discutir os conceitos de alfabetização e letramento e suas especificidades, identificar e analisar os eventos de letramentos e as práticas de alfabetização e letramento desenvolvidas em uma turma de seis anos do 1º ano do EF de nove anos da Escola Municipal Renê Giannetti do município de Ouro Preto, Minas Gerais.

Nossos referenciais teóricos baseiam-se nos estudos sobre alfabetização e letramento(s), fundamentados e desenvolvidos por pesquisadores da área, tais como Brian STREET e Magda SOARES. Também nos fundamentamos nos estudos consecutivos ao desenvolvimento das diferentes formas de letramento, como o

conceito de letramento literário, que vem sendo estudado por pesquisadores como Graça PAULINO, Aparecida PAIVA, Rildo COSSON, Hércules CORRÊA e Zélia Versiani MACHADO, além da pedagogia dos multiletramentos, divulgada por Roxane ROJO.

No desenvolvimento desta investigação, recorreremos aos princípios teóricos referentes à abordagem qualitativa de cunho etnográfico para observar e analisar essas salas de aula. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do observador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

A observação é uma estratégia utilizada para coleta de dados com registros em um diário de campo. Também foi elaborado um roteiro de entrevista semi-estruturada que foi realizada com a professora participante, a pedagoga, seis pais e seis alunos da turma pesquisada. Esse roteiro contempla questões relacionadas à prática pedagógica de alfabetização e letramento e a relação da família com a escola nesses processos de aquisição da leitura e escrita.

De acordo com Triviños (1987), a utilização da entrevista semi-estruturada como ferramenta de pesquisa “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações. Sendo assim, considera-se que esse tipo de entrevista pode favorecer o alcance dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que permite que os entrevistados tenham uma melhor reflexão de seu envolvimento na problemática em questão.

3 Práticas situadas de letramento literário

Os processos de alfabetização e letramento devem englobar o entendimento do funcionamento do código escrito à compreensão da sua funcionalidade nas diversas práticas culturais e sociais. Por isso, é imprescindível a análise de aspectos relevantes às práticas de letramento e alfabetização desenvolvidas em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, pois é no âmbito delas que o direito a um ensino de qualidade pode ser garantido, pois *alfabetizar letrando* é proporcionar espaços críticos voltados para a leitura e escrita.

A partir das observações já realizadas, os dados coletados apontam para práticas situadas de letramento literário.

A instituição escolar é a agência de letramento mais importante que legitima o processo de aprendizagem da “tecnologia da escrita” e é por meio dela que muitos alunos têm a oportunidade de contato com textos de toda ordem, inclusive os literários.

O letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade. (COSSON, 2006, p. 12).

O termo letramento é definido por Soares como o uso social (produção/recepção) de textos diversos que circulam socialmente. Paulino (2001), a partir do conceito de Soares, define letramento literário da seguinte forma:

Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

No que diz respeito ao trabalho com a literatura infantil, a escola se apresenta como um campo fértil de possibilidades através do trabalho e promoção ao letramento literário.

Percebemos que na sociedade atual, as práticas sociais são centradas na escrita: não basta apenas ler e escrever, é preciso fazer o uso social dessas práticas. Diante dessa nova realidade, surge-nos uma necessidade de preservar a essência artística do trabalho com a literatura infantil na sala de aula, não deixando de trabalhar com essa arte, nem tão pouco a reduzindo a mero texto utilitário, ou utilizá-la para fins pragmáticos na prática diária. Faz-se necessário que as escolas possam apropriar-se dos textos literários para promover uma aprendizagem centrada na aquisição de conhecimento, na apreciação estética a qual esses textos exigem e não para fins utilitários ou para a simples decodificação de informações.

A escolarização possibilita aos alunos participar de eventos de letramento, ter o contato com diversos gêneros textuais, fazendo com que estes se reconheçam em uma sociedade letrada. Dessa forma, julgamos relevante o trabalho com de

letramento literário, buscando levar os alunos a se constituírem como leitores eficazes, socialmente situados.

Os professores alfabetizadores, ao organizarem suas práticas pedagógicas, precisam dotar de intencionalidade e sistematicidade as ações que pretendem mergulhar as crianças no mundo da escrita, pois defendemos a indissociabilidade entre os processos de alfabetização e letramento. Verificamos com a Literatura, mais especificamente com a Literatura Infantil, possibilidades interessantes de efetivo envolvimento da criança com o universo da leitura e escrita, pois o texto literário amplia o nível de letramento, estimula o processo de aquisição do código escrito e reveste de ludicidade as práticas que envolvem esses dois processos.

A escola Municipal Renê Giannetti localiza-se à Rua Adelaide Ansaloni, s/n, no bairro Saramenha de Cima, Ouro Preto, MG. Ela mantém, em dois turnos, turmas do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e Educação Infantil: creche (3 anos), 1º período (4 anos) e 2º período (5 anos). O primeiro turno funciona de 7 horas às 11h20, o segundo turno funciona de 12h30 às 16h50. Essa escola foi criada pelo Prefeito Municipal Dr. Alberto Caram em agosto de 1979 e recebeu este nome em homenagem ao engenheiro Américo Renê Giannetti, que muito diretamente contribuiu para o desenvolvimento do bairro onde a escola está situada.

O perfil do alunado é bastante diversificado. Cerca de 70% dos discentes moram próximo à Escola. Os outros vêm de bairros distantes ou da zona rural. A maior parte dos alunos inicia sua escolarização na Educação Infantil dessa escola e permanecem até concluírem o 5º ano. De acordo com o projeto político pedagógico da Escola Municipal Renê Giannetti, o ensino é ministrado com base nos seguintes princípios:

- I-Igualdade de condição para o acesso e permanência na escola.
- II-Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III-Pluralismo de ideias e de concepção pedagógicas;
- IV-Respeito à liberdade e apreço a tolerância;
- V-Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII-Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII-Gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da Legislação dos sistemas de ensino;
- IX-Garantia do padrão de qualidade;
- X- Valorização da experiência extra-escolar;
- XI-Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A Escola Municipal Renê Giannetti desenvolve uma proposta pedagógica visando valorizar o professor na competência pessoal, social, produtiva e cognitiva. Cabe ao

professor ser o mediador no processo ensino aprendizagem, auxiliando a criança na construção de significados, respeitando sua individualidade e investindo em suas potencialidades. Para que todos os alunos possam ser atendidos em suas necessidades pelo professor regente as turmas de Educação Infantil (03 a 05 anos) estão organizadas para atender até 20 alunos e as turmas do Ensino Fundamental estão organizadas para atender até 24 alunos.

A escola pesquisada possui vários projetos literários que corroboram para o incentivo à leitura de textos literários e para o desenvolvimento da linguagem de seus alunos. Todas essas estratégias são discutidas, planejadas e sistematizadas com a comunidade escolar: Semana na Biblioteca (toda a Escola), Tarde Literária (3º ano) e Sarau Poético (4º ano).

Dentre os projetos apresentados, descrevemos e analisamos aqui o projeto intitulado "Semana na Biblioteca", desenvolvido por essa escola há treze anos e que tem como objetivo incentivar a leitura literária, oportunizando às crianças a vivência de situações de letramentos através da abordagem de diferentes manifestações literárias e proporcionando-lhes prazer e entretenimento na medida em que atende às necessidades de ludicidade, de aquisição de conhecimento e de formação leitora.

A "Semana na Biblioteca" é desenvolvida todo mês de abril, em comemoração ao dia do livro. Esse projeto é organizado e planejado conjuntamente pelos professores, funcionários e pais dos alunos da escola pesquisada. É interessante destacar como esta escola valoriza o espaço da biblioteca, procurando otimizar a utilização de seu acervo e a circulação da comunidade escolar nesse espaço.

A supervisora da escola, em reunião sistematicamente planejada, convidou toda a comunidade escolar e os pais dos alunos, para juntos elaborarem o projeto, escolherem as obras que seriam exploradas e de que maneira o evento seria desenvolvido. Após a apresentação dos objetivos do projeto, os participantes escolheram cinco obras, sendo que cada uma seria apresentada por um grupo em dias diferentes. Decidiram também que cada criança, depois das apresentações, ganharia um livro de Literatura Infantil como incentivo à leitura. Todas essas práticas foram previamente organizadas e planejadas. Esse planejamento envolveu, em linhas gerais, quatro momentos: conhecer a história antes de lê-la para as crianças e estudar seu enredo; pesquisar sobre a vida do autor (e do ilustrador); definir as estratégias e os recursos multimídia mais adequados às histórias selecionadas; confeccionar os recursos selecionados como cenários, figurinos, músicas e máscaras. Também o espaço da Biblioteca foi preparado para ser um aconchego entre os livros.

Os produtos apresentados na “Semana na Biblioteca” são descritos abaixo. Os livros *Festa no céu* e *Festa no mar*, escritos e ilustrados por Lúcia Hiratsuca, foram apresentados por meio de uso de um vídeo confeccionado pelas próprias professoras. Elas escanearam as imagens do livro, inseriram vozes narrando a história, além de uma música que compunha o enredo. O livro *A Dona Baratinha*, de Ana Maria Machado, foi apresentado através de encenação em que os atores eram as professoras e alguns alunos. O livro *Os três lobinhos e o porco mau*, de Eugene Trivinis, foi explorado e apresentado através de um teatro de fantoches de varas. Participaram dessa apresentação a diretora, a vice-diretora, a supervisora, cozinheiras e faxineiras da escola. O último livro trabalhado foi *Um reino muito devagar*, de Ana Maria Machado, e foi encenado pelos pais dos alunos e alguns ex-alunos da escola. Todas as apresentações foram muito bem cuidadas pelos seus agentes e o público se envolveu e interagiu com as personagens.

Após cada evento, a professora estimulava seus alunos a recontarem a história encenada na sala de aula, a fazerem inferências em relação ao enredo, cenários, personagens, cenas e espaços, preparando-os para a construção de significados e para a compreensão da realidade e da fantasia. Verificamos que isso permitiu aos alunos vivenciarem situações que a vida cotidiana talvez não lhes proporcionasse e estimulou o interesse pelo texto escrito, porque depois de cada encenação, as crianças queriam manusear o livro apresentado e pediam para levá-lo para casa com o objetivo de ler e recontar a história para sua família. É papel de o professor ajudar o aluno a fazer essa passagem, questionando, relacionando e analisando os mecanismos literários com os quais o texto foi construído. A sistematização desse projeto literário possibilitou à criança uma apropriação lúdica do real, a convivência com um mundo ficcional, a descoberta do prazer proporcionado pelo texto literário e a apreensão do potencial linguístico que esse texto expressa. Na culminância dessa estratégia, os alunos escreveram mensagens de agradecimentos a todos os envolvidos no projeto. Os que ainda não conseguiam escrever utilizaram desenhos para transmitir seus sentimentos.

No artigo “Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético”, Corrêa e Machado explicitam que um tempo maior para a contação de histórias deve ser considerado no planejamento pedagógico. As crianças estão aprendendo a ler e a escrever e nem todas puderam participar dessas práticas sociais. Para viver essas situações sociais de letramento literário na escola, os autores sugerem atividades como:

1. roda de leitura em que o(a) professor (a) é quem conta a história escolhida por ele(a) ou pelos alunos, todos os dias ou em dias alternados, na sala de aula;
2. contação de história por convidado (familiares dos alunos, membros da comunidade escolar, alunos de outras turmas que já saibam ler etc.); pode ser uma atividade mensal ou quinzenal, já que envolve outras pessoas, e pode se realizar na sala de aula ou em outros espaços da escola;
3. contação de histórias pelas próprias crianças, à medida que vão aprendendo a ler e mesmo que ainda não tenham se apropriado plenamente do sistema alfabético de escrita, capazes de inventar, articulando o que já sabem e o que vêem nas imagens;
4. criação de histórias pelos alunos e sua oralização para a turma a partir de livros de imagens etc.

Explorar o texto literário no contexto escolar significa discutir sua compreensão e, a partir dela, promover a interpretação por meio das mais variadas atividades. O espaço da literatura é, portanto, um lugar de desvelamento da obra que confirma ou refaz conclusões, aprimora percepções e enriquece o repertório discursivo do aluno.

Corroborando com os dados analisados nesta pesquisa, destacamos a discussão de Paulino (2004):

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus afazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004a, p. 56).

Segundo Paiva (2003), "o texto literário é uma produção de arte e, por isso, sua leitura vai tornar o leitor, também um criador". Contar histórias é uma arte, é o equilíbrio do que é ouvido como que é sentido. Além disso, a pesquisadora afirma que a democratização da leitura é uma possibilidade de acesso a uma linguagem artística, que é a literária. Paiva também acredita que, desde o início da escolarização, é possível realizar um trabalho que respeite a relação artística que o texto literário pede ao leitor.

Algumas considerações

O processo de alfabetização e letramento compartilhado com a literatura infantil são procedimentos que qualificam o conhecimento e o contextualizam. Afinal, a criança tem direito de desfrutar do mundo que a literatura lhes oferece. Na escola pesquisada, dentre os muitos eventos de letramento identificados, os atos de narrar e ler histórias se constituem práticas prazerosas e significativas para as crianças na escola pesquisada. Verificamos que o livro literário é uma ferramenta valiosa para o professor e para a escola em busca da melhor qualidade da aprendizagem. Por isso a criança, quando inserida num contexto de alfabetização e letramento literário, desenvolve a criatividade, a linguagem e a imaginação, contemplando práticas de leitura e escrita na sala de aula e em todo contexto social.

Também se configura como importante elemento nesse ensino de leitura/literatura a mediação da professora pesquisada, pois a maneira como ela aprecia e trabalha o livro literário na sala de aula proporciona a constituição de um propósito de leitura, a fim de tornar o texto instigante para seus alunos.

Um professor alfabetizador, ao propor a leitura de textos literários, deve levar em conta suas especificidades, não o abordando com fins pragmáticos, utilitários ou como mero pretexto para atividades de aquisição do código escrito. O prazer de ler pode ser consequência de uma perspectiva de trabalho mais abrangente com a literatura. E os projetos literários desenvolvidos pela Escola Municipal Renê Giannetti, exclusivamente a "Semana na Biblioteca", valoriza o espaço da biblioteca, contribuindo para a ampliação do repertório linguístico e a fruição estética. Segundo Paiva e Rohlfs (c.2013):

A biblioteca tem essa função de formar silenciosamente, na medida em que seu ambiente por si só cria uma atmosfera de curiosidade, fantasia e imaginação. Ao expor livros em prateleiras, com capas coloridas, ilustrações inusitadas, títulos divertidos ou também instigantes, além de almofadas no chão e mesas para leitura, cria-se um ambiente propício e convidativo para as crianças. (c.2013, p.79)

Por isso, temos que lutar por bibliotecas adequadas e equipadas, além de profissionais preparados para trabalhar nesse espaço escolar para receber as crianças, que é um público tão instigante e específico. Conforme Paiva e Rohlfs (C.2013, p.82) "não apostar nelas é continuar na mesmice e no patamar de país subdesenvolvido".

Como defende alguns estudiosos da área, o prazer de ler não se ensina e sim, descobre-se. O aluno deve ser levado a entender que a literatura é componente da formação humana, que tem um valor em si. Ou seja, o que se defende é que o aluno desenvolva a apreciação da arte literária. Que ele tenha acesso a muitos livros de histórias, de poesias e aprenda a ver e ler o mundo, admirando o que nele tem de belo e encantador.

**"What changes when you change the names":
literacy processes and literacy with children six years in the "new"
elementary school**

Abstract

This paper analyzes the processes of literacy and alphabetization in the first year of the Nine Year Basic Education, broadening the discussion about what changes in teaching practices effectively when it comes to talking about literacy alphabetize. To substantiate these questions we turn to studies of researchers who, in recent decades, have been devoted to study them, as Brian Street and Magda Soares, among others. Methodologically, the study is being developed by observing classroom of a public school in Ouro Preto/MG and semi-structured interviews with people from the school community, an ethnographic approach. Data already collected indicate situated practices of reading and literary literacy.

Keywords: Alphabetization. Literacy. Literacy literary. Nine Year Basic Education.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação - MEC- PROJETO DE LEI : Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020- PNE 2011-2020: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em junho/2013.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. In: Cadernos Cedes, Campinas, n. 55, p. 30-41, 2001.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas- IBGE- CENSO 2000 e 2011: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em Janeiro/2013.

Instituto Paulo Montenegro- Ipm- <http://www.ipm.org.br> – acesso em maio de 2013.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo, Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela Kleiman (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável* São Paulo: Ática, 1995.

Língua Portuguesa: Ensino Fundamental/Coordenação, Egon de Oliveira Rangel e Roxane Helena Rodrigues Rojo. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 200 p. il.(*Coleção Explorando o Ensino; v.19*)

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Tolêdo. *Literatura no ensino fundamental: Uma formação para o estético*. In Rangel, E. O. Rojo, R. H. R. (coords) Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2010 p.107-128 (*Coleção Explorando o Ensino; v. 19*)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. 136 p.

PAIVA, Aparecida e ROHLFS, Fernanda. *A hora e a vez dos livros de Literatura. Educação. Literatura Infantil*. São Paulo, Segmento, c. 2013.

PAIVA, Aparecida Paiva; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs). *Literatura e Letramento: espaços, suportes, interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2003.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Letramento Literário: por vielas e alamedas*. *Revista da FAGED*, nº 05, 2001. p. 117-125.

PAULINO, Maria das Graças Rodrigues. *Formação de leitores: a questão dos cânones literários*. *Revista portuguesa de educação*. Ano/vol. 17, número 001. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2004a. p 47-62

ROJO, Roxane Helena R. *Multiletramentos na escola/ Roxane Rojo, Eduardo Moura (orgs.)*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

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

SOARES, Magda Becker. *A reinvenção da alfabetização*. *Presença Pedagógica*. V.9, n.52.Jul./ago.2003.

SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. 6ª ed.-São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda Becker *Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos*. Pátio, 29, 2004, p. 19-22.

SOARES, Magda Becker. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 25. Rio de Janeiro, jan. /abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2012. [1ª versão em 1998]

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2010. [1ª versão em 1995]

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

Relatos

Laboratório de alfabetização: um espaço para a construção da escrita como manifestação individual

Aida do Amaral Antunes*
Suzana Lima Vargas**

Apresentação

O Projeto Laboratório de Alfabetização tem como objetivo principal promover oficinas de produção textual junto aos alunos de escolas públicas com histórico de fracasso escolar. As oficinas visam assegurar avanços significativos no processo de aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita dessas crianças e adolescentes, considerando-se os usos e as funções dos diversos gêneros discursivos.

1. Caracterização da Escola

Desde 2007, o Laboratório de Alfabetização (LABOALFA), situado na sala 07 da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, desenvolve de forma continuada, o atendimento pedagógico de crianças e adolescentes, tendo beneficiado mais de 150 sujeitos. Os atendimentos pedagógicos são feitos com grupos de seis a dez aprendizes e acontecem em dois períodos semanais, de duas horas cada um, sob a direção de um professor-bolsista do Curso de Letras ou Pedagogia da UFJF. Os alunos atendidos situam-se na faixa etária de 09 a 14 anos e estão regularmente matriculados no 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública situada nas proximidades do campus da UFJF. Esses alunos são encaminhados para o LABOALFA pelas professoras e pela coordenadora pedagógica da escola, com diagnóstico de atraso no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O diagnóstico realizado pela equipe do LABOALFA revela que, em muitos casos, o não aprendizado da leitura e da escrita faz parte de um conjunto articulado de circunstâncias desfavoráveis ao processo de aquisição do código alfabético, também passíveis de serem verificadas nas práticas escolares, como dentre outras: metodologias desvinculadas da natureza linguística do objeto a ser ensinado-aprendido; falta de reconhecimento da capacidade cognitivo-linguística do aprendiz

* Graduada em Pedagogia pela UFJF, Professora da Escola Estadual Padre Frederico Vienken. amaral.aida@yahoo.com.br

** Professora da Faculdade de Educação da UFJF. suzana_lima@uol.com.br

das camadas populares; autoestima do aluno afetada em decorrência das discriminações linguísticas e culturais e a desestrutura no ambiente familiar que também compromete a aprendizagem. Por outro lado, observamos que os alunos apresentam enorme vontade de aprender a ler e a escrever, mostram-se curiosos diante de livros, revistas e outros suportes textuais e demonstram grande interesse em interagir através da escrita com seus colegas, familiares e professores compartilhando com eles a construção de saberes a respeito dos diversos usos e funções sociais da leitura e da escrita.

2. Fundamentação teórica

Para Charlot (2000), o fracasso escolar não existe em si, o que existe são alunos em situação de fracasso. Patto (1999), ao discutir como se dá o processo social de produção do fracasso escolar, afirma que este se estabelece no cotidiano da escola, através da reprodução das condições de produção dominantes na sociedade, em que se observa, além de tantos outros motivos, uma prática motivada por interesses particulares e um comportamento caracterizado pelo descompromisso social.

Moysés (2001) aponta que as causas médicas do fracasso escolar não existem, o que se observa é a construção artificial destas causas e, na verdade, elas exercem um papel fortemente tranquilizador para a escola e para o sistema.

Cumprе ressaltar a noção de Escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991): sustenta a reescrita como um momento essencial no processo da escrita. Na realidade, essa compreensão deriva da concepção de linguagem como interação, expressa por FRANCHI (1987:12), que defende a escrita como uma construção que se processa na interação, e a reescrita como um momento que revela a dinamicidade desse processo.

Este processo reflexivo que ocorre nos momentos de produção e reflexão textual demonstram que, apesar de os sujeitos já dominarem parte considerável de recursos básicos da escrita, eles ainda estão em fase de aquisição da modalidade escrita padrão. Por esse motivo, os alunos arriscam várias possibilidades de escrita, as quais indiciam momentos de reflexão com e através da linguagem.

3. Descrição da experiência

Durante os atendimentos pedagógicos, são realizadas atividades com as crianças considerando o domínio que têm de alguns recursos básicos da escrita e suas capacidades de se colocarem como leitores de seus próprios textos. Dentre as atividades propostas destacamos: o planejamento, a leitura, a revisão, a reescrita de textos - ou partes de textos - a partir dos conhecimentos que têm do gênero e exercícios pontuais sobre o uso dos recursos linguísticos adequados ao gênero discursivo estudado. (GERALDI, 2000; ABAURRE, 2003). Esses recursos metodológicos são integrantes das várias sequências didáticas que compõem a proposta pedagógica desenvolvida pelo LABOALFA. Quanto aos gêneros do discurso escolhidos para a efetivação das atividades com os alunos, destacamos a nossa preocupação em selecionar diferentes esferas comunicativas: literária, publicitária, jornalística, científica, interpessoal e de lazer. (MARCUSCHI, 2008).

Uma ação implantada em 2010 é o projeto “Livro vai... História vem”, que tem como objetivo desenvolver o gosto pela leitura literária através do empréstimo semanal de livros de literatura infanto-juvenil clássica e de autores nacionais renomados. Ao término da leitura, os alunos são estimulados a produzir fichas de indicação literária, trocar ideias a respeito do livro lido, fazer desenhos, críticas e sugestões que são expostas em um painel na sala de aula. Outra ação do projeto é o “Momento da Leitura”, que promove a participação dos alunos em atividades distintas, como rodas de leitura, bate-papo com autores, encontro com contadores de histórias, idas ao teatro, museus e outros espaços culturais e visitas a bibliotecas. O projeto está cadastrado no Programa Nacional do Livro e Leitura e pode ser conferido na página www.pnll.gov.br.

4. Avaliação dos resultados

A participação dos alunos nas atividades desenvolvidas no Projeto “Livro vai... História vem” favoreceu a formação de leitores mais críticos e interessados pela descoberta de novas obras literárias. Esse aprendizado gerou uma nova concepção de leitura, deixando de ser vista como tarefa escolar para ser compreendida como atividade prazerosa, comprovando o caráter lúdico do trabalho desenvolvido e permitiu aos educandos uma reflexão em torno de seus próprios escritos.

Semestralmente, a equipe do projeto realiza reuniões com as professoras e a coordenadora pedagógica da escola com o objetivo de avaliar o processo de construção dos conhecimentos sobre a leitura e a escrita de cada um dos alunos atendidos. Essas reuniões acontecem na escola e são agendadas pela coordenadora pedagógica que dispensa os alunos duas horas mais cedo para viabilizar a presença de todos os professores. No primeiro momento, a professora coordenadora do Projeto LABOALFA discute o trabalho realizado e trata das questões relacionadas ao comportamento e a frequência dos alunos; no segundo momento, as professoras-bolsistas apresentam para as professoras da escola um relatório descritivo-reflexivo a respeito das ações empreendidas junto aos alunos, destacando os avanços e as singularidades da produção textual deles, ilustrando suas análises com exemplos dos cadernos dos alunos e todo o material dos portfólios dos alunos atendidos. Essas reuniões têm sido extremamente produtivas tanto para o LABOALFA quanto para a escola uma vez que as discussões teórico-metodológicas delas provenientes em muito complementam a formação dos professores que atuam nas escolas, a experiência acadêmico-profissional dos professores-bolsistas da UFJF. Além disso, também favoreceu a desconstrução da imagem negativa que o professor já tinha a respeito daquele aluno que fora encaminhado. Conseqüentemente, essa reflexão beneficia o aluno atendido no LABOALFA, uma vez que sua autoestima também é elevada com o bom reconhecimento da escola, dos seus colegas de classe e, principalmente, da sua família.

Considerações finais

As oficinas de produção e revisão de textos e a elaboração de sequências didáticas como ferramentas de ensino corroboraram com a aprendizagem dos alunos, pois permitiram o domínio dos gêneros discursivos de forma gradual, passo a passo, facilitando a identificação das dificuldades das turmas como um todo e dos alunos individualmente; além de trabalhar com a leitura, produção textual, oralidade e aspectos gramaticais em conjunto, o que faz mais sentido para o aprendiz.

Defendemos a construção de modelos didáticos que possibilitem a manifestação da criança, para que deixe de ser um aluno que só ouve em silêncio, para se tornar um sujeito que age, que também ouve, e recria-se pela incorporação dos outros, polifonicamente.

Através da experiência desenvolvida, acreditamos que algumas práticas podem ser realizadas em uma sala de aula regular. Para isso, é necessário que o professor trabalhe o texto como unidade de sentido e visualize a correção como um momento para estabelecer o diálogo. Dessa forma, o trabalho e as atividades, assim como a mediação desenvolvida terão qualidade para despertar no aluno a segurança e confiança para escrever e participar plenamente do mundo letrado.

Por fim, é importante destacar que esses aprendizes têm muito a dizer, porém ainda não compreenderam a escrita como um espaço de manifestação. Ao professor, cabe então a tarefa de não culpar seus alunos pelo “fracasso escolar” que lhes foi instituído e perceber que cada educando traz consigo uma identidade referenciada a um conjunto de relações sociais abrangentes, construídas através de vivências variadas no seu cotidiano. Assim, cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991).

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **Estilo e gênero na aquisição da escrita**. Campinas, Komedi, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Marina Appenzeller. 2ªed. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, N. e SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. E DOLZ, J. *et alii*. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

JOLIBERT, J. Formando crianças leitoras. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Recital de poesia: ponte para a oralidade letrada

Aline Esperança de Souza Cruz *

Apresentação

Trabalhar em escolas de periferia é interessante, pois nelas encontramos o jeito de falar da maioria dos brasileiros: a fala cotidiana, distante das normas gramaticais de que tanto falamos e aplicamos em nossos trabalhos acadêmicos (orais ou escritos) realizados na graduação e na pós-graduação. Tal diversidade linguística confirma que a língua é dinâmica e mutável. Fatores sociais, culturais, geográficos moldam a forma de falar dos indivíduos dentro de uma mesma cidade. A escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, deve ensinar ao aluno a valorizar e a reconhecer como legítima a diversidade linguística. A escola é uma ponte mediadora entre o mundo em que o aluno vive e um novo mundo, ponte essa que respeita o modo de falar de seus alunos, mas que habilita os mesmos a conhecerem e a usarem outras possibilidades de expressão da língua de acordo com o momento e o objetivo comunicativo. Assim, o relato de experiência a seguir, tem o intuito de mostrar que é importante o ensino da oralidade letrada na educação básica, a fim de formar falantes preparados para o multiforme uso da língua em seus infinitos ambientes de comunicação, inclusive o formal, como o de um recital de poesia.

1. Caracterização da Escola

A escola na qual aconteceu a experiência é situada no bairro Nova Era, na zona norte de Juiz de Fora. Pertence à rede municipal e atende a quinze turmas desde a educação infantil até o nono ano. Apresenta uma boa estrutura física, laboratório de informática bem equipado e um excelente projeto de biblioteca. Tem uma boa equipe de professores, cuja maioria tem pós-graduação Lato Sensu e é comprometida com o ensino de qualidade. A escola é bem diversificada no que diz respeito a classes sociais. Muitos alunos são de baixa renda e estão inscritos na "Bolsa Família", mas há também, em número significativo, os alunos de famílias mais abastadas que têm carro, celular e roupas de marca. Os pais são, apesar das dificuldades por causa do

* Especialista em Ensino de Língua Portuguesa (UFJF), professora de Língua Portuguesa da Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade. aespcruz@hotmail.com.

horário de trabalho, bem presentes. Vão às reuniões e querem saber como os filhos estão em notas e comportamento. Mas apesar da diversidade quanto ao perfil sócio-econômico, os alunos apresentam em sua grande maioria o mesmo “jeito de falar”. Desde o aluno mais aplicado ao menos interessado, desde o que mais gosta de ler ao que não lê nada, TODOS falam do mesmo modo, o qual designei de “jeito de falar Nova Era” bem informal e despreocupado com regras gramaticais. A experiência desse relato aconteceu com três turmas do sexto ano, com as quais trabalhei no ano 2012. Com elas observei e aprendi mais sobre diversidade linguística, que dentro de uma mesma cidade é possível ter um leque de falares, formas variadas de se comunicar. No entanto, o que motivou o projeto sobre oralidade letrada, foi que nessa observação constatei que os alunos se expressavam tanto oralmente (conversas entre colegas, apresentação de trabalhos) quanto por escrito (bilhetes entre colegas, produções de textos) da mesma forma, não distinguindo a situação de fala. Assim, para introduzir o trabalho com oralidade letrada, propus a atividade “Sugestão de Leitura”, na qual os alunos expunham para os colegas comentários sobre os livros que já tinham lido, sugerindo a leitura dos seus títulos preferidos. A atividade, inicialmente, foi uma proposta para voluntários, ou seja, só participariam aqueles que se dispusessem, mas a maioria de cada turma aderiu à proposta. A maior parte dos alunos das turmas participou com empolgação. E com o passar dos meses, como será descrito mais adiante, o projeto teve como principal foco a preparação dos alunos para um recital de poesia.

2. Fundamentação teórica

Com base no PCN de Língua Portuguesa (1998, p.27), o ensino de língua materna deve priorizar as atividades discursivas, que oscilem entre textos orais e escritos, a fim de capacitar o educando a elaborar textos adequados às situações de uso. Portanto, após diagnosticar que os alunos usavam apenas uma única maneira de falar em diversificados ambientes e objetivos de comunicação, decidi orientá-los a respeito da adequação comunicativa, sobre o quanto é importante um falante saber distinguir os níveis de linguagem para usá-los em situações de fala diferenciadas. Assim, eles passaram a ter consciência de que em um bilhete para o colega é permitido usar gírias, abreviações, enquanto ao escreverem uma carta para a diretoria da escola, um nível mais formal de linguagem é o mais adequado. Com a atividade “Sugestão de Leitura” diagnostiquei além da “invariação linguística” a falta

de postura corporal, níveis de voz inapropriados para um discurso público. O ensino da oralidade não é objeto de estudo em sala de aula nas séries de educação básica. Os alunos não sabem como se comportar numa atividade oral. As especificidades que essa situação comunicativa exige não são trabalhadas na escola. Os alunos não são orientados em pontos como nível de linguagem, postura corporal, expressão facial, volume de voz. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 185), a exposição oral é um gênero textual público, relativamente formal e específico. Assim, o ensino do oral deve orientar o aluno sobre elementos que ele deve lançar mão enquanto fala publicamente. A intervenção didática é imprescindível para que o aluno tenha seus objetivos comunicativos alcançados, ou seja, conseguir comunicar à platéia de forma compreensível um conteúdo.

3. Descrição da experiência

Após o início da atividade "Sugestão de leitura" pude observar que os alunos, apesar de empolgados em compartilhar com os colegas sobre um bom livro que tinham lido, não conseguiam se expressar bem publicamente. Muitos não conseguiam expor o conteúdo, apresentavam vícios de linguagem, falta de postura corporal e baixo volume de voz. Era evidente que não se preparavam para falar em público. Assim, após algumas semanas, comecei a intervenção didática. Orientei-os sobre a importância de fazer um bom resumo e dominar o conteúdo do que ia ser falado, sobre a postura adequada do corpo, do volume de voz adequado e da importância de se pronunciar bem as palavras. Escrever, a fim de evitar as gírias e as repetições de palavras, decorar e ensaiar. Após um trabalho sistemático com essas regras de apresentação oral, os alunos passaram a colocar em prática o que estavam aprendendo e depois de alguns meses, era evidente a melhora significativa da maioria dos participantes em uma atividade oral. Não só na atividade "Sugestão de Leitura", mas em todas as atividades orais propostas, não só nas aulas de língua portuguesa, mas, segundo comentado por professores de outras disciplinas, em todas as aulas. Como já mencionado anteriormente, a escola tem um excelente projeto de biblioteca. Os alunos além de pegar um livro semanalmente para a leitura em casa, há também o momento de leitura na própria biblioteca. Geralmente o gênero lido é o mesmo ensinado em sala nas aulas de Língua Portuguesa. No segundo bimestre, em torno do mês de maio, comecei a trabalhar com as turmas o gênero narrativa de aventura. E a bibliotecária sugeriu a leitura do livro "Odisseia", versão Ruth Rocha. A saga do herói

Ulisses e todo contexto envolvente da Mitologia Grega fez sucesso entre os alunos. Eles vibraram com a história e passaram a se interessar por outras obras com elementos mitológicos.

No início do mês de agosto, terminamos a leitura e fizemos atividades para o LITERATUDO, um evento proposto pela Secretaria de educação às escolas da rede municipal, em que atividades de leitura e produção textual são o foco. Uma das atividades propostas para uma das turmas do sexto ano foi a produção de poemas sobre o "Odisséia" e após um trabalho de revisão sobre o gênero poema, realização das produções e as atividades de reescrita, 12 poemas foram escolhidos para serem expostos na escola durante o LITERATUDO. Os poemas foram produzidos pela 6m3, uma turma, cuja maioria dos alunos gostava de ler poemas e sempre pediam para que um dia eles produzissem os próprios poemas em sala. Então, com o Literatudo, a oportunidade veio. As produções foram surpreendentes. Por isso, achei que aqueles poemas não deveriam ser apenas expostos nos corredores da escola, eles deveriam ser ouvidos, sentidos pelos seus autores e pelos demais alunos a fim de reconhecerem nos poemas a arte, a beleza da poesia.

Assim, como o 6m1 se destacava em atividades orais, pedi para que 12 voluntários se apresentassem para recitar os poemas escritos pelos colegas do 6m3. E após algumas semanas de ensaio, a apresentação aconteceu. Apesar da surpresa e da admiração que os alunos do 6m3 tiveram em relação à apresentação dos colegas do 6m1, os autores do poema reivindicaram o direito de recitarem os próprios poemas. Propus então um recital de poesia, em que todas as três turmas participariam, recitando os 12 poemas do 6m3 e o melhor intérprete de cada um, seria premiado. Tal proposta foi aceita com muito entusiasmo por todas as turmas. Porém, mais de doze alunos de cada sala queriam participar. Assim para aproveitar o engajamento dos alunos na atividade e a surpresa de ter como voluntários alunos tímidos e pouco participativos nas aulas, deixei com que eles escolhessem mais 4 poemas de autores já consagrados para o repertório. Depois de escolhidos os poemas, passamos aos ensaios sistemáticos. Nesses ensaios, pude confirmar sobre o efeito da atividade "Sugestão de Leitura". Os alunos que participavam dela e estavam ensaiando para o recital, já sabiam como se comportar em um gênero de exposição oral. Cada aluno, antes de recitar o poema, deveria se apresentar, dizendo seu nome, sua turma, o título do poema e o autor. Em todo o momento de preparação, era lembrado que um recital de poesia exigia um nível formal de linguagem, portanto desde a apresentação pessoal os alunos deveriam lançar mão da linguagem formal. Foi destacada também a

importância da interpretação do poema. Quanto mais os intérpretes vivenciassem os versos, a musicalidade, a poesia do texto, mais bonito e emocionante o recital ficaria. Assim, após alguns meses de ensaio, com simulações da realidade (a sala se tornava o salão de apresentações da escola, onde seria o recital, com uma banca de jurados formada pelos próprios alunos), marcamos o dia do evento: dia 9 de novembro de 2012. No dia, as três turmas foram para o salão, onde havia ilustrações dos temas dos poemas que seriam apresentados e o júri, formado por quatro professores da escola, incluindo a bibliotecária da escola.

Foram 48 alunos recitando poemas. Para cada poema, foram três intérpretes. O júri analisou a apresentação pessoal e a interpretação de cada poema. Foi julgado postura corporal, expressão facial, volume de voz, dicção e a interpretação do poema. Após o recital, os alunos fizeram um lanche especial, preparado por eles mesmos e depois aconteceu a premiação dos 12 melhores intérpretes. Os autores dos poemas foram todos premiados.

Além do ensino de um gênero oral e variação lingüística, o recital também contribuiu para que muitos alunos passassem a ler, apreciar poemas e diferenciar poema de poesia.

4. Avaliação dos resultados

O recital de poesia foi com certeza foi um marco na vida escolar dos alunos. Muitos se emocionaram ao final do evento. Na sala, fizemos uma avaliação da atividade e muitos relataram sobre a importância da aprendizagem no preparo para se falar em público, da descoberta da poesia. A maioria se comprometeu em ler mais poemas e a fazer um caderno com suas próprias produções. Além disso, a maturação dos educandos não só como locutores de uma apresentação, mas também como plateia, foi impactante. Os alunos passaram saber ouvir também, o que é muito importante para o sucesso da produção de um gênero oral. A efetiva interação entre locutor e ouvintes.

Considerações finais

Essa experiência foi muito importante em vários sentidos na minha prática como docente de Língua Portuguesa, pois minha relação afetiva com os alunos foi intensa, o que motivou a todos. O ensino da oralidade evoca aulas mais dinâmicas, as

vozes do alunado, o toque, o olho no olho, o riso sem deboche, a chance de se colocar em evidência o tímido, o complexado, o triste. Tal projeto nasceu da necessidade do ensino da oralidade letrada e de ampliar o conhecimento e o domínio dos diversos gêneros textuais pelos educandos em sua situação de uso. O PCN de Língua Portuguesa é claro quanto à escola ser um instrumento democrático de inclusão social e cultural. Além disso, a pedagogia do oral é essencial para que essa democratização seja desenvolvida. Assim, dar aos alunos a oportunidade de conhecer a diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade e dominá-los é responsabilidade da escola. Diversificar as formas de avaliação é um caminho para atingir positivamente a diversidade de perfis dos alunos. Muitos que não conseguem se sair bem em uma prova escrita, podem ter grande talento para se expressar oralmente. O processo ensino aprendizagem é como a própria língua: dinâmico e flexível.

Referências

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.

MARCUSCHI, L. A. **Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco falada.** In DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. B. ; In O Livro Didático do Português: múltiplos olhares. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.BAGNO, Marcos. Língua materna. São Paulo: Parábola, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** 2 ed.Campinas: Mercado de Letras, 2011. 2003.

Anexo

RECITAL DE POESIA



NOVOS POETAS,
GRANDES INTÉRPRETES



Dia 09/11/12

Escola Municipal Carlos Drummond de Andrade

Alunos dos 6º anos



Turmas	6M1, 6M2, 6M3
Poemas e autores	Intérpretes
À espera do piquenique (Vitória)	Yasmin Carvalho/Marcela/Bruna
A Odisseia(Gustavo Diego)	Maicon/Víctor Santos/Gustavo
Bola de Gude (Ricardo Azevedo)	João Vítor Costa/Alexandre/Gabriela
Essa não, jacaré! (Dirce Guedes)	Yasmin Gabrielle/Gabriel/Larissa
Gato pensa?(Ferreira Gullar)	Andriete/Stéfani/Laiane
Itaca(Matheus Lopes)	João Pedro/Mateus Dias/ Matheus Lopes
Odisseia(Lucas)	Andyara/Poliana/Lucas
Odisseia: a aventura dos deuses (Arthur)	Larissa/Ronan/Felipe
Odisseu: um rei ou um deus? (Caio Anderson)	Vinicius/Vítor Marcelo/Caio
O drama de Penélope (Luan)	Gabriela/ Ana Carolina/ Luan
Passarinho fofaqueiro (José Paulo Paes)	Vítor/Athirson/Rafael Costa
Poema de Afrodite (Lírian)	Ana Cecília/Brendha/Lírian
Poema da Saudade (Mariana)	Evelyn/Daiane/Mariana
Poema da Volta (Isabelle)	Fernando/Thiago/Isabelle
Poema de Ulisses(Mayara)	Débora/Taís/Mayara
Ser criança-todo mundo manda e...(Tatiana Belyki)	Patrick/Késsya/Sabrina

Poemas

1-À espera do piquenique

Enquanto estavas longe sofri, passei por muitas dificuldades.

E o meu coração se enchia de saudade.

Agora, perto de ti, vivo contente,
 Pois o teu amor me traz paz permanente.

Quero o teu amor só pra mim
 E assim serei para sempre feliz.
 Espero que pra sempre fiques do meu lado,
 E faremos todos os dias um piquenique no lago. (Victória 6m3)

2- A Odisseia

Na minha escola conheci um livro de aventura
 Odisseia, um clássico da mitologia grega
 E Ulisses, rei de Ítaca, é a principal figura,
 Por quem a esposa esperada com muita ternura.

Em suas aventuras, Ulisses perde todos seus amigos,
 E tem que voltar para casa disfarçado de mendigo,
 pois lá estavam todos os seus inimigos.

Mas Ulisses teve um plano
 E conseguiu matar todos os pretendentes
 E com sua esposa Penélope,
 Viveu feliz novamente. (Gustavo Diogo 6m3)

3- Bola de gude

A maior bola do mundo
 É de fogo e se chama sol,
 A bola mais conhecida
 É a de futebol.

Certa bola colorida

Jogar bem eu nunca pude,
 É de vidro essa bandida,
 E chama-se bola de gude. (Ricardo Azevedo)

4-Essa não, jacaré!

Eu fui na mata
 Conhecer a bicharada
 Cada bicho que encontrava
 me contava uma piada.

O tatu ficou na toca,
 Jacaré, lá na lagoa.
 A coruja, toda prosa,
 passeava de canoa.

O jacaré, muito gozado,
 Quis mexer com o tatu
 Jogou nele uma pedra
 que caiu no urubu.

Com um galo na cabeça
 O urubu ficou zangado
 Chamou dona Coruja
 que buscou o delegado. (Dirce Suedes)

5-Gato pensa?
 Dizem que gato não pensa
 Mas é difícil de crer.

Já que ele também não fala
 Como é que se vai saber?
 A verdade é que o Galinho,
 Quando mija na almofada,
 Vai depressa se esconder:
 Sabe que fez coisa errada.
 E se a comida está quente,
 Ele, antes de comer,
 Muito calculadamente,
 Toca com a pata pra ver.
 Só quando a temperatura
 Da comida está normal,
 Vem ele e come afinal.
 E você pode explicar
 Como é que ele sabia
 Que ela ia esfriar? (Ferreira Gullar)

6-Ítaca

Conheci Ítaca na minha escola,
 cujo rei virou mendigo e pedia esmola,
 Mas era apenas um disfarce,
 pois Ulisses se revelaria rei
 depois que com seus inimigos lutasse. (Matheus Lopes 6m3)

7-Odisseia

Conhecemos na escola o livro "Odisseia"
 Que conta a história de Ulisses
 O herói dessa fantástica epopeia.

Ulisses teve diversas dificuldades
 E isso nos estimula a ter coragem,

Pois apesar de muitos problemas
Ele não desistiu de sua viagem. (Lucas 6m3)

8-Odisseia: a aventura dos deuses

Nesta Odisseia, não é só Ulisses que aparece
Zeus, Palas Atena
Atendem dos pobres humanos as preces.
E assim a magia acontece. (Arthur 6m3)

9-Odisseu, um rei ou um deus?

Odisseu, será um rei ou um deus?
Pois enfrentou um deus e não morreu!
Odisseia é a história de Odisseu
Um rei que por amor lutou e venceu.
Penélope, mulher de Odisseu, que por amor eterno
Teceu e desteceu.
E até hoje me pergunto:
Odisseu, Odisseu, será um rei ou um deus?

Caio Anderson 6m3

10-O drama de Penélope

Junto com a guerra foi-se um pedaço do meu coração,
Pois Ulisses deixou-me em grande solidão.
Tive que lutar para todos pretendentes afastar.

À noite, o tecido tecia e
Mal anoitecia o manto eu desfazia

O meu coração a eles não iria entregar,
pois somente com Ulisses,
queria ficar.
Luan 6m3

11-Passarinho Fofoqueiro

Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada,
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão marinho e a foca...
xô , passarinho! chega de fofoca!
José Paulo Paes

12-Poema de Afrodite

Afrodite, Deusa da Beleza e do amor,
Seus olhos brilham com muito calor,
Seu amor é pura verdade,
Por isso, quem o sente tem saudade.

Nasceu das espumas do mar
E quem a concebeu foi o ar.
Foi levada para a ilha
E encontrada perto de uma trilha.

As Koras a enfeitaram,
vestiram e a embelezaram.

Por isso, Afrodite é tão bela,
 Tão linda quanto a cor da aquarela
 Afrodite é sensual.
 Como ela não existe igual.
 Lírian 6 m3

13-Poema da saudade
 (de Penélope para Ulisses)

Durante vinte anos vivi com saudade de você.
 Agora você voltou e a saudade passou.
 Ao seu lado, quero muito viver o amor,
 Pois você voltou e meu coração
 já não sente mais dor.

Com você do meu lado,
 Meu coração não está magoado.
 Com sua ausência, achei que
 meu mundo tivesse desmoronado.

A tua presença tirou do meu coração toda dor.
 Os meus dias agora são belos,
 Como um jardim cheio de flor.

Mariana 6m3

14-Poema da volta

Ulisses viajou.
 Demorou...demorou...
 E quase não voltou.

Telêmaco não aguentou,
 E pelo pai procurou.
 Vários perigos passou, mas finalmente
 o pai reencontrou.

Penélope ,com muita saudade,
 Por vinte anos seu marido esperou
 E de todos os pretendentes invasores
 Ulisses se vingou.

Isabelle 6m3

15-Poema de Ulisses

Estou voltando
 Para meu amor reencontrar
 Ela que por mim há vinte anos
 Está a esperar.
 Tecendo, mas destecendo
 Para com outro não se casar.
 Pois nosso amor é infinito e
 Nunca vai se acabar.

Mayara 6m3

16-Ser criança é dureza- Todo mundo manda e...

Ser criança é dureza-
 Todo mundo manda em mim-
 Se pergunto o motivo,
 Me respondem "porque sim".

Isso é falta de respeito,
 "Porque sim" não é resposta,
 Atitude autoritária
 Coisa que ninguém gosta!

Adulto deve explicar
 Pra criança compreender
 Esses "podes" e "não puedes",
 Pra aceitar sem se ofender!

Criança exige carinho,
 E sim! Consideração!
 Criança é gente, é pessoa,
 Não bicho de estimação!
 Tatiana Belynki

Poema de abertura

Convide
 Poesia
 é brincar com palavras
 como se brinca
 com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.
As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.
Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia
que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes.

Livro infantil e sistema de escrita alfabético: uma proposta para o alfabetizar letrando

Terezinha Toledo Melquiades de Melo*
Analina Alves de Oliveira Muller**

Apresentação

Na história da educação a questão da alfabetização tem sido concebida sob diferentes pontos de vista. Em determinado momento concebia-se que a aquisição do sistema de escrita alfabética precedia a leitura e a escrita, com isso, a aprendizagem dava-se de forma mecânica e desprovida de sentido para os educandos. Em outro momento, entendeu-se, equivocadamente, que somente a convivência com os vários textos que circulam na sociedade seria suficiente para que os alunos se apropriassem da escrita alfabética. Atualmente, entendemos que a aprendizagem do SEA¹ é uma tarefa complexa envolvendo a compreensão de princípios que subjaz este sistema e não poderá ocorrer isolada, mas por meio dos usos sociais que fazemos dos textos que nos circundam.

Nesse sentido, buscando um entrelaçamento destas duas perspectivas, a alfabetização e o letramento, faço um recorte de minha prática pedagógica no ano de 2012 e apresento uma sequência de atividades desenvolvida com um livro de literatura PICOTE, o menino de papel de Mário Vale.

Caracterização da escola e da turma

O trabalho foi desenvolvido numa escola municipal situada em um bairro de Juiz de Fora/ MG. A escola possui turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que, a maioria dos alunos, é originária do próprio bairro ou de bairros vizinhos.

A turma que iniciei meu trabalho em 2012 é formada por 18 alunos, a maioria oriunda da educação infantil da própria escola. Muitos deles já sabiam escrever o primeiro nome e conheciam a maioria dos nomes dos colegas. No início de fevereiro,

* Professora da rede municipal de Juiz de Fora - Mestre em Educação FAGED/UFJF – temelquiades@gmail.com

** Bolsista do Treinamento Profissional que atuou na turma no ano de 2012 - Graduada em Pedagogia FAGED/UFJF - analina.alves@hotmail.com

¹ Sistema de Escrita Alfabética

grande parte dos alunos encontrava-se no nível pré-silábico da escrita, alguns silábicos sem correspondência sonora e apenas um aluno alfabético.

Fundamentação teórica

Na história da alfabetização no Brasil, podemos perceber que o trabalho com o SEA passou por polarizações. Na época dos métodos tradicionais de alfabetização, por meio de memorização e textos sem sentido, o foco do trabalho era o Sistema de escrita, ou seja, o domínio de um código. Nos anos 80, devido às incompreensões do construtivismo o uso de textos passa ser o foco das práticas pedagógicas e assistimos, assim, à “perda das especificidades” (SOARES, 2004) da alfabetização, ou seja, passamos a entender que o convívio com portadores de textos seria suficiente para que o aluno se apropriasse do SEA.

Neste trabalho, compreendemos, assim como vários autores, que o domínio do SEA – a alfabetização – e o trabalho com os textos de uso social – o letramento são processos indissociáveis, simultâneos e que precisam caminhar juntos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Soares (2004, p.14),

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e 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, *op. cit.*, p. 14 - *grifos da autora*).

Sabe-se que para algumas crianças, as práticas de letramento estão muito presentes em seu dia a dia; elas possuem livros, revistas e outros suportes textuais em casa, escutam histórias, observam os pais lendo e escrevendo. Entretanto para outras a leitura e a escrita são escassas ou pouco praticadas na família. Isto porque o nível social, econômico e cultural da população está diretamente relacionado com o letramento.

O que se depreende desta constatação, é a importância da escola, como principal agência de letramento e como fator decisivo na promoção do letramento. De acordo com Soares (2008), para entrar no mundo letrado é preciso que haja, primeiramente, escolarização real e efetiva da população e, em segundo lugar, deveria haver disponibilidade de material de leitura, ou seja, ter acesso a livros, revistas, jornais, livrarias e bibliotecas.

Neste trabalho entendemos que a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita se dá por meio de um trabalho com os diferentes gêneros textuais e por meio de leituras diárias de livros de literatura para as crianças. Entendemos, ainda, que outros tipos de livros², considerados por nós como infantis, podem ser utilizados como suporte para a apropriação do SEA.

Descrição da Experiência

Como professora alfabetizadora há mais de dez anos utilizava uma metodologia para ensinar o SEA aos alunos: começava pelas vogais e depois trabalhava, seguindo a ordem do alfabeto, com as famílias silábicas canônicas, compostas por consoante + vogal, ou seja, utilizava a lógica do método silábico. Não utilizava os pseudotextos deste método, mas seguia as etapas por ele proposto.

Esta forma de trabalhar, entretanto, causava-me angústia e inquietação. Será que minha prática corroborava com a perspectiva do alfabetizar letrando? Será que eu estaria conseguindo ensinar o sistema de escrita alfabético ao mesmo tempo em que tratava dos usos e funções da leitura e da escrita? Foram estes questionamentos que me levaram em 2010 a ingressar no Programa de Pós-graduação e pesquisar uma proposta de trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento (MELO, 2012). As discussões que permearam meu trabalho mostraram-me a necessidade de que os alunos tivessem vivências letradas, que se dá por meio da leitura e da escrita de diferentes gêneros textuais, mas apontaram também um ponto fundamental: a falta de sistematização dos princípios do sistema de escrita alfabético.

A partir de 2012, tendo como apoio as reflexões proporcionadas pelo grupo ALFABETIZE³ o qual faço parte, pude reformular a minha prática pedagógica. Por um lado, minha preocupação era em oportunizar aos alunos o convívio com a cultura escrita e, por isso, a leitura literária passou a ser uma atividade permanente em minha sala de aula. Todo o dia lia uma história diferente, de modo que os alunos pudessem se deleitar com os prazeres daquelas histórias. Em um ano mais de 30 histórias foram lidas e muitos autores tornaram-se "conhecidos" dos alunos. Por outro lado, preocupava-me em sistematizar o SEA com os alunos e, para isso, outros livros que apresentavam histórias curtas foram utilizados.

Neste relato, faço um recorte de minha prática, tomo como foco o ensino do

² Neste trabalho, compreendemos que nem todos os livros que circulam no mercado podem ser considerados como literários. Ver Soares, 2010.

³ Grupo de pesquisa voltado para os estudos da Alfabetização e do Letramento (UFJF)

SEA e apresento uma sequência de atividades, desenvolvida em março de 2012, com o livro "PICOTE, o menino de papel" de Mário Vale. Minha primeira "intenção"⁴ foi o de tomar o livro em sua dimensão de prazer. Por isso, ao selecionar o livro me preocupei com alguns aspectos como: o livro é adequado à faixa etária? Possui uma história "completa"? Atrai o interesse da criança? Eu, professora, gostei do livro? Minha segunda "intenção" era o trabalho com a dimensão linguística do livro, ou seja, ser suporte para a reflexão do SEA, a partir da seleção de algumas palavras-chave. Outros questionamentos me vieram à mente: é possível trabalhar com palavras que apresentem sílabas não canônicas, no começo do ano, no início do processo de alfabetização? Estas palavras compostas por sílabas complexas não seriam mais "difíceis" para os alunos? As palavras serviriam para ensinar famílias silábicas ou para refletir sobre o SEA?

Com estes questionamentos, arraigados numa prática tradicional, iniciei o trabalho. O livro que conta a história de PICOTE, um menino de papel, que tinha vários amigos, dentre eles a cola e a tesoura. Uma noite ele estava na janela e apareceu um disco-voador fazendo piruetas. Este disco-voador bate com um cometa. Uma faísca cai na barriga do PICOTE que vai parar no hospital. Seus amigos, a cola e a tesoura, o consertam e ele fica novinho.

É um livro que atrai as crianças pelas ilustrações e pelo tema implícito: a amizade. Além disso, a história apresenta a estrutura narrativa completa: introdução (apresentação do PICOTE e o lugar onde mora), a complicação (cair uma faísca em sua barriga) e a resolução (Picote foi consertado pelos amigos, a cola e a tesoura). E, para finalizar, eu, professora, gostei do livro, senti prazer em lê-lo, por isso, acredito que os alunos demonstraram ter se aproximado tanto do livro.

A primeira atividade desenvolvida teve como objetivo que os alunos pudessem compreender o significado da palavra *picotar* e, a partir disso, entender melhor o porquê do nome do menino e das imagens feitas de dobraduras e papéis cortados. Para tal empreendimento distribuí as letras da palavra PICOTE em cores diferentes e pedi que eles as recortassem. Enquanto eles estavam realizando a atividade questionei sobre o que eles estariam fazendo e, expliquei que existe uma palavra que possui o mesmo significado de *cortar*: *picotar*. Quando eles terminaram de cortar, pedi que organizassem as letras e tentassem montar uma palavra. Com algumas

⁴ Soares, 2006 defende que uma vez inserida na instância escolar, a literatura passa a fazer parte de um saber, assim como qualquer outra área do conhecimento. Este seria um processo inevitável não podendo ser atribuído a essa escolarização um sentido pejorativo.

intervenções e a ajuda do aluno que já se encontrava no nível alfabético, os alunos perceberam que era possível montar a palavra PICOTE e, então, sem mais explicações colamos a palavra no caderno.

Em outro dia, para que as crianças sentissem motivação, fiz uma pequena brincadeira: trouxe vários exemplares do livro dentro de uma sacola, pedi que eles apalpassem e tentassem descobrir o que seria aquilo. Após terem descoberto pedi, um a um que fosse retirando um livro da sacola e não abrissem, olhassem somente a capa. Eles logo perceberam que o nome do livro era o mesmo recorte que eles haviam feito na aula anterior.

Após esta brincadeira exploramos outros elementos como o título completo, o nome do autor e da editora. Em seguida fui lendo o livro e eles foram acompanhando passando o dedo sobre a escrita. Fomos também, juntos, observamos atentamente as imagens e fazendo comentários.

Na aula seguinte trouxe para a sala um boneco (igual ao do livro) dentro de uma caixa de sapato. Disse para as crianças que era um objeto e os chamei, um a um, para que pudessem olhar dentro da caixa e questionei se eles haviam gostado do que havia dentro. As crianças olhavam e saiam rindo, alegres e admiradas em ver o personagem do livro, o PICOTE dentro caixa. Depois de ter sido revelado o segredo, todos quiseram tocá-lo. O boneco passou de mão em mão, as crianças se encantaram com ele e assim, o PICOTE, passou a ser "mais um aluno" na sala: todo o dia combinava onde o boneco deveria ficar: na mesa, na beirada do quadro ou na carteira de algum aluno.

Com esse trabalho inicial percebi o quanto os alunos estavam envolvidos e o quanto a história havia despertado neles o interesse, o prazer com a leitura de livros e, percebi ainda, a relação que havia sido criada com o personagem central.

Nas aulas seguintes, além de continuar conversando com os alunos sobre a história e o personagem, desenvolvi atividades ligadas ao segundo objetivo proposto. Para tanto, selecionei quatro palavras-chave que faziam parte do livro e, portanto, seriam significativas para os alunos (PICOTE, DISCO - VOADOR, MENINO e FOGO). O objetivo era torná-las estáveis, ou seja, referência para a constituição e percepção de novas palavras, contribuindo, assim, para a compreensão e para o trabalho com os princípios do sistema de escrita alfabético.

A aula seguinte foi dedicada à elaboração de um cartaz, junto com os alunos, com estas palavras-chave. Colei um papel Kraft no quadro e fomos organizamos as letras coloridas para formar o título: PICOTE; colamos também o nome do autor e as

imagens das palavras retiradas na íntegra do livro. Em seguida, fomos conversando e tentando descobrir quais letras são necessárias para se escrever determinada palavra e, aos poucos, fomos escrevendo no quadro. Logo após, apresentei a palavra impressa, pedi a algumas crianças que descobrisse qual delas era referente a cada imagem e colamos ao lado.

Um fato interessante aconteceu neste episódio da aula que merece ser relatado. Minha preocupação na seleção das palavras PICOTE, DISCO - VOADOR, MENINO e FOGO era que estas, estivessem escritas no texto do livro. Entretanto, muitas vezes os alunos nos fazem refletir sobre aspectos que até, então, não havíamos percebido, nos mostram o quanto são significativas as atividades que propomos e que aprender e ensinar são processos dialógicos.

Ao terminar de colar a última palavra (FOGO) um aluno chama atenção dizendo: *está faltando a "cola" e a "tesoura"*. Eu questionei o porquê de tal afirmação e o aluno me disse que eles eram os amigos do PICOTE. Este dado foi, para mim, revelador, uma vez que "cola" e "tesoura" não foram selecionadas porque não estavam grafadas em nenhum momento no texto, mas durante todo o livro a imagem dos amigos do personagem principal, a cola e a tesoura, estava presente. O envolvimento dos alunos foi de tal forma, o livro tornou-se tão significativo que, para eles, não fazia sentido aprender somente as palavras, que eu professora estava propondo, precisavam aprender também aquelas que eles desejavam, ou seja, as palavras: cola e tesoura.

No dia seguinte a este episódio trouxe as imagens originais e reformulei o cartaz com as palavras, agora, selecionadas também pelos alunos.

Nas aulas seguintes várias atividades foram propostas de modo a tornar as palavras estáveis e proporcionar o desenvolvimento de diferentes capacidades.

1. Recorte e colagem das letras formando as palavras. Com isso, os alunos puderam perceber quantas letras tem determinada palavra; que as letras precisam estar numa ordem; que algumas destas letras são vogais e outras consoantes; perceberam também a letra inicial e a final etc.
2. Recorte e colagem de sílabas formando as palavras. Tal atividade desenvolve a percepção da ordem e posição das letras dentro das sílaba e de acordo com a pauta sonora, favorece a compreensão de que existem diferentes padrões silábicos etc.
3. Contagem de sílabas com palmas, fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica.

4. Caça-palavras e jogo da memória, que tem como objetivo reconhecimento global das palavras de modo a contribuir com a fluência e agilidade na leitura.
5. Cruzadinha, que coloca a criança em conflito, uma vez o número de letras da palavra é delimitado sendo necessário perceber as relações mais pontuais dos fonemas e grafemas.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido com o livro de literatura PICOTE de Mario Vale trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento dos alunos: o livro foi algo significativo, as palavras que estavam sendo aprendidas faziam parte de um contexto que eles conheciam e o gosto pela leitura foi incentivado. Durante o trabalho várias capacidades do sistema de escrita puderam ser trabalhadas sem que isso, fosse algo cansativo ou distante da realidade das crianças.

Este trabalho possibilitou para mim, professora há mais de 10 anos na alfabetização, compreender que outros caminhos metodológicos podem ser criados tornando mais significativa a aprendizagem das crianças. A lógica que antes traçava já não fazia mais sentido, o ensino do sistema de escrita não precisa ser algo linear, não precisa ser uma regra fixa estabelecida a partir do ponto de vista do adulto. E que, trabalhar com palavras compostas por sílabas complexas, faz com que as crianças aprendam a língua a partir daquilo que existe na sociedade: a cultura escrita. Assim, para que a criança compreenda o sistema de escrita é necessário que, desde o início da alfabetização, ela tenha a oportunidade de refletir sobre as diferentes composições silábicas.

A ideia de se trabalhar com palavras oriundas dos livros contrapõe ao trabalho que tradicionalmente era feito com os pseudotextos uma vez que o objeto "livro" é colocado nas mãos das crianças e, as histórias apresentadas, trazem o universo da ludicidade da criança além de temas que, muitas vezes, elas vivenciam no dia a dia na escola, em casa. Desta forma é possível estabelecer relações com a vida, mesmo que representada por personagens como animais, por exemplo, o que é muito diferente de aprender a língua com o "bebê baba".

Além disso, pude também perceber, por meio deste trabalho, que a literatura infantil quando tomada em sua dimensão de prazer, de divertimento e, ao mesmo tempo em sua dimensão pedagógica (SOARES, 2006) pode ser vista como possibilidade de aliar a alfabetização à perspectiva do letramento.

Por fim, cabe dizer que eu como professora, senti prazer nos momentos de atividades e, acredito que as crianças puderam também experimentar este prazer combinado com a vontade de aprender.

Referências

MELO, Terezinha Toledo Melquiades. **Alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º Ano do Ensino Fundamental**. 2012. Dissertação (Mestrado em educação FAGED/ UFJF)

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**: In: Revista Brasileira de Educação. Nº 25 Jan/fev/mar/abr 2004.

_____. **A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil**. In: BRANDÃO, Heliana M. B. et al.(org.). A Escolarização da Literatura Literária- O jogo do livro Infantil e Juvenil .Belo Horizonte: Autentica, 2006. p. 18

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Alfabetização e Literatura**. Revista da Educação – Guia da alfabetização, nº 2, 2010.

O ensino de inglês instrumental no ensino médio e técnico

Andressa Christine Oliveira da Silva*

Apresentação

A minha experiência com o ensino de língua inglesa começou no ano de 2012, por meio de uma bolsa de estágio docência. Essa experiência é de suma importância para a minha formação acadêmica por possibilitar o contato com a sala de aula antes da finalização do curso de graduação.

Caracterização da escola

O estágio realiza-se no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), *Campus* de Juiz de Fora.

A instituição atende alunos do ensino técnico integrado (alunos que cursam na instituição o ensino médio e o curso técnico escolhido no processo seletivo), alunos do ensino técnico concomitante (alunos que cursam somente o ensino técnico na instituição, cursando o ensino médio em outra instituição) e alunos do ensino técnico subsequente (alunos que já possuem o certificado de conclusão do ensino médio ou equivalente, cursando na instituição apenas o curso técnico escolhido no processo seletivo).

Quanto aos professores, a instituição possui o quadro docente das disciplinas do ensino médio e o quadro docente das disciplinas do ensino técnico, sendo que, em sua maioria, possuem títulos de pós-graduação (mestrado ou doutorado).

A faixa etária dos alunos atendidos pelo ensino técnico integrado é de 15-18 anos. Já no ensino técnico concomitante/subsequente a faixa etária é variável, pois há alunos que ainda estão cursando o ensino médio e alunos que já concluíram os estudos.

A situação sócio-econômica dos alunos é heterogênea, visto que a instituição adota como forma de ingresso uma prova com direito a cotas para diferentes perfis sócio-econômicos.

* Graduanda em Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).
andressa_cods@yahoo.com.br

Durante o período do estágio, noto que, de modo geral, os alunos estão apresentando resultados positivos em relação à abordagem instrumental, os quais serão discutidos ao longo deste relato.

Fundamentação teórica

O ensino de língua estrangeira deve contemplar as reais necessidades dos alunos, para que eles usem a língua como um instrumento para realização de tarefas específicas (VILAÇA, 2003, p. 57). Levando em conta: (1) a quantidade de horas disponibilizada para as aulas, (2) a quantidade de alunos, (3) a estrutura física da instituição, (4) o nível de conhecimento da língua pelos alunos e (5) o tipo de formação visado pela instituição, acredito que abordagem instrumental da língua possa atender a essas necessidades.

Para o ensino da leitura de textos em uma abordagem instrumental utilizo como aporte teórico o manual Leitura de Textos em Inglês (Uma Abordagem Instrumental), o qual adota seis etapas para o estudo de textos: (I) *Pre-textActivities* (atividades que consistem em ativar o conhecimento prévio do aluno), (II) *Skimming* (etapa na qual pretende-se uma compreensão no nível geral do assunto, explorando o título, ilustrações, etc.), (III) *Scanning* (etapa na qual pretende-se localizar informações específicas no texto, levando em conta as marcas tipográficas, palavras-chave e cognatos), (IV) *LanguageStudy* (etapa na qual o objetivo é o estudo do vocabulário e dos aspectos gramaticais, os quais auxiliam na compreensão do texto), (V) *TextComprehension* (consiste na leitura do texto e envolve a compreensão dos pontos principais) e (VI) *Post-textActivities* (estimula-se uma postura crítica dos alunos).

Os textos são retirados de livros didáticos, revistas ou web sites. Para os alunos do ensino técnico integrado, busco colocá-los em contato com diferentes tipos textuais. Já para os alunos do ensino técnico concomitante/subsequente, utilizo textos relacionados à área do curso, extraídos, em sua maioria, do livro English for AutomobileIndustry, da Oxford.

Descrição da experiência

Como já fora dito antes, o estágio no IFET foi a minha primeira oportunidade de estar lecionando. Ao começar, assumi quatro turmas: uma turma do 1^a ano do ensino médio integrada ao curso técnico de Informática, uma turma do 2^a ano do ensino

médio integrada ao curso técnico de Eletromecânica, uma turma do 3ª ano do ensino médio, também integrada ao curso técnico de Eletromecânica e uma turma do 3º módulo do curso técnico concomitante/subsequente de Mecânica.

Primeiramente, escolhi a abordagem instrumental por três motivos: (1) as turmas são frequentadas por muitos alunos, no caso do ensino técnico integrado o número varia entre 25-30 alunos e no ensino técnico concomitante/subsequente eu tinha por volta de 25 alunos; (2) o número de aulas, sendo que eu dispunha de duas aulas por semana de 50 minutos; (3) alunos em diferentes níveis de conhecimento da língua, havia alunos que já tinha estudado ou estudavam inglês em outros lugares e alunos que tinham um conhecimento primário da língua. Partindo disso, acreditei que a abordagem instrumental seria um ponto intermediário entre os dois perfis de alunos que eu tinha.

Os meus objetivos didáticos eram desenvolver estratégias de leitura (com foco em *skimming* e *scanning*), ensinar a gramática aplicando-a ao texto, trabalhar o vocabulário e proporcionar atividades extras que fossem relacionadas ao tema do texto, como caça-palavras, palavras cruzadas, e músicas – essas atividades eram aplicadas apenas para as turmas do técnico integrado, por causa da faixa etária.

As aulas consistiam em trabalhar primeiramente um texto, explorando a cadeia semântica do título, para que eles pudessem prever qual assunto seria abordado. Eles também eram conduzidos a observar a estruturação do texto, ilustrações, a fonte, etc. Depois que eles descobrissem o assunto do texto, eu fazia algumas perguntas que exigiam conhecimento prévio. Após essa etapa, eles liam o texto inteiro para captarem as principais informações e discutíamos o vocabulário, para que eles passassem para as questões de compreensão textual. Finalizada a compreensão do texto, pedia para que eles observassem a gramática, para então explicá-la. Para os alunos do técnico integrado eu costumava aplicar atividades extras, em sua maioria lúdicas, para a fixação de vocabulário. Já para os alunos do técnico concomitante/subsequente eu apresentava atividades com vocabulário complementar ao assunto que estava sendo abordado.

Avaliação dos resultados

Com relação às estratégias de leitura, aplicar o *scanning* e o *skimming* faz com que os alunos compreendam melhor o texto, visto que nessas técnicas os alunos não precisam conhecer todo o vocabulário empregado. Até os alunos que já tinham

conhecimento prévio de inglês aperfeiçoaram o nível de leitura, pois usando as técnicas eles conseguiam traçar focos de leitura. Em relação à gramática, quando aplicada ao texto, os alunos conseguem visualizar com mais facilidade. Quanto ao vocabulário, de início, a maioria dos alunos sentia ansiedade em saber todas as palavras do texto. Ao longo do curso essa ansiedade diminuiu e eles perceberam que para compreender os assuntos principais do texto não era preciso saber todo o vocabulário. Nas turmas do técnico integrado as atividades lúdicas surgiam efeitos positivos por serem atividades mais dinâmicas, conseguindo atrair mais atenção e fazendo com que esses alunos aprendam de forma mais descontraída.

De modo geral, ao final do curso, os alunos que tinham um conhecimento primário da língua inglesa, desenvolveram habilidades e leitura e a aquisição de alguns vocábulos. Já os alunos que já tinham um nível de conhecimento do inglês, aperfeiçoaram o nível de leitura e adquiriram mais vocabulário.

Considerações finais

Essa experiência de estágio foi e ainda está sendo muito produtiva para a minha formação profissional, por possibilitar a prática em sala de aulas com conhecimentos que vem sendo adquiridos na graduação.

Ainda que as turmas sejam compostas por muitos alunos, o tempo de exposição à língua seja reduzido, as turmas sejam heterogêneas em relação ao nível de conhecimento da língua e os alunos consigam desenvolver só a habilidade de leitura, acredito que a abordagem instrumental é a que mais se adequa a realidade de ensino no Brasil.

Referências

KAVANAGH, Marie. **English for the Automobile Industry**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

LAGE, Helena Lott, et al. **Leitura de Textos em Inglês**. (Uma Abordagem Instrumental). Belo Horizonte: Edição dos Autores, 1990.

VILAÇA, M. L. C. O processo de avaliação e elaboração de materiais didáticos para cursos de inglês para fins específicos. In: **Revista de Letras do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Duque de Caxias: Unigranrio Editora, 2003.

Possibilidades e desafios: relato de um trabalho com o gênero textual “bilhete”.

Anna Carolina Santos Reis Dalamura*
Vanessa Almeida Stigert**

Apresentação

O presente trabalho tem por objetivo acompanhar e analisar a produção de escrita e reescrita de nosso “sujeito” de pesquisa. Trabalho esse que foi orientado durante uma disciplina denominada “Fundamentos Teórico-Methodológicos em Português II”, cursada durante o 5º período de pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Desenvolvemos o nosso trabalho com base no ensino dos gêneros textuais. Ao longo do trabalho explicitaremos a importância do trabalho com os gêneros e como ele pode contribuir com uma formação letrada. Nosso desafio era propor uma situação onde a colaboradora da nossa pesquisa, no caso a aluna Isabela, produzisse um texto. Dentro da nossa proposta de trabalho procuramos observar a produção escrita da aluna, promovendo, logo após, um momento propício para a reescrita de seu texto, cujo gênero era bilhete. Em um momento posterior a esse fizemos uma breve análise comparando a primeira produção com a segunda.

Caracterização da aluna

Realizamos o nosso trabalho com Isabela França, aluna do Colégio de Aplicação João XXIII, colégio federal situado no município de Juiz de Fora, a aluna se encontrava no terceiro ano do Ensino Fundamental. Isabela foi uma peça central para que pudéssemos realizar o que nos propomos a fazer, pois desempenhou com muita boa vontade e disposição o que recomendamos que fizesse.

Nossa colaboradora de pesquisa, Isabela França, demonstrou ter facilidade com os saberes escolares. Baseadas na análise de observações do caderno de português de Isabela, percebemos que na instituição escolar que ela frequenta é comum

* Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: anna.carolina.santos@hotmail.com.

** Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: vanessa_stigert@hotmail.com.

oferecer aos alunos atividades que priorizam o “trabalho com livros infantis”, “trabalho com os significados das palavras – elaboração de um minidicionário”, “trabalho com oficina literária”, “atividades para a exploração do gênero histórias em quadrinhos”. Um fato importante a ser mencionado é que a aluna aqui retratada demonstrou possuir uma boa dinâmica de leitura.

Tivemos uma longa conversa com Isabela sobre como é a rotina em sala de aula, se ela utiliza ou não livros didáticos, como são as disciplinas que a menina tem, qual é a metodologia utilizada pela professora de português. Conversamos também sobre os gêneros que Isabela já conhece, quais são os que ela gostaria de conhecer e outros questionamentos.

Ao nos depararmos com um dos textos produzido por ela, ficamos surpresas com o compromisso, com a criatividade e com a coerência empregada em sua história sobre uma tirinha da turma da Mônica, a qual havia apenas imagens para que Isabela desenvolve-se a história.

Fundamentação Teórica

O uso dos gêneros textuais no ensino da língua materna tem sido bastante debatido devido à importância de estar imerso na prática pedagógica a fim de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem na transposição didática. Além disso, deve-se apresentar aos alunos a importância da interação sócio-discursiva possibilitada através do ensino dos diversos gêneros. Para comprovarmos tal afirmação recorreremos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997) que apresentam os gêneros como aliados no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e ressalta a importância do trabalho com os mesmos mostrando aos alunos que tais gêneros vão além do que um simples conteúdo a ser aprendido na escola, mas que fazem parte do dia a dia de cada um deles.

Portanto, ao ensinar um determinado gênero o professor deve apresentar aos alunos onde os gêneros circulam, para que eles servem e para quem são destinados, para que, assim, essa prática não caia num ensino normativo da língua portuguesa.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o ensino da língua portuguesa deve estar pautado nos textos, desta forma os autores acreditam que tal ensino deve ser feito utilizando-se os diferentes gêneros textuais, pois esses são “produtos” sociais que proporcionam o aluno a interação em diferentes esferas comunicativas.

O trabalho com os gêneros textuais é considerado um meio de levar os alunos a se tornarem letrados. Consideramos letramento como

resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita.(PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p.11)

No trabalho aqui realizado daremos destaque ao gênero textual “bilhete” em que o mesmo possui uma função comunicativa autêntica e fundamental ao dia-a-dia da/na sociedade. O “bilhete” será aqui posto junto ao tipo textual “narrar” e terá suas características circunscritas a seus componentes, são eles “o vocativo”, “corpo do texto” e “assinatura”.

Quando se trata de linguagem, ressaltamos, a partir de agora, alguns autores que nortearam nossa pesquisa. Assim, Bakhtin vê a linguagem sob uma perspectiva sociointeracionista e acredita que a língua é um fenômeno social da interação verbal, afirmando que: “a palavra constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (BAKHTIN, 1986, p. 113). Acreditamos, então, que a linguagem é considerada como uma forma de interação.

De acordo com Luiz Carlos Travaglia (2001), a linguagem como forma de interação consiste em “realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)”. (p. 23), segundo ele, a linguagem como forma de interação possibilita as relações humanas onde o sujeito se expressa e dialoga com outros usuários da língua, ou seja, permite que os sujeitos interajam entre si usando o instrumento da linguagem para que se façam entendidos e para que entendam o outro.

Descrição da experiência

Para trabalharmos com o gênero já mencionado optamos pela metodologia de estudo de caso. Com isso, nos encontramos duas vezes com Isabela. No primeiro encontro, conversamos com Isabela sobre sua rotina escolar, analisamos os cadernos que ela utilizava na escola e pedimos para que ela fizesse algumas leituras de suas produções, o que nos levou a perceber sua destreza com relação aos saberes escolares. Após isso, apresentamos à aluna o gênero bilhete e junto a isso mostramos alguns exemplos de bilhetes em diferentes suportes. Por fim, apresentamos duas situações hipotéticas para que a aluna escolhesse e viesse a elaborar um bilhete.

No segundo encontro, levamos à Isabela os diferentes tipos de correção e conversamos com ela sobre o que seria corrigido e como isso seria feito. A partir disso, foi desenvolvida a segunda produção de Isabela, ou seja, a reescrita, que posteriormente analisamos. Apesar de não termos tido um contato direto com as produções textuais que a aluna Isabela França já fez, optamos por analisar sua escrita da seguinte forma:

- 1- Combinamos com a criança antes de sua primeira produção como a correção de seu texto seria feita. Dessa forma, a criança teve, ao nosso olhar, mais facilidade para lidar com as sinalizações que fizemos. Além disso, a aprendiz pôde participar mais ativamente da situação didática.
- 2- Partindo do tipo de correção como "**texto interativo**", elaboramos um pequeno texto para demarcar o que a criança já tinha conquistado em termos textuais, linguísticos e gramaticais. Por meio do texto também sinalizamos o que Isabela ainda necessitava trabalhar mais.
- 3- Além do texto, fizemos legendas peculiares ao texto da criança, ou seja, de acordo com o foco que trabalhamos, elaboramos legendas e junto a Isabela, decidimos quando elas apareceriam ou não em nossas correções. Assim, por meio do tipo de **correção classificatório** analisamos o que de fato, a criança ainda necessitava aprender ou/e melhorar.
- 4- Para dar um retorno dos erros que a Isabela França teve, fizemos ao final da correção que foi entregue a aluna, para que a mesma pudesse ler e pensar sobre um quadro com as palavras escritas ortograficamente erradas e as palavras como elas são escritas no dicionário. Essa seria então, uma **correção resolutiva** a criança.

Após ter tido acesso às fichas de correções textuais a aluna teve a oportunidade de revisar e reescrever o bilhete. Ao ler às fichas de correção a aluna releu a situação que escolheu e reescreveu seu bilhete. Em sua segunda produção notamos que os erros ortográficos foram corrigidos, a organização das informações do texto melhorou, houve algumas inclusões de pontuação, de palavras e retirada de algumas informações. O texto da aluna diminuiu, mas a discente fez com que o gênero fosse mais bem constituído.

Avaliação dos resultados

Ao longo da produção textual da aluna algumas palavras foram acrescentadas, por exemplo, **“aniversario”** e **“autorisou”**. A utilização de inclusões de palavras foi um dos mecanismos utilizados por Isabela para deixar o bilhete mais claro e de fácil entendimento, no caso de sua mãe. Destacamos que a inclusão é segundo (FIAD,1991, p. 61) um mecanismo utilizado “(...) para organizar ou clarear os textos (...)”. Logo, Isabela percebeu que essas palavras ou outras fizeram falta no bilhete para a compreensão do bilhete.

Outro mecanismo que Isabela utilizou foi o de retirar algumas informações no bilhete. A aluna notou que algumas dessas informações foram incluídas na primeira produção porque ela não tinha entendido o que a situação da produção do bilhete demonstrava, como **“(...) festa comesa as 18horas e termina 22horas (...)”**. Na verdade Ayla, mãe de Isabela é que trabalha até as 22horas. Logo, 18horas é o horário que iniciaria a festa de aniversário de Thayane, sua amiga.

O texto da aluna diminuiu. Mas isso não significa que Isabela tenha prejudicado sua escrita, pelo contrário, as informações e a dinâmica pela qual a aluna usou permitiu que o gênero fosse mais bem constituído. Quanto à pontuação percebemos que Isabela incluiu algumas vírgulas ao longo do texto. Isso não significa que ela tenha aprendida a utiliza-las pois “Aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras a seguir e sim aprender um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade” (PCN, 1997, p.59). Podemos afirmar que tais modificações demonstrou que as intervenções realizadas com a aluna foi de alguma maneira válida, pois em sua primeira produção a aluna não havia utilizado nenhuma. Identificamos, porém ao decorrer da reescrita do bilhete que a menina não conseguiu ver a necessidade da utilização de alguns pontos finais. Assim, ela não percebeu que “O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também (...)” (PCN, 1997, p.59). A organização das informações foi um dos aspectos que Isabela mais se deteve, sendo que a aluna conseguiu descrever cronologicamente o que supostamente ocorreu.

Já em relação à ortografia percebemos algumas mudanças entre a primeira produção de Isabela e sua reescrita. Principalmente em relação aos apontamentos que fizemos a ela por meio da ficha de correção.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido foi de grande valia para a nossa formação, uma vez que pudemos ter um contato direto com um aluno, pois desempenhamos o papel de um professor tomando iniciativas e sugerindo com que trabalharíamos. Nos estágios que frequentemente realizamos não temos tal proximidade com os alunos, já que a professora regente é quem toma as decisões sobre o que será trabalhado, qual método de correção será adotado e como as atividades serão aplicadas. Como estagiárias, nós apenas observamos tais ações tendo a oportunidade de “dar uma aula”, dentro do que a professora regente do estágio nos orienta, quando fazemos nossas intervenções.

Apesar do pouco tempo em que passamos com Isabela, essa experiência foi de grande relevância, pois nos levou a refletir sobre a prática dos professores que, muitas vezes acompanhamos e por motivos desconhecidos, os julgamos sem saber do compromisso de transmitir/construir um conhecimento a/com uma criança. Fora isso, percebemos a responsabilidade que um professor possui ao corrigir sabiamente a produção de um aluno sem que seja exagerada, mas ao mesmo tempo em que aponte pontos a serem revistos, contribuindo efetivamente com o enriquecimento da produção do mesmo.

A experiência aqui exposta nos faz refletir sobre quais ações faríamos diferente se tivéssemos a oportunidade de refazer ou elaborar outra situação didática. Vimos que não é uma tarefa fácil, mas percebemos por meio dos resultados das correções feitas por Isabela que tal atividade vale a pena. Foi gratificante ver os pequenos avanços nas produções da aluna. Sem contar nos avanços que tivemos em nossos estudos e no olhar que tivemos perante na análise da escrita de Isabela. Enfim, foi um trabalho árduo, mas produtivo e gratificante.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** (1986). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 3. ed. São Paulo: Hucitec (1ª edição, 1929).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola.**

Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. 278 p. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).o de Janeiro: Lucena, 2004, p. 20-36

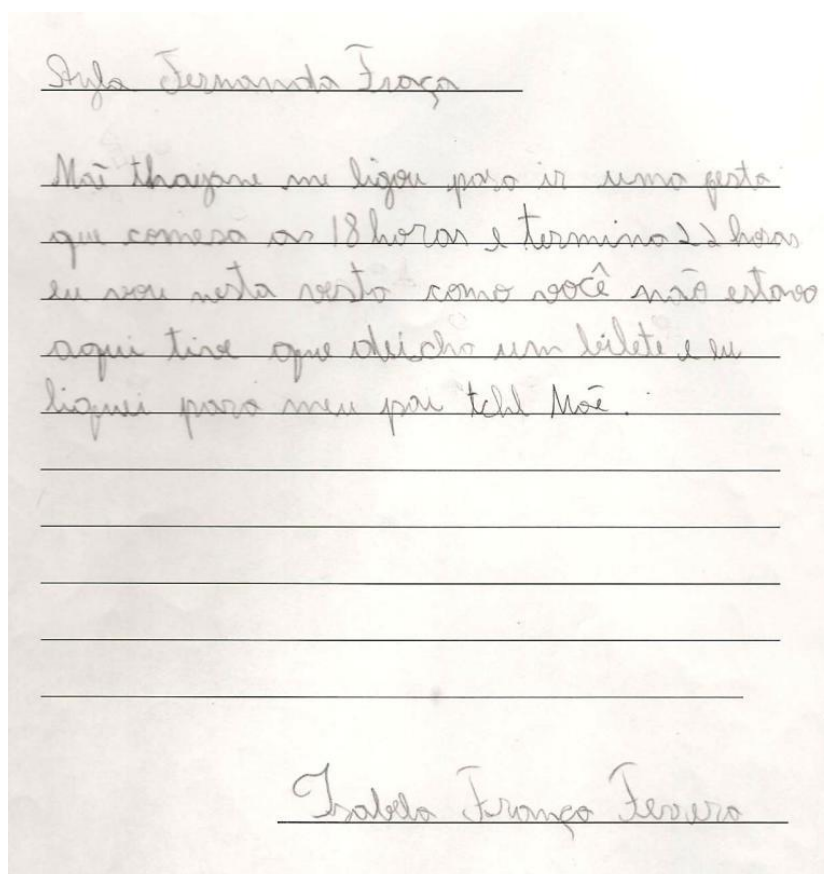
FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991.

Pró-Letramento : Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental : alfabetização e linguagem . – ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus – 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Anexo

1ª produção textual e 2ª produção textual



Isabela Fernanda Fonseca

Mãe, Thayne me ligou para ir numa festa
do aniversário dela, eu liguei para o meu
pai, para ver se ele podia ir nesta festa, ele
autorizou, eu vou tchau beijar Mãe

Isabela Fernanda Fonseca

A sequência didática do gênero artigo opinião: um processo de construção

Camila de Araujo Perucci Vieira*

Apresentação

O PCN de Língua Portuguesa e a Proposta Curricular de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Juiz de Fora, publicada em 2012, propõem o trabalho com diferentes gêneros textuais para exploração dos cinco eixos do ensino da língua, quais sejam: Compreensão e valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura e gêneros textuais; Produção escrita e gêneros textuais; Produção oral e gêneros textuais; Reflexão linguística e gêneros textuais. De acordo com a Proposta da Rede Municipal, os gêneros textuais são trabalhados a partir de seis agrupamentos: narrar/relatar, argumentar, expor, instruir, descrever e poetar.

Ao comparar o PCN de Português com a Proposta da Rede Municipal, quanto aos gêneros apontados para o trabalho com textos argumentativos, verifiquei uma diferença quanto ao número de gêneros indicados. Se, por um lado, o PCN destaca somente os gêneros debate, anúncio e entrevista, por outro lado, a Proposta da Rede Municipal recomenda vários gêneros: opinião (fatos e atitudes), propaganda infantil (impressa e eletrônica), anúncio, texto de opinião, entrevista, debate regrado, carta de reclamação, carta de solicitação, artigo de opinião e depoimento, o que comprova a valorização de práticas argumentativas, e permite que os alunos aprendam a formar opiniões sobre questões polêmicas e a pensar em como resolvê-las, sustentar uma opinião ou tese e participar de debates – capacidades fundamentais para formação do cidadão.

A produção de textos argumentativos por alunos das séries iniciais do ensino fundamental foi investigada por Leal & Moraes (2006) e Souza (2003). Os autores apontam que a criança, na fase de letramento escolar, é capaz de argumentar por escrito, defender sua opinião e justificá-la por meio de argumentos, chegando a elaborar uma argumentação negociada. No entanto, é comum nas práticas de ensino da língua o predomínio de atividades relacionadas ao tipo textual narrativo, restringindo a possibilidade de o aluno desenvolver as capacidades requeridas nos outros tipos textuais.

* Graduanda em Pedagogia, Universidade Federal de Juiz de Fora.
camila_perucci@hotmail.com

Diante desse cenário, percebi a necessidade de sistematizar as atividades que exploram os tipos textuais argumentativos e, para tanto, elaborei uma sequência didática para o ensino do gênero artigo de opinião.

Caracterização da Escola

A sequência didática foi desenvolvida em uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora. Trata-se de uma instituição pequena que atende desde alunos da educação infantil até o 9º ano do ensino fundamental, divididos em dois turnos: manhã e tarde. Contém salas amplas e reformadas, um pequeno refeitório, um grande pátio descoberto, biblioteca e laboratório de informática. Os professores que nela atuam são em sua maioria mulheres, formadas em Pedagogia, algumas com pós-graduação, possuem uma jornada dupla de trabalho, sendo na mesma ou em diferentes escolas.

Grande parte dos alunos mora no mesmo bairro da escola; são crianças de baixa renda cujos pais possuem jornadas intensas de trabalho, de forma que, muitas vezes, as crianças necessitam ficar na responsabilidade de parentes próximos. Devido a isso, a maioria dos pais não pode comparecer às reuniões para acompanhar o desenvolvimento de seus filhos.

A experiência didática foi realizada em uma turma de 5º ano do turno da tarde, contendo 22 alunos com a faixa etária entre 09 e 10 anos. Houve uma elevada participação dos alunos nas atividades propostas, isso se deu também devido ao auxílio da professora regente.

Fundamentação teórica

O Caderno do Professor *Pontos de Vista*, da Olimpíada de Língua Portuguesa (2010), apresenta o modelo de uma sequência didática de artigo de opinião através de doze oficinas intituladas: argumentar é preciso; o poder da argumentação; informação versus opinião; questões polêmicas; a polêmica no texto; por dentro do artigo; o esquema argumentativo; questão, posição e argumentos; sustentação de uma tese; como articular vozes presentes no artigo de opinião; pesquisar para escrever; aprendendo na prática; enfim, o artigo e revisão final. Além de atividades para o ensino do gênero artigo de opinião, apresenta questões voltadas para a

formação do professor, de modo que compreenda as características do gênero e discuta com seus alunos.

O Caderno Pontos de Vista é voltado para o trabalho com alunos do ensino médio, mas, foi um dos materiais utilizados para fundamentar a experiência didática, visto que foi possível adequar os conteúdos apresentados para alunos do ensino fundamental. Além disso, apresenta discussões sobre a relevância do gênero, considera o artigo de opinião um importante instrumento para a formação do cidadão, que favorece o desenvolvimento da prática de argumentar.

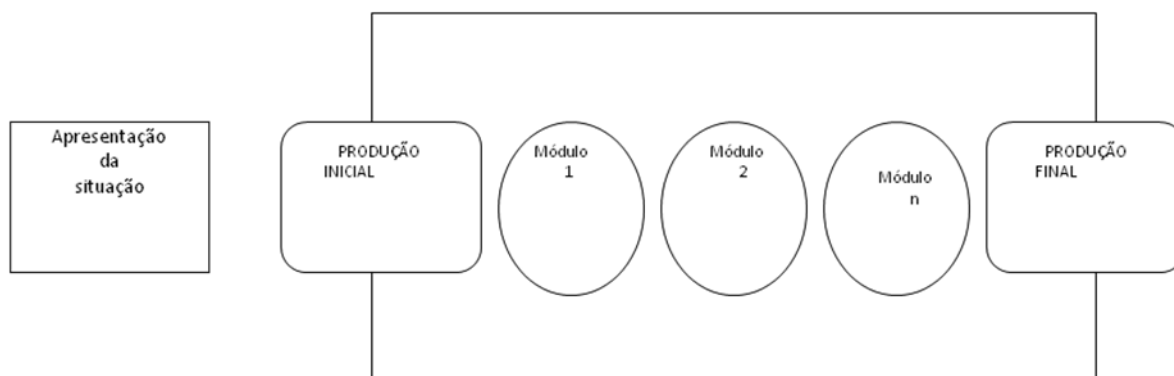
A escolha do gênero artigo de opinião se deu inicialmente pelo fato de a Proposta Curricular da Rede Municipal propor o trabalho com o gênero em turmas de 5º ano. Além disso, esse tipo de texto pode ser encontrado em suportes de fácil acesso como: jornais, revistas e meio eletrônico (blogs e sites). O artigo de opinião tem como principal característica a discussão de uma questão polêmica de âmbito social, político e econômico, favorecendo assim a formação do aluno crítico e seguro para expressar seus pontos de vista.

Para Brakling (2005) a importância do trabalho com o gênero se dá devido à dialogicidade e alteridade no processo de sua produção, pois quando se escreve um texto desse tipo é necessário colocar-se no lugar do outro, antecipando suas posições para posteriormente refutá-las e influenciá-lo a transformar sua opinião e seus valores.

Lemgruber e Oliveira (2011, p.23) também pontuam a importância da argumentação e do trabalho com os gêneros pertencentes à ordem do argumentar. Para eles, as opiniões fazem parte do nosso dia a dia, pois frequentemente estamos defendendo uma ideia, além disso, o desenvolvimento das capacidades argumentativas para formar um cidadão crítico e consciente é tido como um dos principais objetivos do ensino fundamental no Brasil.

Descrição da experiência

Para o ensino do gênero artigo de opinião foi escolhida a modalidade organizativa do ensino de língua denominada *sequência didática*, conforme modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), representada pelo seguinte esquema:



(DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p.83)

Após o estudo do modelo didático proposto pelos autores, pesquisei outros aspectos requeridos para a construção da sequência didática do artigo de opinião, quais sejam: os aspectos discursivo-linguísticos predominantes no tipo textual argumentativo e no gênero artigo de opinião; escolha de exemplares do gênero estudado; definição dos módulos; produção de materiais concretos; elaboração de atividades e exercícios variados, orais e escritos, distribuídos entre tarefas de sala, para casa, individuais e em grupos.

Com relação à escolha de exemplares para trabalhar com as crianças, encontrei algumas dificuldades para eleger questões atuais ligadas ao cotidiano delas, visto que nem sempre os artigos de opinião elegem as crianças como destinatárias. Quanto a isso, não encontrei exemplares em revistas infantis como *Recreio*, *Ciência Hoje para Crianças* e *Suplemento de jornais de grande circulação no Brasil* como *Globinho* e *Folhinha*. Depois de ampla pesquisa, obtive exemplares em sites, blogs e no jornal impresso local.

Após a escolha dos exemplares, elaborei as atividades com o cuidado de ordená-las das mais simples para as complexas, ou seja, de forma progressiva e de acordo com minha proposta de sequência didática: apresentação da situação, produção inicial, módulo I (o artigo de opinião e a questão polêmica), módulo II (estrutura da argumentação), módulo III (estratégias de leitura de textos argumentativos), módulo IV (tipos de argumento), módulo V (operadores argumentativos) e produção final, conforme detalhamento apresentado no Anexo 1.

Avaliação dos resultados

Analisando as atividades realizadas pelos alunos e por meio das observações e anotações registradas no diário de bordo, percebi um grande aprimoramento das

capacidades argumentativas e da confiança para expressarem seus pontos de vista. Observando especificamente as suas produções iniciais e finais da sequência didática, identifiquei variação quanto ao domínio de aspectos discursivos, textuais e normativos ligados ao gênero artigo de opinião, pois alguns alunos revelaram êxito nas tarefas propostas, enquanto outros compreenderam poucos aspectos discutidos nas aulas. Para exemplificar esse fato, selecionei duas características do argumentar ensinadas nas aulas: estrutura da argumentação e operadores argumentativos.

Para o ensino da estrutura da argumentação (dados, justificativas e conclusão), foram analisados exemplares do gênero artigo de opinião; levantamento de hipóteses com relação aos componentes argumentativos; atividade escrita para análise de argumentos e sustentações presentes em artigos de opinião. O trabalho com os operadores argumentativos ocorreu por meio da análise dos operadores em artigos de opinião; ligar o operador argumentativo à sua finalidade discursiva; localizar operadores em artigos de opinião.

É importante dizer que a produção inicial foi elaborada a partir da questão “Uso do Celular na sala de aula: você é a favor ou contra?” e a produção final teve como referência a polêmica “Qual a sua opinião quanto às manifestações ocorridas no Brasil?” Observei uma grande diferença nos dois temas: o primeiro foi considerado do cotidiano das crianças, enquanto o segundo era menos familiar, mas bastante propício para a elaboração efetiva de um artigo de opinião, pois se tratava de uma questão controversa, principal característica do gênero. As produções escritas de alguns alunos evidenciaram os resultados obtidos na sequência didática, quanto à estrutura da argumentação e o uso de operadores argumentativos:

Eu sou a favor do uso do celular nas escola porque você pode vim jogando joguinho ouvindo música e até ligando para os amigos e também ce acontecer alguma coisa eu posso ligar para a mãe casso passar mal e até sentir muita dor para pedir permissão para vim a mãe pascar por isto eu sou a favor do uso do celular na escola.

Leonardo Oliveira (Produção inicial)

Aqui no Brasil o povo está fazendo manifestações e passeata pelo pais pelo transporte público pela saúde, eles estão andando levantando a bandeira do Brasil.E também estão querendo mais segurança.E sou contra eles não devem fazer isso.

Leonardo Oliveira (Produção final)

Eu sou contra porque o celular tira a atenção na hora do estudo dentro da sala um exemplo eu estou fazendo uma prova ai o celular toca muito alto isso tira a concentração que você estava na prova toda isso também além de tira a concentração a professora toma o celular de você e só pega o celular na escola com os pais.

Wesley (Produção Inicial)

Aqui no Brasil está acontecendo uma grade manifestação sobre vários pedidos a respeito de transportes saúde educação etc. Além disso também está acontecendo vários confrontos por exemplo muitas pessoas machucadas eles estão tampando pedras em policiais também estão quebrando vidros de ônibus e etc. Eu penso a favor mas não com o uso da violência pois a violência só trás muitos problemas. Agora o povo precisa pensar e na hora votar para o pais melhorar

Wesley (Produção final)

Através da leitura dos textos acima, é possível visualizar que Leonardo e Wesley expressam suas opiniões e utilizam argumentos para sustentá-las. Comparando as produções do aluno Wesley, percebe-se que houve avanço quanto à estrutura argumentativa (dados, justificativas e conclusão); enquanto nas primeiras produções o aluno utilizava apenas as justificativas, na segunda, vimos que escreve o texto conforme a estrutura ensinada no módulo II. A esse respeito, destaco a pesquisa de Souza (2003) sobre as proezas das crianças de pré-escola em textos de opinião. Os dados analisados também revelaram a presença de elementos mínimos que configuravam a operação de justificação, mas nem sempre surgia à conclusão ou era formulada de modo a confirmar a tomada de opinião. A autora conclui que as formas mais elaboradas de justificação aconteceram em função do *trabalho constante e sistemático de leitura e produção de textos* argumentativos, proposto pelo professor com esse gênero de texto (p.175).

Outro aspecto observado foi o acréscimo de operados argumentativos: *além disso, também, pois*, e não apenas o operador *porque*, escolhido na produção inicial.

Os textos do aluno Leonardo, mostram a presença da argumentação nos dois textos, mas com relação às características discutidas aqui, ele não apresenta avanços significativos, o que comprova que cada um aprende de uma forma e em determinado tempo.

Considerações Finais

Essa experiência didática abriu espaços para trabalho com textos na aula de língua portuguesa tanto no eixo da leitura, da produção escrita e da oralidade, conforme Souza (2003) a exploração do gênero artigo de opinião “favorece desenvolvimento de outras capacidades cognitivas, como as operações que envolvem as relações lógicas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a arte de convencer ou de persuadir as pessoas (...) além de trabalhar com temas sociais” (p.181).

O objetivo principal da minha experiência didática foi fazer com que os alunos aprendessem sobre argumentação por meio da leitura e elaboração de textos orais e escritos. Após o trabalho reconheço que algumas atividades poderiam ser repensadas, os aspectos que não foram compreendidos pelos alunos tendo em vista os resultados apresentados na produção final, revelam os pontos que merecem ser retomados em futuras propostas metodológicas. De qualquer maneira eles indicam as capacidades já adquiridas pelos alunos e orientam o professor na definição dos objetivos de aprendizagem eleitos para a sua turma em particular. É necessário ter claro que não é qualquer sequência didática que pode ser realizada para qualquer turma, pois, não basta ter o material a disposição é necessário que o professor faça essas escolhas em função da identificação das dificuldades de seus alunos.

Acredito que outros gêneros do argumentar podem ser explorados no ensino fundamental I, de modo que os alunos compreendam que existe, à disposição do produtor de texto, um conjunto de recursos linguísticos que, uma vez agenciados, poderão provocar os efeitos desejados no seu leitor/ouvinte.

Para os alunos envolvidos no trabalho, estudar a argumentação foi uma chance de compreender a riqueza da língua e da força semântica que ela pode expressar e/ou traduzir.

Meu envolvimento nessa experiência didática permitiu avaliar todo o processo; a construção, a posterior análise, inclusive a produção de um texto acadêmico para a discussão dos resultados. Foi uma experiência construída que envolveu erros e acertos, portando, conforme nos aconselha Geraldi (2002) “que o professor não tenha medo de errar. Aprende-se muito errando.”

Referências

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: Re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane. **A Prática de linguagem em sala de aula Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado Das Letras, 2000. p. 221-247.

CADERNO virtual pontos de vista Disponível em:
http://escrevendo.cenpec.org.br/caderno_virtual/book48/InterativeBook.html.
 Acesso em: 10 mar. 2013.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **A argumentação em textos escritos: a criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

JOÃO WANDRELEY GERALDI. Professor não pode ter medo de errar. **Na Ponta do Lápis**, São Paulo, n. 10, p.2-3, dez. 2008.

LEMGRUBER, Márcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. Argumentação e Educação: da agora ás nuvens. In: LEMGRUBER, Marcio Silveira; OLIVEIRA, Renato José de. **Teoria da Argumentação e Educação**. Juiz de Fora: Ufjf, 2011. p. 23-56.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado Das Letras, 2010.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado Das Letras, 2003.

Anexo

	OBJETIVOS	ATIVIDADES
AULA 1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO: Conhecendo o gênero artigo de opinião e a situação de comunicação.	Conhecer a situação comunicativa na qual estará envolvido; reconhecer um artigo de opinião; reconhecer as características básicas do gênero artigo de opinião; conhecer a situação de comunicação da produção escrita do gênero.	Diálogo sobre a produção escrita; leitura de um artigo de opinião; Atividade escrita sobre a questão polêmica presente no texto lido e a presença da opinião do autor.
AULAS 2 e 3 PRODUÇÃO INICIAL: Produzindo um artigo de opinião	Produzir texto argumentativo com argumentos pertinentes e respaldados com dados; utilizar estratégias de convencimento e defesa de posição; produzir argumentos de natureza diversa; expor	Debate sobre o uso dos celulares na escola; produção de um artigo de opinião sobre a questão discutida no debate; auto avaliação do texto produzido com relação as características do gênero.

	opiniões nos debates com colegas e com a professora.	
AULAS 4 E 5 MÓDULO I: O artigo de opinião nos jornais e a importância da questão polêmica	Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada; planejar a fala em situações formais.	Encontrar um artigo de opinião no jornal; apresentação oral em grupo, sobre a questão polêmica do artigo encontrado; diálogo sobre o que são questões polêmicas.
AULAS 6 E 7 MÓDULO II: Trabalhando com as primeiras características do gênero artigo de opinião.	Reconhecer e empregar sequências textuais que expressam a posição assumida(s) e justificativa (s) para tal posição.	Analisar exemplares do gênero quanto a sua estrutura argumentativa; Colocar textos de opinião em forma de slide para levantamento de hipóteses com relação aos componentes argumentativos (dados, justificativas e conclusão); atividade escrita para análise de argumentos e sustentações presentes em artigos de opinião.
AULA 8 MÓDULO III: Estratégias de Leitura	Identificar finalidades e funções da leitura a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização; localizar informação explícita em texto de maior extensão de gêneros e temas menos familiares; usar o conhecimento prévio para formular hipóteses sobre o texto a ser lido	Levantamento de hipóteses com relação ao assunto abordado no artigo; leitura individual e atividade escrita sobre questões polêmicas e opinião explícita do autor encontrada no texto (grifadas no momento da leitura).
AULAS 9 E 10 MÓDULO IV TIPOS DE ARGUMENTO	Reconhecer, analisar e empregar tipos de argumento.	Diálogo sobre a importância dos argumentos em um artigo de opinião; material concreto (jogo do argumento); atividade escrita sobre os argumentos encontrados em vídeos assistidos em sala.
AULA 11 MÓDULO V OPERADORES ARGUMENTATIVOS	Reconhecer, analisar e empregar operadores argumentativos.	Diálogo sobre os operadores; ligar o tipo de operador com suas características; encontrar operadores em artigos de opinião.
AULAS 11 E 12 PRODUÇÃO FINAL PRODUZINDO O ARTIGO DE OPINIÃO	Produzir o artigo de opinião englobando as características aprendidas; revisar e elaborar a própria escrita.	Produção escrita do gênero; revisão e elaboração da escrita.

Análise de redações de alunos principiantes do espanhol: o uso dos artigos definidos

Carolina Garcia de Carvalho Silva*

Apresentação

Uma das dificuldades encontradas pelo aprendiz de espanhol é o uso dos artigos definidos. Geralmente, esse é um dos primeiros tópicos gramaticais estudado. Contudo, o que observei na minha prática como professora desse idioma é que, por causar tantas dúvidas nos alunos, deve ser um assunto a ser trabalhado com mais atenção e dado não só nas primeiras aulas, mas também retomado várias vezes durante o curso.

No espanhol, os artigos definidos podem ser de três gêneros: masculino (*lo, los*); feminino (*la, las*) e neutro (*lo*). Os erros no uso dos artigos, sobretudo do masculino (*el*) e do neutro (*lo*) são típicos dos estudantes brasileiros de espanhol e ocorrem por interferência da língua materna. Vale ressaltar que os esses tipos de erros tendem a se fossilizar, ou seja, aparecem com muita frequência até mesmo na fala e na escrita de estudantes de nível avançado (DURÃO, 1999; 2005).

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma observação que fiz a partir das produções de textos dos meus alunos. Procurei analisar quais erros são encontrados mais frequentemente no uso dos artigos definidos a fim de buscar estratégias didáticas para evitar a fossilização dos mesmos.

Caracterização do contexto de aprendizagem

As redações analisadas nesta pesquisa foram feitas pelos alunos do Projeto de Universalização de Língua Estrangeira (doravante PU), da Universidade Federal de Juiz de Fora. No PU, são oferecidas aulas de espanhol, inglês, francês, italiano e latim para os alunos e funcionários da universidade. Cada língua estrangeira é oferecida em três módulos, totalizando um ano e meio de curso. Trabalhei como professora-bolsista nesse projeto de 2009 a 2012.

* Doutoranda em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora. carolinagcs@hotmail.com

Para esta análise, foram selecionadas redações de três turmas dos módulos I, II e III do Espanhol Instrumental. Todas foram feitas no final de cada semestre. Desse modo, foi possível comparar o número e os tipos de erros existentes no início do curso e os que permaneceram ao final. Podemos, assim, verificar quais são os erros no uso dos artigos definidos na interlíngua de estudantes brasileiros do espanhol.

Fundamentação teórica

A interlíngua é o sistema linguístico do estudante de uma segunda língua em cada um dos estágios sucessivos do processo de aprendizagem. A ideia de interlíngua aparece pela primeira vez em no trabalho de Corder (1967), mas é Selinker (1969; 1972) que a denomina de tal maneira. De acordo com o *Diccionario de términos clave de ELE*¹, do Centro Virtual Cervantes, outros termos equivalentes são: competência transitória, dialeto idiossincrásico, sistema aproximado e sistema intermediário. Nesse sentido, o aprendiz brasileiro, no processo de aquisição do espanhol como língua estrangeira (LE), apresenta em sua produção características que mesclam elementos do português com o espanhol. Espera-se que essa mescla diminua sucessivamente durante a aprendizagem.

A esse emprego de elementos da língua materna (ou mesmo de uma outra LE) na língua em processo de aprendizagem é denominado transferência. Segundo Durão (1999), o indivíduo tenta relacionar uma informação nova com seus conhecimentos prévios. Há dois tipos de transferência. O primeiro, chamado de transferência positiva é aquela em que os conhecimentos prévios facilitam o aprendizado da LE. O segundo, denominado transferência negativa ou interferência ocorre quando os conhecimentos prévios provocam erros no aprendizado de LE.

A interferência é uma estratégia de comunicação que é empregada quando os conhecimentos da LE são insuficientes para elaborar enunciados. (McLAUGHIN, 1987). Em outros termos, é um processo psicolinguístico que serve de apoio para facilitar o aprendizado de LE (DURÃO; 2005).

Descrição da análise

Como dissemos anteriormente, selecionei redações realizadas por três turmas, ao final de cada semestre letivo. No Módulo I, foram avaliadas 22 redações, cujo tema

¹ Disponível em: << http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ >>

era uma biografia de uma pessoa famosa; no Módulo II, 20 redações com relatos de histórias ocorridas na infância; no Módulo III, 18 redações, em que os alunos fizeram a resenha de um filme. Um detalhe importante é que, do total de 60 alunos, apenas dois estudaram espanhol antes de começar o curso no PU.

A seguir são apresentados os seis erros mais encontrados. Nos exemplos retirados dos textos dos alunos, numerados de (1) a (21), foram destacados em negrito somente os erros referentes ao uso dos artigos definidos, embora possam conter erros de outra natureza também. O erro mais frequente foi uso de *lo* em lugar de *el*, e, por isso, foi colocado um número maior de exemplos nesse último caso.

I. Ausência de artigo

- (1) *A ella le gustan ___ música clásica, ___ lectura, ___ danza, ___ natación y ___ cine.*
- (2) *Beyoncé nació en ___ 4 de septiembre de 1981.*
- (3) *Él tiene un programa ___ sábado.* (los sábados)

II. Uso de artigo diante de possessivo

- (4) ***Los** mis profesores fueron muy buenos.*
- (5) *Me acuerdo también de los juguetes, de **la** mi primer maestra y de los amigos de la escuela.*

III. Artigo diante de nome próprio

- (6) *El cuerpo **del** Eduardo es esbelto, alto, pero es musculoso y fuerte.*
- (7) *A mi me gusta cocinar, pero a **la** María no le gusta.*

IV. Problemas com as contrações

- (8) *A Madonna le gusta también pasear **pelos** lugares donde hace sus shows.*
- (9) ***No** FC Barcelona ha hecho muchos amigos, como Lionel Messi.*
- (10) *Soy **do** Brasil, pero vivo en Buenos Aires.*

V. Uso de EL no lugar de LO

(11) **El** interesante de la película es que el final es muy sorprendente.

(12) **El** mejor no colegio era encontrar los amigos.

VI. Uso de LO no lugar de EL

(13) Su estado civil es soltera pero ha sido novia de **lo** actor Tom Cruise.

(14) A mí y a mis amigos no nos gustava mucho **lo** uniforme.

(15) En **lo** comienzo, la historia era muy complicada.

(16) Yo siempre tuve buenas notas, pero en matematica... yo era horível!
Necesitaba de profesora particular en **lo** ensino medio.

(17) Cuando mi profesora permitía hacer dibujos me gustaba mucho de hacer
diseño de **lo** sol [...], cosas de chicas.

(18) Y para eso tenía que aprender bien **lo** Portugués.

(19) Pero el grande suceso llegaría en 1982, cuando Michel lanza el álbum
Thriller, **lo** más vendido del mundo en todos los tiempos.

(20) La película es sobre el joven que enfrenta una crisis de identidad devido a
lo cambio de sexo.

(21) ¿Cuál es la ligación entre Dr. Robert y Vera? Ese tal vez sea **lo** grande
misterio de la historia.

Avaliação dos resultados

No Módulo I, das 22 redações analisadas, 18 apresentaram pelo menos um erro no uso do artigo definido. No Módulo II, 9 entre as 20 continham esse tipo de erro. Por fim, no Módulo III, apenas 5 entre as 18 avaliadas. Houve, portanto, uma considerável diminuição do número de erros, como podemos ver no gráfico abaixo:

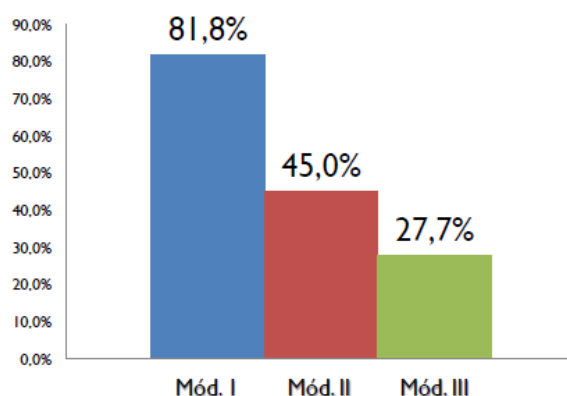


Gráfico 1 - Porcentagem de redações, em cada módulo, com pelo menos um erro no uso dos artigos definidos.

Uma observação importante é o fato de todos os erros encontrados nas redações produzidas no final do Módulo III estarem relacionados com o uso do artigo *lo*. Ou seja, esse é um dos erros mais comuns encontrados na interlíngua de estudantes brasileiros, devido à interferência da língua portuguesa, que não possui artigo neutro.

Vale ressaltar que o tamanho das redações aumentou consideravelmente do primeiro para o último módulo². E, embora os alunos tivessem escrito mais, erraram muito menos, o que revela um considerável progresso no processo de aprendizagem.

Considerações finais

O número de erros pode diminuir consideravelmente na comparação entre as produções dos alunos do primeiro e do último módulos do curso ministrado no PU. Acredito que isso se deva à importância do *input* a que os estudantes têm contato. Trabalhamos sempre com uma grande diversidade de textos autênticos, de diversos gêneros textuais, além de atividades de escuta e exercícios com vídeos.

Contudo, é especificamente o uso do artigo *lo* em lugar de *el* o tipo de erro que predomina até o terceiro módulo. Ou seja, já ao final do curso oferecido pelo PU, muitos alunos ainda têm dificuldade com esse artigo. Segundo Durão (1999), uma das explicações para esse tipo de erro é a possível analogia feita pelo estudante: *a – la*; *as – las*; *os – los*, então *o – lo*. Além disso, há também a própria complexidade do uso do artigo neutro, que não existe em português. Por isso, observei uma

² Número médio de palavras dos textos produzidos em cada módulo: (I) 100 palavras; (II) 250 palavras; (III) 400 palavras.

necessidade maior de propor exercícios com este ponto gramatical específico nos três módulos do curso.

Portanto, esse trabalho foi relevante para minha prática pedagógica porque possibilitou uma identificação precisa não só dos erros mais frequentes, mas também das ocorrências que permaneciam ao final do curso. Conseqüentemente, passei a explorar mais a questão do uso do artigo *lo* com os alunos através de exercícios e durante a leitura de textos, de modo a tentar evitar a fossilização desse tipo de erro.

Referências

CORDER, S. P. The significance of learners' errors. **International Review of Applied Linguistics**, 5, 1967. p. 161-170.

CORDER, S. P. Idiosyncratic dialects and error analysis. **International Review of Applied Linguistics**, 9, 1971. p. 149-159.

DURÃO, A. B. de A. B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués**. Londrina: Editora UEL, 1999.

DURÃO, A. B. de A. B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (Org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 130-144

McLAUGHLIN, B. **Theories of second language learning**. London: Edward Arnold, 1987.

SELINKER, L. Language transfer. **General Linguistics**, 9, 1969. p. 67-92.

SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**, 10(2), 1972. p. 209-231.

Multiletramentos e a construção de significados através das tecnologias digitais de informação e comunicação

Daniela Rodrigues Dias*

Apresentação

Atualmente, com a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação - TIDC observa-se a criação de novas possibilidades de expressão e comunicação, o que nos faz refletir sobre as exigências dos multiletramentos no mundo contemporâneo.

Diante do exposto, faz-se necessário à escola trabalhar com uma diversidade de textos que circulam socialmente, que fazem parte da vida do aluno, salientando que o letramento não pode ser responsabilidade somente do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os professores que trabalham com leitura e escrita.

O presente trabalho objetiva relatar a experiência e os resultados obtidos no desenvolvimento de um projeto com o uso das TIDC, realizado no 1º Ano do Curso Técnico em Informática do Colégio e Faculdade Kennedy.

Caracterização da Escola

O Colégio e Faculdade Kennedy está situado no município de João Monlevade - Minas Gerais e conta atualmente com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, integrados à Rede Pitágoras de Ensino, Cursos Técnicos em Eletrônica e Informática, integrados ao Programa de Educação Profissional - PEP e o Curso Superior de Bacharelado em Sistemas de Informação.

Historicamente, tudo começou com os ideais de seu fundador, o então Padre Antônio Henriques de Albuquerque, que em 1964, fundou o "Ginásio Moderno Kennedy" como uma "recém-escola" que prometia abrir novos horizontes ao município de João Monlevade, garantindo uma educação sempre voltada para a paz e para a sabedoria das gerações vindouras. A instituição continua reconhecendo que seu aluno necessita crer, criar e viver. Assim sendo, torna-se imprescindível a construção de novas ferramentas, suportes capazes de alicerçar a coragem para que transponha

* Mestranda em Educação - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - danielard@terra.com.br

os limites destes verbos, muitas vezes impostos pela própria sociedade à qual pertencemos.

A experiência do projeto com o uso das TDIC foi realizada no 1º Ano do Curso Técnico em Informática, turno noturno, com aproximadamente 50 alunos, a maioria vinculada ao Programa de Educação Profissional - PEP.

PEP, criado em 2007, é uma iniciativa do governo de Minas Gerais e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, por meio da Superintendência de Desenvolvimento de Educação Profissional, o que facilita o acesso a cursos técnicos, abrindo caminho para a inserção de jovens e adultos no mercado de trabalho. Os cursos são ofertados pela Rede Mineira de Formação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada por escolas estaduais, escolas conveniadas (federais, municipais e filantrópicas) e instituições públicas ou privadas credenciadas pela Secretaria da Educação. A execução dos cursos é acompanhada por uma equipe de monitoramento e avaliação, como forma de preservar a qualidade da formação técnica.

Fundamentação teórica

Para execução do Projeto, utilizou-se uma fundamentação teórica que foi capaz de explorar conceitos associados aos letramentos, letramentos digitais e multiletramentos segundo pesquisadores como Canclini, Coscarelli, Lemke, Rojo, Soares, Xavier, dentre outros.

O uso da tecnologia digital vem se solidificando e se destaca como condição necessária para acesso à informação e para a melhoria do campo da comunicação mundial e sua aplicabilidade ao campo educacional tem sido vista, por uma parcela considerável de educadores e instituições educacionais, como uma possibilidade de modernização para o sistema escolar. (Frade, 2010).

Segundo a autora, o termo "tecnologia digital" refere-se, ao conjunto de mídias informacionais e comunicacionais (*CD-ROMs, websites, chats, blogs, realidade virtual, jogos, softwares, etc.*), entendidas como sendo o conjunto de "veículos de linguagens" utilizadas para a comunicação humana, que, por sua vez, visam o cumprimento de diferentes interesses e propósitos, de acordo com o público que se pretende atingir.

Para Xavier (2005), os profissionais de educação e linguagem precisam desenvolver estratégias pedagógicas eficazes em seus mais variados espaços educacionais (salas de aula e laboratório de informática, por exemplo) para enfrentar os desafios que estão colocados: alfabetizar, letrar e letrar digitalmente o maior

número de sujeitos, preparando-os para atuar adequadamente no Século do Conhecimento.

Letramento

Segundo Soares (2003), letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

Afinal, a autora defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir-se, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Outro fato destacado pela autora, é que o letramento não é só de responsabilidade do professor de língua portuguesa ou dessa área, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita.

Neste contexto, a pesquisadora Coscarelli (2002), defende que ensinar a ler bem é, ao lado do ensino da escrita, o maior desafio que as escolas tem enfrentado. É desenvolvendo bons leitores que elas estarão realmente cumprindo o seu papel de preparar indivíduos para a vida. Os bons leitores são capazes de adquirir informações sozinhos e, portanto, abrem para si mesmos as portas do aprendizado constante que é tão valorizado nas sociedades modernas.

Letramento Digital

O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (Xavier, 2005)

Soares (2002) ressalta que o sintagma letramento digital é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita possibilitada pelo computador e pela internet. Nessa linha, a pesquisadora apresenta uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita

com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento.

A autora enfatiza que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos.”

Multiletramentos

Trabalhar com multiletramentos envolve, comumente, o uso de novas tecnologias de comunicação e informação e caracteriza-se como um trabalho que, na proposta de Rojo, parte das culturas de referência do alunato e de gêneros, mídias e linguagens por ele conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos - discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (...) ou desvalorizados (...). (ROJO, 2012, p. 08).

No desenvolvimento dos argumentos a favor dos multiletramentos, a pesquisadora inicialmente localiza a origem histórica desse conceito que procura cobrir dois “multi”:

- Multiculturalidade - a multiplicidade - variedade cultural das populações presente em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade.
- Multimodalidade - a multiplicidade - variedade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa.

No que se refere à variedade cultural, é preciso notar como assinala Canclini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”.

No que se refere à variedade semiótica, Lemke (1994a; 1998), defende que o que realmente precisamos ensinar, e compreender antes que possamos ensinar, é como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas diferentes para construir significados que são mais do que a soma do que cada parte poderia significar separadamente. O pesquisador tem chamado isto de “significado

multiplicador”, porque as opções de significados de cada mídia multiplicam-se entre si em uma explosão combinatória; em multimídia as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

Rajo (2012) enfatiza que, ao considerar esses dois “multi”, o conceito de multiletramentos avança em relação ao de letramento que, segundo ela, “não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas.”

Neste contexto, para a pesquisadora, o mundo contemporâneo, é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos.

Descrição da experiência

O Projeto foi desenvolvido com os seguintes objetivos: incentivar e despertar habilidades empreendedoras; abranger atividades de leitura crítica, pesquisa, análise, produção e apresentação de textos multissemióticos; visar aos multiletramentos, levando os alunos a se tornarem usuários funcionais, criadores de sentidos, analistas críticos e transformadores.

O percurso do projeto denominado “Empresa Simulada” consistiu desde a concepção (pesquisa, leitura e escrita) de um Plano de Negócios, criação da empresa, até a apresentação multissemiótica de um seminário elaborado pelos alunos. Os alunos inicialmente receberam um roteiro para elaboração do Projeto e deveriam usar a criatividade utilizando as tecnologias digitais de informação e comunicação como, por exemplo: criação da logomarca da empresa, camisetas, crachás, cartazes, *banners*, panfletos, cartões de visita, *layouts*, *softwares*, *sites*, *blogs*, *fanpages*, etc.

O interesse sobre os estudos dos Multiletramentos surgiu a partir da disciplina “Multiletramentos e Formação de Professores”, e também a partir das discussões do grupo de pesquisa “Multiletramentos e usos de tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação”, coordenado pelo professor Dr. Hércules Tolêdo Corrêa, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP.

Avaliação dos resultados

Através das estratégias didáticas adotadas, a disciplina potencializou as oportunidades para aproximar os alunos da gestão dos pequenos negócios e também dos riscos e oportunidades inerentes ao mercado de trabalho.

Importa salientar o brilhante trabalho desenvolvido pelos alunos e o apoio incondicional da instituição e professores para o sucesso do trabalho, proporcionando assim um trabalho multidisciplinar, onde todos os professores compareceram no dia das apresentações para avaliar os trabalhos.

Os alunos tiveram adesão total ao projeto, manifestando o interesse de colocar em prática seus planos de negócios e levar adiante os conhecimentos adquiridos durante as aulas. O nível dos trabalhos foi elevadíssimo e houve um grande destaque na importância da tecnologia da informação nas empresas e a responsabilidade social.

Através do Projeto observamos alguns aspectos comportamentais dos alunos: iniciativa e persistência; busca de informações; identificação de oportunidades de negócio na região; perspectivas positivas em relação ao futuro profissional; melhoria da capacidade de expressão; perda da inibição e do medo de se expor em público; mudanças na apresentação pessoal; melhoria da auto-estima; perspectiva de abertura de empreendimentos; motivação para o trabalho em equipe; conscientização da importância da cidadania; colaboração; interação; autoria; formação ética e estética e melhoria da leitura e escrita.

Considerações finais

A experiência de implantação do Projeto Empresa Simulada com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no Curso Técnico em Informática mostrou-se desafiante e enriquecedora, em que os alunos tornaram-se protagonistas na construção de significados e produtores de textos ativos nas culturas digitais, locais e globais.

Através da experiência, podemos concluir que os alunos atualmente precisam ser preparados para utilizar a internet e os sistemas da nossa sociedade contemporânea, o que implica novas formas de ensinar e aprender, novos conhecimentos, novas informações e novas aprendizagens, proporcionando transformações e conhecimentos na vida pessoal, acadêmica e profissional, enfim, preparação para o mercado de trabalho.

Referências

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

Colégio e Faculdade Kennedy. Disponível em: <http://www.kennedyjm.edu.br/>. Acesso em 01 de março de 2013.

COSCARELLI, C. V. **Entendendo a leitura**. Revista de Estudos da Língua. Belo Horizonte: UFMG. v. 10, n. 1, p.7-27, jan./jun. 2002.

FRADE, Isabel C. A. S.; FERREIRA, Márcia, H.M. **Alfabetização e Letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê** - In: RIBEIRO, Ana Elisa; VILLELA, Ana Maria Nápoles; SOBRINHO, Jerônimo Coura; SILVA, Rogério Barbosa da (orgs). Linguagem, tecnologia e educação. São Paulo, Editora Peirópolis. 2010.

LEMKE, Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, vol. 49, n. 2, p. 455-479. Instituto de Estudos da Linguagem - IEL - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em 14 de dezembro de 2012.

Programa de Educação Profissional. Disponível em: <http://srv26.pepminas.com.br/pepav/O-PEP/>. Acesso em 01 de março de 2013.

SOARES, Magda Becker. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 de maio de 2012.

_____. **O que é letramento**. Diário do Grande ABC: Santo André, 2003. Disponível em <http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>. Acessado em 02 de abril de 2012.

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

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. In. SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

O debate de opinião: uma experiência interdisciplinar no ensino médio de uma escola pública

Fernanda Baldutti *

Apresentação

O trabalho descrito neste relato se mostrou uma experiência muito significativa para nossa prática pedagógica, considerando os seguintes aspectos:

(1) desafio de desenvolver um projeto interdisciplinar, intitulado “Ética e Cidadania” (tema central), com 19 turmas do Ensino Médio (turno da manhã), de uma escola pública, envolvendo a participação de professores de diferentes áreas do conhecimento e disciplinas¹, dentre elas: Português, História, Geografia, Biologia, Sociologia e Filosofia (BRASIL, 2002; HARTMANN, A. M^a e ZIMMERMANN, E., 2007);

(2) escolha de subtemas (relacionados ao tema central) para os debates com as cinco turmas do 3º ano do Ensino Médio, ligados à realidade sociocultural dos alunos, emergindo de problemas cotidianos e atuais que faziam parte tanto do universo particular (comunidade escolar) dos mesmos quanto de um universo mais amplo (sociedade brasileira) (BRASIL, 2002);

(3) exploração do gênero oral “debate”, o qual contribuiu para a ampliação das capacidades linguística, cognitiva e social dos alunos (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J-F., 1998/2004).

1. Caracterização da Escola

Nesta seção, faremos uma breve contextualização da escola em que foi realizada a experiência e dos sujeitos envolvidos na mesma.

1.1 Contextualização da unidade escolar

A escola em que foi realizada a experiência pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Está situada em um bairro da região central da cidade de Juiz de

* Mestre em Letras: Linguística (UFJF). Escola Estadual Sebastião Patrus de Sousa. E-mail: fernandabaldutti@uol.com.br

¹ Agradeço a todos os professores que participaram diretamente do projeto e contribuíram, indiretamente, para a produção desse relato de experiência. Dedico este trabalho a cada um deles.

Fora e é bastante tradicional na cidade (fundada há mais de sessenta anos). Ela atende aproximadamente 1.600 alunos, distribuídos em três turnos, da seguinte forma: 19 turmas de Ensino Médio no turno da manhã; 19 turmas (Ensino Fundamental e Ensino Médio) no turno da tarde e 8 turmas (Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) no turno da noite. A escola possui perfil de alunos bastante heterogêneo, pois recebe alunos oriundos de bairros próximos (da mesma região) e também de bairros mais distantes (outras regiões). A situação socioeconômica dos alunos também é bastante heterogênea porque há alunos de diferentes classes sociais.

Quanto ao perfil dos professores que participaram do projeto “Ética e Cidadania” é importante destacar: a maioria dos professores que engajou no projeto é nomeado por concurso público (efetivos) e já leciona na escola há mais de cinco anos; também contamos com a participação de alguns professores contratados, que já atuavam na escola há mais de dois anos. Todos possuem curso superior com habilitação específica na disciplina lecionada; dois possuem mestrado e um possui doutorado; os demais possuem curso de especialização. Todos os professores cumprem carga horária semanal de 24 horas nesta escola e grande parte deles ainda possui jornada de trabalho dupla ou tripla, em escolas de outras redes de ensino.

Contextualização das turmas

O número de alunos participantes do projeto “Ética e Cidadania” foi de aproximadamente 665 (nesse caso, contamos os alunos das 19 turmas de Ensino Médio diurno). Já o número de alunos participantes dos debates foi em torno de 175 alunos, pertencentes às cinco turmas de 3º ano do Ensino Médio diurno.

A faixa etária dos alunos envolvidos no projeto é de 16 a 18 anos e a dos alunos que participaram dos debates é de 17 a 18 anos. A situação socioeconômica dos alunos que desenvolveram os debates é bastante heterogênea, assim como dos demais alunos da escola.

Em relação ao grau de participação apresentado pelas turmas que produziram os debates, podemos dizer que houve um alto grau de envolvimento, comprometimento, aprendizado e satisfação com a atividade. Muitos dos alunos manifestaram o desejo de desenvolver debates com alunos de outras escolas estaduais da cidade, em forma de competição.

A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos que fundamentaram a experiência descrita neste relato.

Fundamentação teórica

A prática aqui relatada apoiou-se, basicamente, nos pressupostos teóricos sobre interdisciplinaridade abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) (2002) e no trabalho de Hartmann, A. M^a e Zimmermann, E. (2007), intitulado "O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das 'Duas Culturas'". Também foi fundamentada nos estudos sobre gênero oral "debate público", realizado por Dolz, J; Schneuwly, B. e De Pietro, J-F.(1998/2004).

De acordo com os PCNEM (2002), foi possível compreender que

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários(BRASIL, 2002, p. 88-89).

Partindo do pressuposto acima, optamos por desenvolver um projeto interdisciplinar, cujo tema central foi "Ética e Cidadania". O tema foi escolhido por professores das diferentes áreas do conhecimento e disciplinas, tendo em vista a necessidade de refletir sobre o mesmo, a partir de diferentes pontos de vista e, principalmente, de operar mudanças significativas do ponto de vista cognitivo e social dos alunos. Por isso, é importante observar que ao desenvolver um projeto como esse

(...) cresce a responsabilidade dos educadores em promover um ensino organicamente integrado, para que os estudantes adquiram as habilidades de investigar, compreender, comunicar e, principalmente, relacionar o que aprendem a partir do seu contexto social e cultural. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade é inserida como um dos princípios norteadores das atividades pedagógicas na Educação Básica (HARTMANN, A. M^a e ZIMMERMANN, E., 2007)

Percebemos, desse modo, que nossa proposta está em consonância com o que diz os PCNEM (2002):

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a

interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos (BRASIL, 2002, p. 34-36).

Especificamente com as turmas de 3º ano do Ensino Médio, optamos por trabalhar com o tema “Ética e Cidadania”, a partir dos “debates de opinião”. Para os debates foram selecionados dez temas, denominados subtemas². É importante ressaltar que a ideia de trabalharmos com debates surgiu dos próprios alunos, motivados por uma experiência anterior com debate nas aulas de Filosofia. E a sugestão de alguns subtemas, tais como “sistema de cotas em universidades públicas” e “uso de aparelhos eletrônicos nas escolas” também foi feita por eles.

Os autores Dolz, J.; Schneuwly, B. e De Pietro, J-F. (1998/2004, p.248) ressaltam a importância de trabalharmos com o gênero oral debate nas escolas, considerando principalmente que

O debate, que desempenha um papel importante em nossa sociedade, tende igualmente a tornar-se necessário na escola atual, na qual fazem parte dos objetivos prioritários as capacidades dos alunos para defender oralmente ou por escrito um ponto de vista, uma escolha ou um procedimento de descoberta;(...)

Dessa forma, a opção pelo gênero oral debate se articulou diretamente com a proposta do projeto, considerando que a partir do domínio desse gênero os alunos poderiam desenvolver e/ou ampliar capacidades fundamentais para assumirem uma postura crítico-reflexiva em relação aos subtemas discutidos, tais como: capacidade linguística (por meio de técnicas de argumentação, que incluem reformulação, retomada e/ou refutação do discurso do outro), cognitiva (capacidade crítica) e social, além da capacidade individual (como se posicionar criticamente frente a um ponto de vista, possibilitando a construção de sua identidade) (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J-F. 1998/2004, p.248-249).

Optamos pelo tipo de debate denominado “debate de opinião de fundo controverso”, o qual visa a uma colocação em comum das diferentes posições (a favor ou contra; vantagens e desvantagens), com o objetivo de influenciar a posição do

² O tema central do projeto intitulou-se “Ética e Cidadania”. Os subtemas relacionados ao tema central, escolhidos para os debates foram: (1) sistema de cotas em universidades públicas, (2) eutanásia, (3) uso de aparelhos eletrônicos nas escolas, (4) aborto, (5) legalização do uso de maconha, (6) pena de morte, (7) obrigatoriedade do voto, (8) legislação de trânsito, (9) punição para menores infratores e (10) “Big Brother real-sorria, você está sendo filmado.

outro, assim como de reafirmar ou modificar a sua própria, conforme nos explicam os autores Dolz, J.;Schneuwly, B. e De Pietro, J-F. (1998/2004, p.250). Ainda segundo esses autores, percebemos que nesse tipo de debate

Por meio das confrontações e dos deslocamentos de sentido que permite e suscita, o debate representa aqui um poderoso meio não somente de compreender um assunto controverso por suas diferentes facetas, mastambém de forjar uma opinião ou de transformá-la; (...) (DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J.F. 1998/2004, p.250).

Após o embasamento teórico apresentado acima, nos dedicaremos a descrever, de forma objetiva, as etapas desenvolvidas na experiência com os debates de opinião, na seção seguinte.

Descrição da experiência

A experiência realizada com os debates de opinião pode ser dividida em três etapas:

1ª etapa (março a abril de 2012): opção pelo gênero oral debate; seleção de subtemas relacionados ao tema central do projeto e sorteio dos subtemas para cada turma; divisão de cada uma das turmas em dois grupos: um grupo que argumentaria a favor e um grupo que argumentaria contra. É importante destacar que cada subtema foi debatido por grupos de turmas distintas, a fim de que houvesse uma competição entre as turmas.

2ª etapa (maio, junho e agosto de 2012): pesquisa sobre o subtema a ser debatido por parte dos alunos em diferentes suportes textuais: jornais, revistas, livros, internet; orientação dos professores das diferentes disciplinas no conteúdo e no processo de seleção das informações mais relevantes que poderiam ser utilizadas como argumentos nos debates; explicação sobre algumas características típicas do gênero oral debate de opinião (técnicas de retomada do discurso do outro, marcas de refutação, reformulações, modalizações); criação das normas do debate (nº de debatedores, organização do tempo para cada debatedor; entre outros).

3ª etapa (setembro e outubro de 2012): realização dos debates de opinião no salão nobre da escola; cada debate teve a duração de um módulo-aula de cinquenta minutos; avaliação dos debates feita por dois professores participantes do projeto, mediante os seguintes critérios: (1) exploração do conteúdo; (2) estratégias

discursivas do gênero oral debate de opinião; (3) organização do pessoal e (4) utilização do tempo.

Depois de apresentarmos cada etapa desenvolvida na experiência, faremos uma avaliação dos resultados obtidos.

Avaliação dos resultados

Os resultados alcançados com os debates foram avaliados como extremamente positivos por alunos e professores, de modo geral.

Após cada debate os professores faziam uma avaliação em conjunto com a turma em relação ao desempenho de cada grupo, a fim de que pudessem ter um desempenho melhor no segundo debate (cada grupo debateu dois subtemas diferentes ao longo do projeto).

Destaco nestas avaliações a capacidade crítica de muitos alunos em relação à avaliação dos objetivos trabalhados no projeto: (1) à aprendizagem significativa dos conteúdos por meio dos debates (capacidade cognitiva); (2) à progressiva apropriação do gênero debate de opinião (capacidades linguístico-discursivas); (3) à avaliação do modo como eles próprios e os colegas se comportaram no decorrer dos debates (capacidade social) e (4) de como se posicionaram individualmente nos debates (construção de identidade).

Além disso, uma observação importante feita pelo grupo de professores ao longo do projeto foi a mudança de comportamento de alguns alunos. Notamos que alguns alunos considerados “desinteressados” durante as aulas da maioria dos professores se mostraram extremamente “interessados” durante o processo de realização dos debates. Muitos desses alunos, inclusive, se destacaram como debatedores, demonstrando um excelente desempenho de sua capacidade argumentativa. Isso evidencia que um trabalho pautado em atividades e/ou projetos de interesse dos alunos pode contribuir para uma prática pedagógica bem sucedida e, conseqüentemente, para uma aprendizagem bastante significativa.

Apesar de os resultados obtidos terem sido bastante satisfatórios, consideramos que algumas etapas do projeto (como por exemplo, os debates), poderiam ter sido registradas com filmagens. Certamente, isso proporcionaria uma riqueza de dados ainda maior para o projeto, servindo-nos de material de estudo para o aperfeiçoamento de trabalhos futuros. Os dados utilizados na descrição da experiência

constituem basicamente de registros escritos feitos pelos professores ao longo do projeto.

Passaremos, na próxima seção, às considerações finais da experiência relatada neste trabalho.

Considerações finais

Consideramos que o Projeto Interdisciplinar “Ética e Cidadania” atingiu seus objetivos à medida que: contribuiu para um processo ensino-aprendizagem significativo, pautado nas diretrizes dos PCNEM; ampliou as capacidades linguístico-discursivas, cognitivas e sociais dos alunos, por meio do trabalho com o gênero oral “debate de opinião”; proporcionou mudanças de comportamento em muitos alunos, os quais se tornaram mais interessados ao longo do projeto; despertou o interesse de muitos alunos e professores para realização de debates entre escolas (competição); promoveu o fortalecimento das relações interpessoais e a interação social dos sujeitos envolvidos (tanto nas relações e interações entre os professores participantes do projeto, dos professores com os alunos e também entre alunos); incentivou outros professores a participarem de novos projetos interdisciplinares na escola; comprovou que ações integradas como essa são fundamentais no processo educacional básico, pois permitem a ampliação das capacidades linguística, discursiva, cognitiva, afetiva e social dos educandos, contribuindo para a sua formação integral.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. e DE PIETRO, J-F.(1998/2004) “Relato da elaboração de uma sequência: o debate público”, pp. 247-276. In: DOLZ, J.,SCHNEUWLY, B. e colaboradores. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Trad. e org. de Rojo, Roxane. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

HARTMANN, A. M^a e ZIMMERMANN, E. “O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio: A reaproximação das ‘Duas Culturas’”. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol. 7, nº 2, 2007.

Importância das avaliações diagnósticas

Fernanda Bichara*
Márcia Mariana Oliveira**

Apresentação

Tem se tornado comum nas práticas escolares o professor regente ministrar conteúdos seguindo o que determina o currículo, sem que haja uma preocupação em conhecer o que os alunos já sabem ou em que nível se encontram, para poder dar prosseguimento e conseguir construir de maneira efetiva o conhecimento, iniciando do que definimos como “ponto de partida”.

Entendendo que a concepção de ensino e aprendizagem deve ser considerada como um processo inacabado, ou seja, em constante construção, acreditamos ser fundamental para a prática docente o uso da avaliação diagnóstica, como meio de possibilitar com que o professor conheça em que nível se encontra seus alunos em determinados conhecimentos e que trabalhos podem ser desenvolvidos com eles a partir do que já dominam e se interessam.

O modo pelo qual o professor vê seu aluno e interpreta suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizado exerce um forte impacto no desempenho e aprendizado das crianças. O trabalho aqui apresentado busca mostrar a importância de se avaliar as crianças, não para classificá-las e sim para estabelecer um diálogo significativo entre prática docente e ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor decidir quais as melhores maneiras de ampliar e estabelecer conhecimentos efetivos nas crianças durante o processo de escolarização.

Caracterização da Escola

A prática de iniciação à docência descrita neste relato ocorreu em uma Instituição da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais, localizada no bairro Marilândia.

* Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, bolsista do programa PIBID coordenado pela Prof^a. Dr^a. Hilda Micarello. febichara@bol.com.br

** Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, bolsista do programa PIBID coordenado pela Prof^a. Dr^a. Hilda Micarello. mmariana-oliveira@bol.com.br

A Escola Municipal José Calil Auaghi abrange atualmente os respectivos níveis de ensino: Educação Infantil, composta de 2 turmas e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, com 9 turmas em tempo integral. A escola é composta por um grupo significativo de professores, em sua maioria concursados, e abrange diversos projetos de cultura, arte, acessibilidade de crianças com deficiências, além de projetos universitários de pesquisa, extensão e docência.

A turma vivenciada é constituída neste ano de 2013 por 22 crianças entre 7 e 8 anos que compõem o 3º ano do Ensino Fundamental, é acompanhada pelo projeto PIBID desde o segundo semestre do ano de 2012.

É possível observar que os alunos, de maneira geral, pertencem à mesma classe social, ou seja, são advindos de classes populares, filhos de trabalhadores.

Essas crianças desde a Educação Infantil têm um enorme contato com diferentes suportes de leitura, inclusive com literatura infantil e se interessam bastante por tais práticas.

Fundamentação teórica

Para tal análise utilizamos alguns embasamentos teóricos como os estudos de Magda Soares que tratam sobre a alfabetização e o letramento, além de seus textos sobre as avaliações diagnósticas como auxílio para o trabalho do professor.

Destacamos também como suporte para elaboração das avaliações o volume três dos Cadernos do Ceale, que apresenta a proposta de instrumento de avaliação para que ela seja assumida como um ponto de partida para o diagnóstico das aprendizagens dos alunos, planejamento das ações e intervenções necessárias ao longo do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Descrição da experiência

As reflexões aqui apresentadas iniciaram-se a partir do Projeto PIBID que se caracteriza como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Esse programa foi desenvolvido no âmbito do grupo de pesquisa LEFoPI – Linguagem, ensino, formação de professores e infância da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

O PIBID é uma iniciativa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos

de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tem como foco principal inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem¹.

A partir deste programa iniciamos um trabalho de iniciação à docência que tinha como objetivo auxiliar uma professora da rede municipal de ensino no processo de alfabetização de seus alunos.

Quando nos inserimos na sala de aula sentimos a necessidade de saber quais conhecimentos relativos à alfabetização e à apropriação da leitura e escrita os alunos já haviam aprendido e o que ainda precisava ser trabalhado, de forma mais sistemática, estabelecendo projetos de intervenção em sala de aula que auxiliasse as crianças no processo de alfabetização.

A partir dessa necessidade nós elaboramos, juntamente com a coordenadora do grupo de pesquisa e os aportes teórico-metodológicos citados anteriormente, uma avaliação diagnóstica. Tal avaliação foi realizada com todas as crianças da turma individualmente, partindo da concepção de que a avaliação diagnóstica é o ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor estabelece o que ensina, o para que ensina, o como ensina.

Partimos do pressuposto de que a avaliação diagnóstica se configura como mecanismo de suma importância para a prática docente, pois desempenha um papel fundamental que possibilita ao professor conhecer em que nível se encontra seus alunos em determinados conhecimentos, o que eles conseguiram assimilar no ano anterior, qual trabalho deve-se realizar diante do conhecimento de tais características e de onde partir para prosseguir. Assim, é possível dar início a um novo trabalho e/ou aprendizado dos conhecimentos, estabelecendo junto com as crianças ações efetivas de ensino-aprendizagem.

As atividades da avaliação diagnóstica foram elencadas por meio de uma matriz de referência do volume três da Coleção Instrumentos da Alfabetização, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), que apresenta uma listagem de capacidades cujo domínio será avaliado num diagnóstico. A proposta de matriz evidenciada no volume do Ceale utilizada para elaboração da avaliação diagnóstica contém eixos da

¹ Trecho retirado do site da CAPES: < www.capes.gov.br >.

apropriação do sistema de escrita, da leitura e da produção de textos, que são basicamente o foco das atividades propostas às crianças.

Após a construção da avaliação iniciamos na turma o processo de aplicação das atividades, que foram desenvolvidas com 20 crianças em um período de uma semana, individualmente e fora da sala de aula, com o objetivo de avaliar as capacidades distinguidas no documento e os níveis de conhecimento das mesmas.

Avaliação dos resultados

Após a aplicação da avaliação começamos o processo de correção da mesma, tendo como princípio as capacidades que cada atividade propunha e os resultados de cada criança no desenrolar dos exercícios. Durante esta correção, realizada pela equipe de bolsistas do PIBID, iniciamos uma reflexão sobre os processos de pensamento-ação que as crianças tiveram ao realizar as atividades, não nos atentando apenas aos resultados concretos obtidos no desenrolar da avaliação.

Baseadas nas análises dos resultados obtidos na avaliação diagnóstica, nas observações iniciais realizadas na turma e nas individualidades dos sujeitos inseridos no espaço escolar, estabelecemos ações que visam a elaboração de atividades que se adequam ao interesse dos alunos com foco no ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Começamos então com a construção de um planejamento semanal que contém atividades diferenciadas de leitura e escrita, especificamente para um grupo de crianças que apresentaram um grau de dificuldades superior as demais.

Essas atividades têm como auxílio principal a leitura literária infantil e os jogos lúdicos como suportes para a formação de palavras, leitura e desenvolvimento da escrita, pois acreditamos que através de atividades diferenciadas essas crianças possam adquirir o código, se alfabetizando de forma letrada.

Consideramos a aplicação e os resultados obtidos com a avaliação diagnóstica de suma importância para nortear a prática e o planejamento do professor, pois através desta avaliação estamos conseguindo desenvolver com as crianças atividades que tornam a leitura e escrita prazerosas e envolventes, despertando nelas interesses pela aquisição e aprendizado da língua como práticas culturais.

Considerações finais

Através do planejamento das atividades e trabalho sistematizado com as crianças estamos conquistando grandes resultados no que se refere à alfabetização. Acreditamos que o Programa PIBID nos possibilitou uma inserção significativa para nossa docência e para o trabalho que se desenvolve na escola, principalmente com as crianças desta turma em especial. A aplicação da avaliação diagnóstica nos possibilitou refletir sobre as diversas maneiras de se conceber o ensino e a alfabetização de crianças, proporcionando para nós possibilidades outras de reflexão, compreensão, práticas de ensino-aprendizagem e reconhecimento de sujeitos com especificidades, necessidades e desafios.

Vale ressaltar, que a avaliação diagnóstica não tem como função classificar os alunos e apontar problemas de aprendizagem. Sua função é auxiliar o professor no planejamento da ação didática a ser desenvolvida em sua classe de alfabetização, pois consideramos que o planejamento de ensino deve prever formas de organização do trabalho que respeitem e atendam diferentes ritmos de aprendizagem, estabelecendo interações de diferentes níveis entre as crianças e entre crianças e professores.

Em síntese, o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demandando uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias, algumas caracterizadas por ensino direto, explícito e sistemático – particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas – outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações das crianças; em quarto lugar, a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras. (SOARES, 2003, p.14)

Referências

BATISTA, Antônio Fagundes Gomes. **Avaliação diagnóstica da alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 88p. – (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

Disponível em <www.capes.gov.br> acesso em 30 de abril de 2013.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª. Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, de 5 a 8 de outubro de 2003.

Os métodos de ensino e de correção de produção textual

Fernanda Paschoalini Frias*

Apresentação

Este trabalho discute os métodos de ensino e de correção da produção textual adotados pelo Laboratório de Alfabetização e suas repercussões na apropriação das habilidades textuais pelos alunos. Esse relato de experiência possibilita entender como se constituem os processos de escrita, correção e avaliação, mostrando os avanços conquistados pelos alunos.

Caracterização da Escola

O Laboratório de Alfabetização (LABOALFA) está localizado na Faculdade de Educação/ UFJF e é uma ação de pesquisa e extensão voltada para o atendimento pedagógico dos alunos da Escola Municipal Tancredo Neves, situada no entorno da UFJF. Os atendimentos pedagógicos são destinados aos alunos escolhidos e encaminhados pelas professoras da escola, tendo como critério a repetência ou dificuldade no aprendizado da Língua Portuguesa; encontram-se regularmente matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental e a faixa etária varia entre 9 a 13 anos. Geralmente, são oriundos de famílias de baixa-renda e regiões mais carentes.

As turmas do LABOALFA são organizadas com 8 crianças e para cada grupo há uma ou duas professoras, bolsistas do projeto e alunas do curso de Pedagogia. Os atendimentos pedagógicos acontecem uma vez por semana, com duração de 120 minutos, em uma sala preparada para essa ação, com móveis, livros de literatura infantil e materiais didáticos apropriados para os alunos.

A participação dos alunos requer um controle permanente de frequência, para evitar que muitos deixem de comparecer. Sendo assim, eles assinam a ficha de presença, preenchem a folha "o que eu aprendi hoje" e uma vez por mês participam de um bate-papo sobre as atividades realizadas, no qual os alunos fazem o levantamento de ausência e presença e recebem elogios da professora acerca dos

* Graduada em Pedagogia/ UFJF; pf.nanda@yahoo.com.br

saltos qualitativos observados em suas produções escritas. Esse *feedback* é realizado a partir da ficha de acompanhamento longitudinal de cada aluno.

Abordagem teórico-metodológica

Assumimos a concepção de linguagem como forma de interação, que segundo Geraldi (1991) é mais que uma transmissão de informações entre um emissor e receptor; para o autor a linguagem é lugar de interação humana e nela o sujeito se constitui como ator nas situações de comunicação em que está inserido.

A linguagem, assim concebida, se constitui na atividade dos sujeitos com os outros, sobre os outros e sobre o mundo, deste modo não há condições para a linguagem se constituir fora da interação. No sentido desta concepção, constituir linguagem é constituir conhecimento. A linguagem constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo (GOULART, 2003, p.86).

Pautadas na concepção de linguagem como forma de interação, compreendemos a escrita como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABISON, 1991), que considera como essenciais nesse aprendizado, os diversos momentos da escrita: planejamento, escrita, leitura, revisão e reescrita. Tal pressuposto é reafirmado por Spolders e Yde (1991), quando enfatizam que esses momentos/etapas acontecem simultaneamente e recursivamente, sem estabelecer uma ordem ou hierarquia. Ou seja, “enquanto revisam, os escritores acrescentam, retiram, reescrevem ou reorganizam elementos em seus textos porque os avaliaram como inadequados e podem pensar em uma boa maneira de mudá-los. (SPOLDERS; YDE, 1991, p. 47).

Para Passarelli (2004), a escrita também é considerada um processo, o qual possui etapas e é desenvolvido gradativamente. Segundo a autora, “para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos.” (p.88). Essas etapas são definidas pela autora como: planejamento, tradução de idéias em palavras, revisão e editoração. Segundo ela, há um elemento que perpassa todo o processo e mostra-se fundamental: o guardião do texto. Sua função é monitorar esse trajeto da escrita, sendo o escritor o próprio monitor do texto, sempre atento às etapas e “vigilando” a construção do seu texto.

Partindo dessas concepções, as situações didáticas do LABOALFA são construídas prevendo todos os momentos da escrita, para que o aluno/escritor tenha a possibilidade de monitorar seu próprio processo.

Utilizamos como referencial para a correção textual-interativa os estudos de Ruiz (2001). Segundo a autora, o bilhete do professor se constitui em uma vantajosa maneira de corrigir produções textuais, pois abre espaços para a interlocução e favorece a reflexão do aluno em torno de suas escolhas linguístico-discursivas. A esse respeito, ela afirma:

a maioria absoluta das correções textuais-interativas que incentivam o trabalho de refacção pelo aluno, reforçando positivamente a revisão realizada, ocorre na forma de "bilhetes" que revelam uma certa afetividade entre os sujeitos envolvidos. (p. 68)

Descrição da experiência

As situações são construídas a partir de diferentes gêneros discursivos: contos, diários pessoais, bilhetes, cartões, apreciações literárias e jornal mural.

A situação didática (SD) que apresentamos (Anexo I), propõe o relato da história "A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho". Para tanto, a professora fez a leitura do livro e, em seguida, pediu aos alunos que recontassem oralmente, observando a cronologia dos eventos. Logo após, solicitou aos alunos o relato escrito e destacou a importância do planejamento oral para a organização das ideias.

Para a segunda aula, a professora fez a leitura prévia das produções escritas dos alunos, buscando identificar a adequação ao texto lido e recontado oralmente, além disso, destacou os aspectos que mereciam ser revisados no momento da reescrita. Nesse momento, o bilhete da professora foi adotado como método de correção e mediação, ou seja, a correção textual-interativa. (Ruiz, 2001). Sendo assim, o bilhete da professora trazia comentários acerca dos elementos da estrutura narrativa que precisavam ser revistos, enquanto os aspectos da superfície textual (ortografia, pontuação, concordância verbo-nominal) foram indicados no xerox da produção escrita, optando pela correção resolutiva (Serafini, 1989). O bilhete da professora e a cópia da produção escrita foram entregues para o aluno reler e revisar. Em seguida, a professora explicou os comentários do bilhete e discutiu soluções para os problemas apontados de modo a instrumentalizar o aluno para efetuar as escolhas linguísticas necessárias na tarefa de reescrever a história.

A situação didática permitiu ao professor realizar a comparação entre a escrita inicial e a reescrita, observando o desenvolvimento do aluno quanto aos aspectos discursivos, textuais e gramaticais. Além disso, possibilitou identificar quais estratégias esse aluno utilizou para revisar e reescrever seu texto a partir das orientações expressas no bilhete da professora.

Além dos métodos de correção apresentados, em outras situações didáticas do Laboratório de Alfabetização, os momentos de revisão e reescrita, são orientados pelo uso de grades de correção, ficha de auto-avaliação, ficha de acompanhamento longitudinal e planilha de observação da interação nas oficinas de escrita, favorecendo a observação e a análise dos comportamentos escritores. (Anexo II). Também vale destacar a preocupação das bolsistas do Laboratório de Alfabetização em variar o tipo de mediação nos momentos de revisão e reescrita de textos, quais sejam: correção individual ou em duplas, realizada pelos alunos com apoio de grades de correção; correção mediada pela professora, podendo ser a resolutiva, na qual as modificações necessárias já são apresentadas e o aluno precisará apenas reescrever; correção coletiva no quadro de giz com análises dos alunos e da professora; correção por bilhetes, com comentários predominantemente discursivos e textuais, seguidos das explicações orais a respeito da reescrita.

Avaliação dos resultados

As análises empreendidas em torno das oficinas de escrita e reescrita e do uso do método de correção textual-interativa revelaram que o bilhete da professora propõe percursos para o aprimoramento da escrita por meio da atividade de análise linguística, levando o aluno a pensar sobre seu texto. Além disso, permite que a professora promova reflexões acerca dos aspectos discursivos e textuais, não restringindo a correção aos elementos da superfície textual. Em alguns casos, vimos que o bilhete também recorta trechos do texto do aluno, discute regras de organização interna da escrita e aponta soluções por meio da exemplificação. Com isso, a adoção do método de correção por bilhetes favorece a construção de espaços para a troca de turnos na interlocução aluno-produtor/professor-corretor/aluno-revisor.

Quanto às grades de correção, percebemos que os itens previamente determinados são norteadores da reflexão realizada pelo aluno, quer dizer, se, por um lado, as grades de correção proporcionam ao aluno a monitoração de seus

comportamentos escritores, por outro lado, favorecem o acompanhamento efetuado pela professora a respeito da apropriação das habilidades textuais pelo aluno. Com isso, os itens que constituem a grade de correção são alterados à medida que os alunos se tornam escritores mais competentes. Nosso maior objetivo é fazer com que os alunos percebam que a revisão e a reescrita envolvem mais do que a correção de erros gramaticais. Trata-se de um momento reflexivo, para encurtar e ligar, para tornar a linguagem mais “enxuta”, para colocar em ordem os pensamentos e para escutar a poesia e o ritmo do texto que escrevem.

Considerações finais

Os processos de produção textual indiciam como os alunos desenvolvem a proficiência escritora e possibilitam ao professor observar, pesquisar o que o aluno já sabe, decidir como ensinar, acompanhar por meio de análises e comparações e compreender o percurso evolutivo da construção dos textos.

Percebemos que a mediação da professora, nos momentos de revisão e reescrita, é fundamental para que o aluno entenda as análises expressas no bilhete e discuta com a professora as suas dúvidas e/ou opiniões sobre os aspectos apontados.

Também constatamos que o diálogo entre as professoras, com base nas suas anotações de aula, contribuiu para que melhorassem a qualidade das próprias interações, ajudando a identificar dados da escrita pelos quais a professora passou despercebida. Assim, a professora se lembrava de elementos ressaltados na conversa com sua colega, incluindo nas análises com seus alunos outras características da escrita, tanto no momento da leitura, quanto no momento da produção escrita.

Concluimos que as professoras-bolsistas do Laboratório de Alfabetização se mostraram interlocutoras nas tarefas de revisar e reescrever, ensinando aos alunos como produzir textos com sentido, ajustados aos leitores e construídos a partir da escolha de recursos linguístico-discursivos adequados.

Referências

FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOULART, Cecília Maria Araújo. A produção de textos narrativos, descritivos e argumentativos na alfabetização: evidências do sujeito na/da linguagem. In: ROCHA, G; VAL M. G. (Orgs). **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 85-107.

PASSARELLI, Lilian Ghiuro. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SPOLDERS, Marc; YDE, Philip. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, 26(4): 7, dez, 1991. p. 45-57.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redações na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

Anexo I

Situação Didática: Reconto oral e escrito



Objetivos

Recontar oralmente a história lida, obedecendo a cronologia dos eventos narrados; Recontar a mesma história por escrito, considerando as regras de organização da narrativa escrita.

Desenvolvimento e atividades

Atividade 1: Apresentação da situação de comunicação

Duração: 3 minutos

Conversar com a turma a respeito das atividades que serão realizadas na situação didática: levantamento das experiências prévias, leitura do conto, discussão dos elementos centrais da narrativa, reconto oral da história, escrita individual, revisão e reescrita.

Atividade 2: Introdução à recepção do texto

Duração: 10/15 minutos

O professor apresenta o livro "A verdadeira História da Chapeuzinho Vermelho", de Pat Gwinner, explicando que se trata de uma versão moderna e um pouco modificada da história tradicional.

Antes de ler o livro, o professor deve fazer algumas perguntas a fim de que se possa obter conhecimentos prévios e identificar os elementos constitutivos da produção de uma narrativa:

Como é a versão tradicional conhecida por todos? ; Qual é o cenário?; Quais são os personagens ? ; Qual é o conflito da história?

Atividade 3: Contando a história...

Duração: 15 minutos

Em seguida, o professor mostra a imagem da capa, lê as informações e faz a leitura do conto em voz alta e de maneira teatral, (gestos, olhares, entonação, ritmo) imitando as vozes dos personagens e enfatizando os diálogos.

Atividade 4: Reconto oral da história e preparação para escrita

Duração: 20 minutos

Após a leitura, o professor pede para que eles compartilhem suas impressões a respeito da nova versão do conto de Chapeuzinho Vermelho. A seguir, propõe aos alunos uma discussão relacionada ao texto lido com o objetivo de organizar a história oralmente e favorecer a escrita que será solicitada na próxima atividade:

IMPORTANTE:

Durante o reconto, chamar a atenção dos alunos para:

(i) utilizar recursos paralinguísticos; (ii) encadear os eventos cronologicamente; (iii) recuperar elementos descritivos do cenário; (iv) recuperar elementos descritivos dos personagens; (v) apresentar a introdução, a complicação e o desfecho.

Atividade 5: Escrita individual do conto

Duração: 50 minutos

O professor solicita que os alunos recontem a história lida com as próprias palavras, considerando as discussões realizadas anteriormente e o roteiro de escrita.

Avaliação

A avaliação ocorrerá durante a produção escrita, por meio do atendimento individual das crianças feito pelo professor, circulando entre as carteiras e observando os textos para esclarecer dúvidas e tecer comentários apreciativos acerca dos aspectos discursivos, textuais e gramaticais.

Situação Didática II: Reescrita do conto

Objetivos

Revisar o texto com base no bilhete entregue pela professora; Reescrever o texto.

IMPORTANTE:

Após a análise prévia de cada conto escrito pelos alunos, o professor escreverá um bilhete orientador, sugerindo as mudanças necessárias quanto aos aspectos ligados à estrutura narrativa. Os aspectos da superfície textual serão apontados no xerox da produção, com caneta azul claro e, posteriormente, discutidos com o aluno.

Desenvolvimento da atividade

Atividade 1: Reescrita do conto com o apoio do bilhete

Duração: 60 minutos

O professor entregará o bilhete, a produção escrita e o xerox com correções aos alunos. Após a leitura do bilhete e das correções, os alunos deverão reescrever o conto.

IMPORTANTE:

Os alunos poderão consultar a grade de correção de narrativas fixada no caderno e no Mural.

Avaliação

O professor deverá comparar a produção escrita com a versão reescrita, observando quais foram as mudanças efetuadas e como corrigiram os aspectos apontados no bilhete.

Referência

GWINNER, Pat. *A verdadeira história da Chapeuzinho Vermelho*: Uma história para ler, colorir e brincar. Petrópolis: Vozes, 1992.

Anexo II

1- Bilhete orientador do professor

J,

Sua produção ficou muito interessante porque você contou detalhes da história e apresentou os fatos de acordo com a sequência temporal.

Observei que em alguns trechos você usou sinais de pontuação variados (vírgula, reticências, exclamação e ponto final), mas, em outros, exagerou no uso do “e”. Releia seu texto e substitua as repetições do “e” pelos sinais de pontuação ou por outras palavras (mas, depois, então, mais tarde).

No segundo parágrafo, tive dificuldade para distinguir a fala dos personagens e a voz do narrador. Assim, solucione esse problema com o acréscimo dos sinais de pontuação, por exemplo:

E a Chapéu chegou e falou:
 – Vovó, vovó! Onde você está?
 – No quarto.
 – Tá bom.

Ela entrou, viu que era o lobo e saiu do quarto.

Agora, vamos trabalhar juntas para melhorar ainda mais o seu texto?

Abraços,

Professora .

2- Correção Classificatória

Símbolo	Significado
*	Acentuação
△	Ortografia
CONC	Concordância
§	Parágrafo
☆	Pontuação
○	Letra maiúscula
/	Repetição

3- Grade de correção (pelo próprio aluno)

Crítérios de Análise	Sim	Não
Meu texto possui sentido?	X	
Criei um título adequado para o meu conto?		X
O texto possui uma estrutura bem definida, composta por: introdução, complicação e desfecho?	X	
Dou detalhes ao meu leitor sobre quando minha história acontece?	X	
Apresento e faço a descrição do cenário onde se passa minha narrativa?		X
Apresento e faço a descrição dos meus personagens?	X	
Substituo o nome dos meus personagens por sinônimos e pronomes variados para me referir a eles?	X	
Utilizo diferentes conectivos nas diversas situações apresentadas?	X	
Você utiliza parágrafos de maneira adequada?	X	
Faz uso corretamente dos sinais de pontuação?	X	
A letra maiúscula é colocada apenas no início de cada frase e em nomes próprios?		X
As palavras estão escritas ortograficamente?	X	

4- Correção do texto pelo colega e pelo professor

Lista de verificação para a reescrita/editoração

Autor do texto:
 Título:
 Colega editor:

 O texto faz sentido?
 Ortografia:
 Pontuação:
 Parágrafos:
 Letras maiúsculas:
 Palavras excessivas/repetidas:
 Pontos fortes:
 Carências:
 Comentários do professor:

5- Correção resolutiva

<Parágrafo>
 Era um dia, de sexta-feira. Eu ia
 indo para a escola, já estava
 atarefada ia indo por dentro,
 quando eu vi uma placa escrito
 assim, "Estrada dos sonhos e realidade"
 Eu me assustei, eu ia todos os
 dias pela mesma rua e nunca
 tinha visto aquela placa.

História do menino que fugia das letras (e de como todos se envolveram numa narrativa inventada por ele)

Gina Carla Costa*

“Tu te tornas eternamente responsável
Por aquilo que cativas” (Exupery, 2011, p318)

O trabalho que apresento se constitui com o apoio do programa Institucional de Bolsistas de Iniciação a Docência – PIBID – financiado pela Capes desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Fazem parte do programa cinco bolsistas licenciandas do curso de Pedagogia, uma professora em serviço na escola básica como bolsista e a professora da universidade, que é a coordenadora do projeto. É importante dizer que, neste contexto além de professora, atuo como pesquisadora participante do grupo de pesquisa, Práticas de Leitura na Educação Infantil e na Passagem ao Ensino Fundamental. Foi assim as relações de práticas da sala e a teoria se aproximaram e entrecruzaram. Neste cenário pude contar com o apoio do grupo no sentido de compartilhar e abrir a prática no processo de planejar e replanejar à medida que discutíamos questões do trabalho que estava sendo desenvolvido na escola.

A Escola Municipal José Calil Ahouagi está localizada no bairro Marilândia, na periferia urbana do município de Juiz de Fora. Atende a uma comunidade de baixa renda, oriunda de diversos lugares inclusive das áreas rurais. Caracteriza-se como uma escola de Educação em Tempo Integral. Atualmente tem uma demanda de aproximadamente trezentos alunos, distribuídos em 11 turmas, atendendo dois segmentos da Educação Básica: a Educação Infantil e Fundamental de nove anos. Os professores que lá trabalham tem formação acadêmico adequado ao nível de ensino que atendem sendo que, em sua maioria, ocupam vagas pelo sistema de contrato temporário.

As crianças as quais me dedico compõe hoje a turma do 3º ano do Ensino Fundamental e eu os acompanho desde o 1º ano. Neste caminho de vivências me propus a abrir para especificidades abrigadas por cada criança, uma vez que acredito que não há fórmulas exatas sobre este movimento que se opera entre aluno e

* Graduada em Pedagogia e psicopedagogia, Professora da Escola Municipal José Calil Ahouagi, ginacarla4.0@hotmail.com

professor, que eu faço é de trabalhar numa perspectiva de privilegiar a comunicação, diálogo, pois quando estabeleço este discurso sei o que devo fazer. Significa ver tendências, habilidades, ritmos, desempenhos, competências próprias. Planejamento e replanejamento são rotineiras. No eixo reflexão linguística e gêneros textuais a narrativa com contos clássicos teve seu lugar marcado na proposta diária.

Neste contexto apresento a escola como uma instituição responsável pela educação de todos os sujeitos, pela organização e socialização dos saberes historicamente produzidos que permitem a esses sujeitos compreenderem a realidade e operarem sobre ela, em qualquer área do conhecimento. Cabe à escola acreditar na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e psicossocial de seus alunos, capacidades que se constroem, de forma processual, na interação. Este é o viés da proposta Curricular de Rede Municipal de Juiz de Fora (2010)

Numa reflexão teórico-prática na escola e grupo de pesquisa surgem algumas considerações importantes.

- . A palavra como possibilidade de interagir com o outro;
- . Olhar para o discurso humano como rede de significações;
- . ZDP – percepções dos movimentos de aprendizagens das crianças na relação desenvolvimento/desempenho com ou sem ajuda do outro;
- . Imaginação criadora/meio cultural como alimento do potencial criador;
- . A linguagem como espaço de interação (discurso e os afetos). Há uma atitude de responsabilidade com a vida e com a linguagem “responsividade” com duplo direcionamento, respondo ao outro assumo uma responsividade com o outro.

Esta turma com 22 crianças se caracteriza pela diversidade entendida tanto no que diz respeito às diferenças individuais de cada criança quanto à maneira como elas se inserem na aprendizagem escolar. Posso assim dizer das categorias pertinentes à turma como: desenhar; contar histórias; recontar histórias; contar fatos do cotidiano; inventar brincadeiras; cantar; ler em livros de literatura; recitar poesias, versos, parlendas; brincar; Tal turma uma criança, Roberto, que apresenta grande habilidade com a narrativa, liderança e argumentação e não tinha vontade de aprender a ler, que desviava o olhar das letras e se escondia debaixo da carteira nos momentos de leitura em sala.

Roberto e sua história nesta escola que fui tecendo meu trabalho. Ele chegou à escola em 2010 no 1º ano do ensino fundamental. Desde aquela época o seu desejo

era brincar e brincar. Na hora da escrita das histórias, lá estava ele com alguns brinquedos nas suas mãos, ora brincando ora querendo levar um colega para brincar com ele. Era bastante difícil fazer Roberto se envolver com a leitura e a escrita. Ele sempre argumentava que era muito difícil para ele ler e escrever. Seus argumentos eram sempre muito fortes. “Minha mãe não aprendeu a ler e ela disse que sou igual a ela, também não vou aprender”. Abaixava a cabeça e se fechava completamente. O desânimo lhe abarcava, seus braços e sua cabeça caíam sobre a carteira e ele dizia: “Não consigo, não sei fazer, não vou aprender”. No 2º ano ele se sentia feliz pela amizade que tinha conquistado, mas quando chegava à hora da escrita a cena se repetia. Diante disso solicitei, no início do ano, apoio à professora do laboratório de aprendizagem para um atendimento individualizado. Mesmo com a professora ao seu lado Roberto continuava distraído, desinteressado com as letras, mas sempre envolvido com as narrativas do seu cotidiano. Percebi que na sala e em horários livres, ele conversava com os colegas sobre um filme. Daí meu interesse em conhecer melhor sobre aquela dinâmica que estava acontecendo. Ele relatou que estava organizando um filme com os colegas me pediu ajuda, me prontifiquei em ajudá-los acreditando que poderia criar estratégias de leitura e assim envolvê-lo como também aos seus colegas de classe.

Fazer um filme não seria fácil. Eu precisaria de apoio pedagógico, sabia que a escola apoiaria a minha iniciativa. Abraçaria aquela ideia pedindo ajuda à coordenação e aos colegas. Foi naquele momento oportuno, me inscrevi no programa Pibid e fui contemplada: recebi a bolsa e a responsabilidade de contribuir com a formação de novos professores. No Pibid pude encontrar apoio das graduandas de Pedagogia e da coordenadora do grupo.

E como surgiu esta ideia de fazer um filme? Uma brincadeira de faz de conta potencializou aquela ideia: ocorre que as crianças brincavam de restaurante. Roberto convidava seus colegas para fazer um filme em que ele seria o diretor. As crianças começara a inventar. Sugeri a ele que anotasse o nome das pessoas e dos personagens que participariam do filme. Logo percebi enorme dificuldade para que ele realizasse tal empreitada, a de conseguir escrever os nomes dos colegas de classe e personagens da narrativa que ele havia criado. Propus então um trabalho em parceria com as crianças que se dispuseram a ajudá-lo, Os colegas escreviam o que ele falava, mas mesmo assim ele não se interessava em pegar no lápis, entretanto, a sua habilidade com a criação narrativa e com a arte da liderança foi marcante. Entendo que Roberto já

iniciava o processo de alfabetização, já tinha o domínio dos aspectos que antecederiam à escrita e que era questão de tempo conseguir envolvê-lo na escrita propriamente dita.

O primeiro passo de nossas ações foi levar até ao grupo de pesquisa o processo de construção da turma do 2º ano, a turma tal como era, minhas expectativas com aquelas crianças, e os encaminhamentos que elas propunham. Começamos a tecer produção deste trabalho em conjunto com o grupo que me acolheu dando apoio e sugerindo ações para realizar o que havia proposto. A coordenação do grupo de pesquisa deu uma atenção especial ao material que lhes apresentei, ofereceu sugestões, abriu caminhos investigativos, instigou novos olhares para o que estava se tornando uma prática cotidiana.

Propus trabalhar com expectativas de produções diferenciadas envolvendo aquela narrativa. Tais produções como: produção coletiva da narrativa; o uso da linguagem oral como um modo de interação; a produção gráfica expressando os figurinos e as cenas da narrativa; construção de memória social daquela experiência narrativa envolvendo não apenas as vivências, mas o texto como dispositivo para a criação de outros modos de expressão estéticas e gráficas; caracterização de personagens; atividades para apropriação do código alfabético tais como: cruzadinha, caça-palavras e mais jogos de leitura. Estabeleci com as crianças um quadro da rotina da semana, registrando os tempos de produção, de ensaios, de leituras e de atividades complementares.

Uma estratégia usada foi oferecer ao Roberto a pasta do diretor, com caderno e caneta, para que ele pudesse organizar os personagens do filme e fazer anotações necessárias. Roberto ficou feliz com a pasta, andava pela escola com aquela pasta o tempo todo, levava a pasta para casa e trazia de volta, todos os dias. Ele assumiu o papel de diretor com muito esmero, instigando a participação de todos e adequação dos papéis de cada um na trama narrativa a partir de um saco com roupas de fantasias apresentado as crianças. Roberto assumiu a liderança daquele brinquedo cênico ajudando na escolha das roupas, na organização dos grupos, no incentivo a participação daqueles que se mostravam inibidos, na construção de diálogos e encenações. Agiu com sensibilidade, elogiando os colegas e valorizando as produções que surgiam e ouvindo diferentes opiniões. A sua postura foi importante para criar elos afetivos favorecendo a construção de uma obra coletiva. Cada um se apresentou com sua habilidade de criação.

Mas era preciso construir a escrita daquela história encenada. Então Roberto, incorporando a performance de um diretor de cinema, quis começar a narrar para mim,

fazendo-me crer que me identificava com alguém que pudesse dar forma àquela experiência partilhada. Fiquei impressionada com sua competência linguística; ele tinha o contexto narrativo, as cenas, as sequências, o desenvolvimento e desfecho na ponta da língua.

“O Rei e a Rainha estão se casando. O Rei falou: “- Eu vou convidar todos que são bonzinhos e maus”. E ele disse também: - Quem se comportar melhor fará parte do nosso Reino como também pode escolher o que quiser”. Todos podem escolher o castelo. Eu não vou deixar ninguém passar fome nesse lindo reino. Cada um vai ganhar um mordomo. O Rei colocou novos pedreiros para trabalhar. O Rei e a Rainha se casaram. O Rei falou: “_ Vamos dançar todos. Chegou a hora de dançar.” Aí alguém interrompeu a festa que era o Zumbi e a Bruxa amada de todo o reino. A Bruxa era chefe do Zumbi. O Zumbi começou atacar as carnes humanas e começaram a comer sangue. Vendo aquilo tudo o Rei pegou seu cajado mágico e apontou no Zumbi que desmaiou e todos desmaiaram, depois todos acordaram quando o Rei soltou um poder enorme que mandou a bruxa pela janela. (Relato do Roberto 19/10/13)

Foi a partir daquele relato que fomos dando seguimento aquela experiência narrativa: uma prancheta com rascunhos dos textos, as primeiras ideias, foi se tornando um ponto de referência para a socialização do escrito construindo a narrativa. Depois do relato criou-se uma estratégia de levar os escritos para as aulas em cima de uma prancheta para socializar com as crianças as nossas produções.

Cada momento de leitura escrita e reescrita do texto havia transformação. A narrativa inicial do Roberto não era mais a mesma. Depois foi a fase das cenas: as crianças ficavam muito felizes, eles pulavam de alegria. Roberto reluzia, aquele comportamento de se esconder pelos cantos da sala e de escorregar para debaixo da mesa não mais se repetia. Abraçado aos colegas muitas vezes confabulava novas cenas. Grandes ideias foram surgindo: Aninha sugeriu que ao invés do rei e da rainha colocarem alianças, deveriam colocar coroas. Ela deu opinião sobre os figurinos, convencendo a amiga Tayná a participar e arrumar o véu da noiva rainha. Roberto elogiou Nadilene, dizendo que o “vestido azul” que usava combinava com a blusa amarela. Ali estava mais um detalhe, mais um arranjo, mais uma fala sugerida pelas crianças. Falas que eu ia anotava, e aos poucos me apropriava delas para imprimir no texto as marcas da imaginação e da poética das crianças. Dois textos simultâneos foram se configurando: um era a história propriamente dita, o outro, roteiro do filme. Nele haveria dois quadros, sugeridos pelo Yuri, secretário escolar, onde organizaríamos os lugares e as temporalidades das cenas especificando elementos cênico (roupas, alegorias e ações), como também as falas dos atores. Uma vez por semana fazíamos os ensaios. A prancheta com o texto escrito acompanhava os movimentos, o que não

impedia novos registros, já que as crianças palpitavam na montagem do filme escrevendo. Desse modo, o texto narrativo era sempre alterado. Vivia me deixando levar pelas ideias das crianças e ao mesmo tempo fazia indagações. Será isto mesmo? Como é isto? E tudo foi fluindo naturalmente com muito prazer e entusiasmo das crianças.

Nosso texto foi crescendo à medida que ensaiávamos e à medida que lia para as crianças. Paralelamente as produções gráficas (desenhos) aconteciam. Então propus as crianças que escrevessem textos a partir dos desenhos criados. A narrativa estava quase toda completa. E Roberto ainda não dava conta de escrever nem mesmo nomear os personagens e as figuras que apareciam nos desenhos de seus colegas. Sentei-me ao lado dele para acompanhá-lo nas tentativas de escrita. Ele se negava a escrever e retornava a performance narrativa. Inventava mais cenas, até que ampliou o desfecho. Os Zumbis e a Bruxa invadiram o castelo, pois queriam roubar a coroa do rei e da rainha. Isto foi fantástico. A narrativa havia se completado com todos os elementos importantes: ambientação, problema, solução, desfecho.

Não posso deixar de mencionar o conflito entre Rei Tigre Severo e o diretor do filme. O diálogo entre os dois foi determinante para inserção do Tigre Severo na trama e para refletirmos sobre a responsabilidade com as pessoas que se comprometem com as nossas ideias e criações. Roberto, diretor, e Ítalo, rei da floresta, entram em atrito porque o primeiro havia dito que Severo, o tigre, teria que morrer. Ítalo dizia que não argumentava que não poderia morrer porque Severo era o rei da floresta e salvaria todos com sua espada. Roberto não aceitava aquela ideia argumentando que o Tigre poderia morrer sim porque tinha poderes para voltar à vida. Ítalo não aceitou o argumento. Os dois se distanciaram e fecharam em si mesmo. Roberto disse não teria mais filme, que ele já tinha se cansado do filme. Outras vezes ele havia tentado fazer isto. Eu observava que ele agia daquele modo quando algo não acontecia do jeito que ele queria. Foi então que decidi fazer uma colocação na presença de todos e impor limites para ele porque a dimensão daquela experiência se ampliara, pertencia a todos, aquele grupo e ao ideário daquela escola e do grupo de pesquisadores em relação à produção do vídeo. Eu lhe disse: “-O filme agora pertence a todos nós”. Veja como seus colegas estão envolvidos e participando com alegria. Independente de você querer ou não, o filme vai acontecer. Roberto silenciou... E nós ficamos com as marcas da responsabilidade e do compromisso conosco e com aquilo que assumimos. Nossos laços de compromisso foram crescendo e a certeza de que iríamos à frente com nossa criação tomou uma força maior.

A habilidade com a linguagem fez o Roberto se sentir importante diante do coletivo da escola, fez ele acreditar em si e se tornar confiante que ele é capaz de aprender a ler e a escrever.

Produzimos bastante material com prazer e alegria: Uma narrativa contando a história do filme nomeado: Zumbilândia; a construção gráfica das cenas; vídeo "Zumbilândia" em DVD (produção de cenários e figurinos); A produção de diferentes gêneros textuais (cartas, convites, encarte do empório do castelo, cardápio, livro de literatura, livro contando a história de como nos dedicamos a criar uma narrativa e transformá-la em filme, produzimos o filme).

O envolvimento das crianças foi bastante interessante. Atualmente elas querem fazer "Zumbilândia 2". Não se cansam de falar no filme que se tornou referência no nosso cotidiano. Os saberes se misturaram e todos puderam mostrar suas habilidades, e descobrir outras apreendidas nas relações e naquela experiência partilhada. Guardei comigo os encaminhamentos feitos pelas crianças sugerindo ações e atividades que, com certeza, completam a nossa agenda até o fim do ano. Roberto refere-se aos amigos com afeto, já conhece as letras do alfabeto e escreve algumas palavras fazendo análise fonológica, mas ainda precisa de muita ajuda, não escreve com autonomia, entretando, já não mais se esconde das letras, hoje junta as letras e tenta aprender com elas. Aqueles que eram iniciantes nas tentativas de ler, leem em voz alta para os colegas e conseguem autonomia na produção de seus textos. Ítalo, que era bastante tímido, agora fala muito, quer contar a história do rei da floresta, Tigre Severo, para todos. Acredito que esta experiência acompanhará por toda nossa vida. E, como o Rei Severo deu a vida novamente a todos do reino, nós também ganhamos uma vida diferente com a "Zumbilândia". Somos mais amigos e mais compreensivos uns com os outros.

Referências

AHLBERG, Allan & JANET. **O Carteiro Chegou**. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2009.

BERTALOT, Leonor. **Criança Querida**. O dia a dia da alfabetização. São Paulo, editora Antroposófica.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O Pequeno Príncipe**. Lima. Peru: Los Livros Más Pequeños del Mundo. 2011

FURNARI, Eva. **Felpe Filva**. São Paulo: Moderna, 2010

PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA, Proposta de Língua Portuguesa, Secretaria de Educação, Juiz de Fora, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

A contribuição do PIBID para a formação docente

Ingrid Pereira Cerqueira*
Vanessa Rocha Campos**

Apresentação

Este trabalho apresenta reflexões sobre a contribuição do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - para a formação docente de estudantes do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo deste programa é promover a inserção de estudantes de licenciaturas no contexto de escolas públicas. Assim, o estudo aqui descrito, caracteriza-se como um relato de experiência, cujo objetivo é refletir sobre a possibilidade de os licenciandos se olharem e pensarem as questões dos alunos não apenas como alunos graduandos mas, sobretudo, como educadores iniciantes que buscam compreender o papel do professor dentro de sala de aula construindo um novo olhar sobre a escola, bem como sobre as relações que nela se estabelecem.

Além disso, nossa inserção no referido programa de iniciação à docência nos proporcionou maior compreensão acerca da importância do planejamento e execução de ações e/ou atividades voltadas para a turma.

Caracterização da Escola

A escola na qual nos inserimos para a realização do PIBID é uma instituição pública da rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, que atende alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Os educadores são professores efetivos e contratados que em sua maioria, possuem formação apenas em nível de graduação. Entretanto, alguns possuem mestrado, e outros ainda revelam grande interesse pela formação continuada.

Os alunos são, em sua maioria, moradores do bairro ou da região, que é afastada do centro da cidade. Estes se mostram envolvidos com a escola e isso fica muito claro na turma em que acompanhamos no decorrer do programa, pois esta se

* Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES), Email: ingridcerqueira_tr@yahoo.com.br

** Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, Bolsista do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES), Email: vanessarochajf@hotmail.com

mostrou inteiramente envolvida com as atividades propostas pelos professores da instituição. Essa turma possui 21 alunos, dividida entre meninas e meninos que fazem parte de uma classe socioeconômica pouco favorecida.

Fundamentação teórica

A escola, como uma instituição que favorece a troca de saberes e de formação recíproca, é capaz de permitir a construção da identidade docente a partir das interações que são estabelecidas neste espaço. Gomes (2011) fundamentando-se nos estudos de Giddens (2004) apresenta duas formas de definição da identidade, como um conjunto de características que determinam alguém, ou, do ponto de vista sociológico “características distintivas do caráter de uma pessoa ou o caráter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles” (GIDDENS, 2004, p.694 apud GOMES, 2011, p.47).

Portanto, a identidade é construída através de uma perspectiva interacionista, uma vez que são consideradas devido às influências das expectativas e representações criadas pelo grupo social. A partir disto, podemos compreender a identidade construída por duas dimensões, a primeira, a individual, diz respeito às concepções, ideias e representações que construímos sobre nós mesmos, e a segunda coletiva, que exprime nosso papel no meio social (GOMES, 2011, p.48).

De acordo com Gomes, “pressupondo-se que toda profissão afirma uma identidade, logo, existe uma identidade profissional do professor, ou seja, uma maneira de ser professor” (GOMES, 2011, p. 57).

A identidade docente não é fixa ou definida, mas está em constante transformação e alteração, sendo construída no decorrer da trajetória de vida e formada paralelamente com outros papéis e funções do professor, como aluno(a), filho(a), pai(mãe), professor(a), marido/mulher e cidadão(ã).

De acordo com a reflexão de Pimenta (2002), os licenciandos ao chegar aos cursos de formação de professores já trazem ideias e concepções sobre o que é ser professor, seja por sua experiência escolar, pela experiência socialmente acumulada, ou ainda, por suas próprias experiências enquanto docentes. Entretanto, apesar de saberem, não se identificam enquanto docentes, pois muitas vezes olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. (PIMENTA, 2002). Pensar a escola como aluno e não como professor dificulta a percepção e o entendimento do papel

que o educador deve desempenhar, além de influenciar significativamente as práticas pedagógicas que o docente desenvolve em sala de aula.

Essa autora apresenta três etapas para auxiliar os discentes na constituição de sua identidade docente. São elas: (i) ver-se como professor, (ii) discutir os conteúdos estudados no contexto da contemporaneidade e (iii) conhecer a realidade dos alunos e escolas através de observações, trabalhos, projetos; com a intenção de olhar e pensar a escola não mais como alunos, mas sim como professores. Logo, para a autora:

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam (PIMENTA; 2002; p. 20).

Ainda refletindo sobre o que se espera dos cursos de formação inicial, Pimenta (2002) escreve:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 2002, p. 18).

Ou seja, para a autora, além da contribuição para o seu reconhecimento enquanto professor é papel dos cursos de formação inicial propiciar e desenvolver nos alunos a capacidade de investigação e reflexão sobre a própria prática. Outro aspecto abordado pela referida autora de acordo com sua experiência enquanto professora de Licenciatura na Universidade de São Paulo, é a necessidade dos alunos se perceberem como futuros professores trabalhando coletivamente na escola, tendo, portanto, que conviver com diferentes linguagens e saberes de campos distintos dos seus. (PIMENTA, 2002,p.17)

Descrição da experiência

As atividades do PIBID tiveram início no mês de julho do ano de 2012 quando a turma orientada pelo projeto estava no segundo ano do ensino fundamental. Para dar início as atividades previstas, dinamizamos o comparecimento à escola de forma a atender todos os dias da semana, sendo um dia para cada bolsista de iniciação à

docência e contemplando todas as semanas do mês. Nesta dinâmica, as quatro graduandas cumprem 4 horas diárias observando e auxiliando em todas as atividades propostas pela professora regente.

Concomitante as visitas à escola, estudávamos e compartilhávamos os acontecimentos de sala de aula junto de um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora que coletava dados de pesquisa nessa mesma turma desde o ano de 2010. Essa pesquisa caracterizada como um estudo longitudinal de abordagem qualitativa tem acompanhado esse grupo de crianças desde o último ano da educação infantil e será concluída ao final do ano de 2013, quando as crianças encerrarem seus estudos no terceiro ano do ensino fundamental.

Para conhecer melhor a turma, as dificuldades e seus conhecimentos, realizamos uma avaliação diagnóstica. Esta avaliação foi pensada para que fossem apreciadas as diferentes capacidades de todos os alunos. Desse modo, foi realizada individualmente e fora da sala que as crianças estudavam. Ao término desse primeiro momento, analisamos as avaliações e nos reunimos para pensar intervenções capazes de melhorar a aquisição do código de escrita e leitura por parte dos alunos.

No entanto, fomos surpreendidos com a ideia de um dos alunos da turma que propôs fazer um filme chamado Zumbilândia. Este aluno, ainda não alfabetizado, brincando com as demais crianças teve essa ideia, criou a história e chamou todos os demais alunos para participarem. Toda a turma se interessou pela proposta e com o auxílio da professora, deu início ao processo de construção da narrativa do filme. Percebemos que todos começaram a se envolver. A professora da turma, que neste caso é também supervisora do PIBID na escola, viu nesta criação uma forma de aproximar o referido aluno da leitura e da escrita, a partir de algo do seu próprio interesse.

Iniciamos, então, o caminho para a produção do filme. A professora realizou com a turma diferentes atividades. Primeiro, elaboraram coletivamente o roteiro, depois o desenho do figurino, das cenas, e tudo mais que pudesse revelar a maneira que as crianças imaginam e desejavam o cenário, a história construída por eles.

Nossa participação na produção do filme envolveu também outras funções, questões como, conseguir roupas e adereços para compor o figurino, além de aspectos para o cenário e gravação.

Em uma parceria com a Faculdade de Comunicação da Universidade Federal de Juiz de Fora, realizamos a gravação do áudio deste filme no estúdio de televisão e também a edição do mesmo. Para isto, consideramos necessário organizar um dia

para a ida das crianças à universidade para que elas pudessem conhecer o trabalho de gravação de áudio e também para gravarem as músicas que compõem o filme.

Percorrendo este caminho, tivemos contato com inúmeras situações sejam de dificuldade como também de satisfação e emoção ao ver o filme finalizado. Poder ver nas crianças a alegria de se verem atuando, é muito gratificante.

Como desdobramentos da produção deste último trabalho estão sendo confeccionados dois livros: um que apresenta a narrativa do filme, e outro maior, que inclui o menor e traz também a trajetória da construção do filme.

No momento, nossas atividades estão voltadas para a realização de intervenções pontuais, orientadas tanto pela coordenadora do projeto na universidade quanto pela supervisora na escola. Essas atividades são dirigidas especialmente aos alunos que ainda apresentam dificuldades com a leitura e a escrita. Para isso, as bolsistas responsáveis atuam diretamente com os alunos em horário de aula, porém, em um ambiente externo à sala que eles estudam.

Avaliação dos resultados

As atividades realizadas no decorrer deste projeto não foram pensadas excepcionalmente por nós, bolsistas do programa. Grande parte das intervenções realizadas e também as mais significativas, foram desejadas e criadas pelas crianças, que são autônomas e, como vemos nesta experiência, possuem voz em sala de aula. Diante dessa situação entendemos que os resultados que essas atividades trouxeram aos alunos, são favoráveis a trajetória que eles já percorrem dentro desta instituição.

Podemos afirmar também que todos os alunos saíram gratificados com o trabalho realizado nesta instituição de ensino, pois além da possibilidade de eles se sentirem parte da escola, houve grandes aprendizagens neste processo.

O trabalho com diferentes linguagens, como a música, a audiovisual, a literatura, o desenho, as brincadeiras, entre outras, foram importantes no sentido de que as crianças desfrutaram de outras produções culturais, sem se preocuparem com os momentos “pedagogizantes” que as bombardeiam todos os dias na escola.

É perceptível a mudança que essa experiência causou no aluno que teve a ideia da produção do filme, pois ele que não era alfabetizado e nem ao menos reconhecia as letras do alfabeto, hoje se interessa e deseja aprender a ler e escrever. Ele encontrou motivação no filme e na possibilidade de ele mesmo escrever novas

histórias para serem filmadas, já que essa foi narrada por ele para que professores e amigos copiassem.

Considerações finais

O processo de inserção de nós bolsistas no programa PIBID possibilitou uma reflexão acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, como por exemplo, os imprevistos, o relacionamento entre os pares, o envolvimento com as atividades propostas pelas crianças, a reflexão sobre a prática, entre outras situações que o contexto escolar nos permite.

A troca de experiências com os educadores nos permitiu uma formação mútua, em que a supervisora do PIBID ressignificou suas práticas e pôde também acrescentar algo, de forma significativa, em nossa formação como educadoras. Além disso, através deste trabalho foi possível entender a importância do diálogo entre professor e aluno, bem como a percepção e sensibilidade para com as questões que emergem no contexto da turma e nos momentos de interação entre as crianças.

Dessa forma, consideramos que o PIBID ao favorecer o contato e a inserção de alunos licenciandos nas instituições educacionais, bem como, o planejamento e execução de ações e/ou atividades voltadas para a turma, possibilita aos graduandos olharem a escola como professores, entendendo as questões que a rodeia não apenas na posição de alunos, como em sua vida escolar, mas sobretudo, num processo de formação que auxilia a constituição da identidade do docente iniciante. Acreditamos que através do contato com as dificuldades, as superações, os aprendizados, as descobertas, a reflexão sobre a própria prática, ou seja, com o cotidiano da escola, os discentes se sentem mais preparados para futuramente exercerem com mais segurança sua profissão docente.

Referências

GOMES, A. A.. Trabalho docente e identidade profissional: expectativas e conflitos do "ser professor"; In GUIMARÃES, C. M.; GIORGI Di, C. A e MENIN, M. S. de Stefano (Org.) - **Os professores e o cotidiano**: múltiplos desafios, múltiplos caminhos escolar. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2011. p. 45-74.

PIMENTA, S. G.. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In _____. (org.) - 3. ed. **Saberes Pedagógicos e a atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. (Páginas 15 a 34)

Para além da didatização dos gêneros textuais: novas possibilidades de trabalho com a leitura e a escrita nos anos iniciais do ensino fundamental

Liliana Mendes*
Raissa Macedo**

Apresentação

O presente relato pretende descrever o trabalho desenvolvido nas turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG, que buscou a reorganização do currículo de Língua Portuguesa a partir de projetos sustentados por eixos temáticos, nos quais os gêneros textuais permearam as reflexões e produções dos alunos, de forma que estes gêneros consistiram, ao mesmo tempo, nos pontos de partida e de chegada das atividades de leitura e de escrita em sala de aula. Assim, ler e escrever textos dos mais diversos gêneros não consistia um fim em si mesmo, mas o meio para refletir, discutir, relatar, interagir, produzir e aprender sobre o tema estudado. Do ponto de vista do ensino-aprendizado da língua, ter essa perspectiva em foco foi relevante porque colocou em cena outra forma de abordar os gêneros textuais na escola, numa proposta de trabalho que foi muito além da exploração das características fragmentadas de cada gênero. Tal perspectiva requereu a apropriação de uma nova concepção das práticas escolares de leitura e de escrita, que desembocou na construção de uma nova proposta didático-metodológica, na proposição de uma nova didática em sala de aula e na utilização de diferentes recursos didáticos.

Caracterização da Escola

O trabalho em relato foi realizado no ano de 2012 com alunos das três turmas do terceiro ano do C. A. João XXIII, uma escola pública federal, vinculada à Universidade, onde estudam alunos de todas as regiões da cidade e de todos os grupos socioeconômicos. Na escola, a organização do currículo por disciplinas tem início já no segundo ano do ensino fundamental, de forma que os alunos convivem,

* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de fora, Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, lilimendes_br@yahoo.com.br.

** Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de fora, estudante do curso de Especialização no Ensino Fundamental pelo Colégio de Aplicação João XXIII, raissamacedo@gmail.com.

desde muito cedo, com professores de áreas diferentes. O referido trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto apresentado pelas professoras de Língua Portuguesa do ano escolar citado, atendendo aproximadamente 90 alunos, na faixa etária dos 8-9 anos.

Fundamentação teórica

Sabemos que o trabalho com gêneros textuais na escola não é novidade. As instituições de ensino, já há algum tempo, vêm buscando orientar seu currículo em torno do estudo dos gêneros textuais, possibilitando aos alunos a leitura e a produção de textos – orais e escritos - que circulam na sociedade. Essa diretriz está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, que norteiam as propostas curriculares das redes de ensino.

No entanto, muitas vezes, seu estudo é desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica. De acordo com SCHNEWLY e DOLZ (1999), na escola as formas de abordar os gêneros vão variar a partir da concepção de linguagem predominante e da função que a ela se atribui. Essas se apresentarão como tendências predominantes do ensino da língua. Assim, o trabalho com a língua a partir dos gêneros, na escola, pode ser caracterizado conforme a ênfase a ser dada a uma ou outra função dos gêneros - comunicar ou aprender. Isso ocorre porque a introdução dos gêneros na escola é consequência de uma intenção didática que visa a objetivos precisos de ensino/aprendizagem: aprender a dominar os gêneros, para melhor conhecê-los, apreciá-los, saber compreendê-los e produzi-los, ou para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros.

Ao serem introduzidos na escola, os gêneros textuais, organizados em propostas curriculares, passam a desempenhar uma função específica à esfera de utilização da língua no âmbito da escola, ou seja, passam a ser tratados como gêneros escolares. Nisso consiste o processo de escolarização dos gêneros textuais.

Sobre esse aspecto, SCHNEWLY & DOLZ (1999) tecem suas considerações, argumentando que todo gênero, ao ser introduzido na escola, passa a ser, também, gênero a aprender. Sendo assim, podemos, então, afirmar que o problema central do processo de escolarização dos gêneros consiste em se enfatizar precisamente este

aspecto do gênero – gênero a aprender – em detrimento do fato de que todo gênero

nasce de uma situação comunicativa real e socialmente determinada, e que, portanto, é primordialmente, gênero para comunicar.

Se a escola assume uma tendência que privilegia o gênero como “gênero a aprender”, entendendo-o como “objeto de ensino”(SCHNEWLY & DOLZ, 1999), os gêneros textuais passam a ser considerados como modelos concretos para o ensino, ordenados a partir da descrição de realidades mais simples até as mais complexas, conforme uma lógica linear estabelecida pelos programas de ensino. Dessa forma, são apresentados aos alunos numa sequência e num nível de complexidade já predeterminados pelo próprio programa, de forma que, esgotado o trabalho com aquele gênero, passa-se a outro e mais outro, sucessivamente, sem que se estabeleça a relação entre as características de um gênero com outro gênero ou com a situação social de comunicação na qual ele é produzido.

Se, diferentemente disso, o gênero é considerado, ao mesmo tempo, um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes, (SCHNEWLY & DOLZ, 1999, p. 7), temos garantido o papel central dos gêneros na escola, como **objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, a partir de sua função comunicativa**(*grifo nosso*).Entendemos que é nessa última tendência que reside a possibilidade de a leitura na escola contribuir com a formação de alunos leitores, pois quanto mais próximo o gênero na escola estiver das situações de uso concretas, socialmente determinadas, ou seja, quanto mais forem preservadas suas características de gêneros para comunicar, mais próxima a leitura na escola estará das práticas sociais.

Essa nova proposição para o ensino da língua tem como referência a concepção de gênero de discurso de BAKHTIN (2000), que parte do pressuposto de que os discursos ou enunciados, sejam eles orais ou escritos, são produzidos nas interações verbais e modulados pelas situações concretas de interlocução, produzidas socialmente. Desta forma, tal como em qualquer enunciação, o texto – oral ou escrito - reflete as condições e finalidades específicas da atividade humana, que são sempre permeadas pela utilização da linguagem, e sua construção será marcada pelas particularidades da situação de comunicação na qual ele emerge. Assim sendo, apresentará um conteúdo e uma forma que se inter-relacionam e que são determinados pela orientação social do discurso.

Levando em conta tais pressupostos, compreendemos que as práticas de leitura e de escrita na escola (ou fora dela) constituem práticas sociais de uso da língua.

Partindo desses pressupostos, desenvolvemos um trabalho com a Língua Portuguesa a partir de projetos temáticos, no interior dos quais pudéssemos inter-relacionar textos de diferentes gêneros que versassem sobre um tema em foco, visando à construção de redes intertextuais (KLEIMAN, 2002).

De acordo com Angela Kleiman, as redes intertextuais caracterizam-se pelo entrelaçamento de diferentes discursos, ou seja, de diferentes gêneros textuais, visando à construção do conhecimento. Para a autora, o conhecimento é resultado de uma série de conexões “entre pessoas, objetos, conceitos, preconceitos, intuições, símbolos, metáforas [...]” (KLEIMAN, 2002, p. 47), estabelecidas pelo aprendiz, que ocorrem no processo de aprendizagem. Tais conexões acontecem nas relações do sujeito que aprende com o mundo, com a realidade sociocultural que o circunda e também o constitui. Grande parte do conhecimento construído nessas relações se realiza pela atividade verbal, isso incluindo a leitura e a produção de textos na escola. Para a autora,

na metáfora da rede, ler e escrever seriam as atividades que permitem puxar os fios que um tratamento do tema deixa escapar e tecer os pontos ou nós necessários para entrelaçar novos fios, ou seja, outros temas, a serem interligados à rede em construção. (p. 50)

Do ponto de vista didático-metodológico, a opção pela pedagogia de projetos permitiu a abordagem dos gêneros em redes, visto que, conforme preconiza KLEIMAN (2002), essa orientação pedagógica fornece a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e produção de textos – orais ou escritos – ao mesmo tempo em que o aluno reflete, argumenta, discute, troca opiniões e, dessa forma, constrói conhecimento sobre dado assunto.

O projeto permite ver a sala de aula como um lugar para a comunicação de informações, para o estabelecimento de relações sociais e para a expressão da identidade e de atitudes. [...] é o espaço de convergência do social, do cognitivo e da expressão pessoal na construção de redes de conhecimento. (KLEIMAN, 2002, p. 50)

Descrição da experiência

O caminho por nós assumido nesse trabalho foi, então, partir de um tema gerador, cujo acesso se dava pela leitura de um texto detonador. A abordagem do texto

detonador era feita por uma sequência didática que permitia aos alunos fazer reflexões não somente sobre o tema em estudo – o conteúdo – mas também sobre suas características – a forma. Assim, para cada sequência didática correspondiam atividades de leitura, nas quais eram incluídas as atividades de compreensão do texto, exploração do léxico, dos conhecimentos linguísticos. Tais atividades também incluíam a oralidade. Partindo do trabalho com esse texto, o tema era trazido à tona e abordado pela leitura e produção de vários outros textos de diferentes gêneros, em torno dos quais, por sua vez, também se organizavam sequências didáticas que colocavam em foco aspectos textuais além do próprio tema. Nesse trajeto, as crianças leram e escreveram textos diversos, com a intenção de buscar informações, tecer reflexões, expor opiniões e construir interpretações sobre o tema dado.

É importante ressaltar que a escolha do texto detonador ocorria em razão de uma situação determinada pelas demandas reais de sala de aula, que tanto podiam ser impostas por alguma situação vivida pelas crianças como por uma necessidade imposta pelo próprio currículo: o início do ano letivo, por exemplo, foi o estopim para um trabalho sobre a identidade das crianças; as relações em sala de aula impuseram a reflexão em torno das condutas dos alunos na escola; a introdução ao uso do dicionário foi feita a partir de uma discussão sobre a variabilidade do sentido das palavras nos provérbios e expressões de duplo sentido. Uma vez identificada a demanda, essa se convertia num grande eixo temático dentro do qual os temas correlatos eram abordados e interligados pelas atividades propostas nas sequências didáticas, de forma que um tema podia puxar outro tema através da relação de um texto com o outro. Em alguns momentos, até mesmo a abordagem de conhecimentos linguísticos em torno de um texto geravam a leitura de outros textos e, por consequência, o surgimento de outros temas. Assim, a rede intertextual foi se constituindo no decorrer do trabalho mesmo, e por isso estava sempre inacabada ou indefinida, embora alguma previsão e planejamento pudessem ser feitos, muito mais no sentido de organizar as rotinas na sala de aula do que engessar o processo de aprendizagem dos alunos.

Também não houve, ao longo do processo, uma predefinição do gênero a ser estudado em função de uma temática. Ao contrário, vários gêneros foram lidos e produzidos pelos alunos, em torno de um tema, de forma que as experiências de leitura e de escrita consistiram em formas diferentes de reflexão sobre um dado assunto. Assim, grande parte dos gêneros textuais previstos no programa de ensino de Língua Portuguesa para o terceiro ano do ensino fundamental foi abordada mais de uma vez, em mais de um projeto temático. Além disso, outros suportes entraram e transitaram

naturalmente nas salas de aulas. Além do livro didático, os alunos trabalharam com livros de literatura, sites na Internet, gibis, obras de arte e outros.

Um esquema em anexo busca retratar graficamente a rede intertextual formada ao longo do trabalho.

Avaliação dos resultados

Ao avaliarmos o trabalho com o ensino de Língua Portuguesa, assim organizado, verificamos, através das produções e das interações das crianças com os colegas e com o professor, que suas experiências e vivências com a língua foram ampliadas e dotadas de mais sentido. A leitura e a produção de textos deixaram de ser atividades meramente escolares para se tornarem práticas de linguagem, através das quais as crianças aprendiam não só sobre o texto em si, mas principalmente sobre suas funções e usos. Além do mais, a artificialidade da leitura e da escrita foi rompida em razão do fato de que todas as produções dos alunos foram publicadas em e-books desenvolvidos em outro projeto da escola, conferindo autenticidade às práticas de linguagem realizadas e tornando os gêneros estudados, efetivamente, gêneros para comunicar.

Considerações finais

No trabalho aqui relatado buscamos romper com a linearidade do currículo de Língua Portuguesa, propondo um trabalho com gêneros textuais que ultrapassaram os limites da aprendizagem do próprio gênero. Entendemos que a leitura e a escrita de gêneros na escola não devem ter como objetivo central o texto e os gêneros textuais em si mesmos, mas a compreensão das suas formas e seus usos, de maneira que a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais consistiram de atividades que aproximaram as práticas escolares das práticas sociais de leitura e de escrita. Assim, a leitura e produção de textos como atividades escolares foram se configurando como práticas que visaram proporcionar experiências verdadeiras, permitindo a construção da linguagem por parte do aluno, o que significou torná-lo leitor e escritor, não de palavras, mas de significados; não só de textos, mas de discursos.

Assim, ao organizar o currículo de forma que os alunos pudessem entrar em contato com sua realidade a partir de um trabalho que relacionasse vários tipos ou gêneros de texto, que constituem, na verdade, diferentes formas de retratar a realidade através da linguagem, o trabalho ora relatado permitiu formular uma outra

concepção de leitura e de produção escrita na escola, que trouxe de volta a palavra como constitutiva do pensamento e da subjetividade ao privilegiar as interações verbais. O descortinamento da realidade a partir da leitura de textos diversos foi o que ofereceu sentido à prática de leitura escolar, pois a partir do trabalho com tais textos foi trazida para a sala de aula a possibilidade de uso concreto, real, não artificial e não só escolar das habilidades de leitura e escrita, como forma de nos comunicarmos.

Essa perspectiva do ensino da leitura e da escrita tem tido sua continuidade no ano corrente e deve se manter como uma proposta curricular do ensino de Língua Portuguesa.

Referência

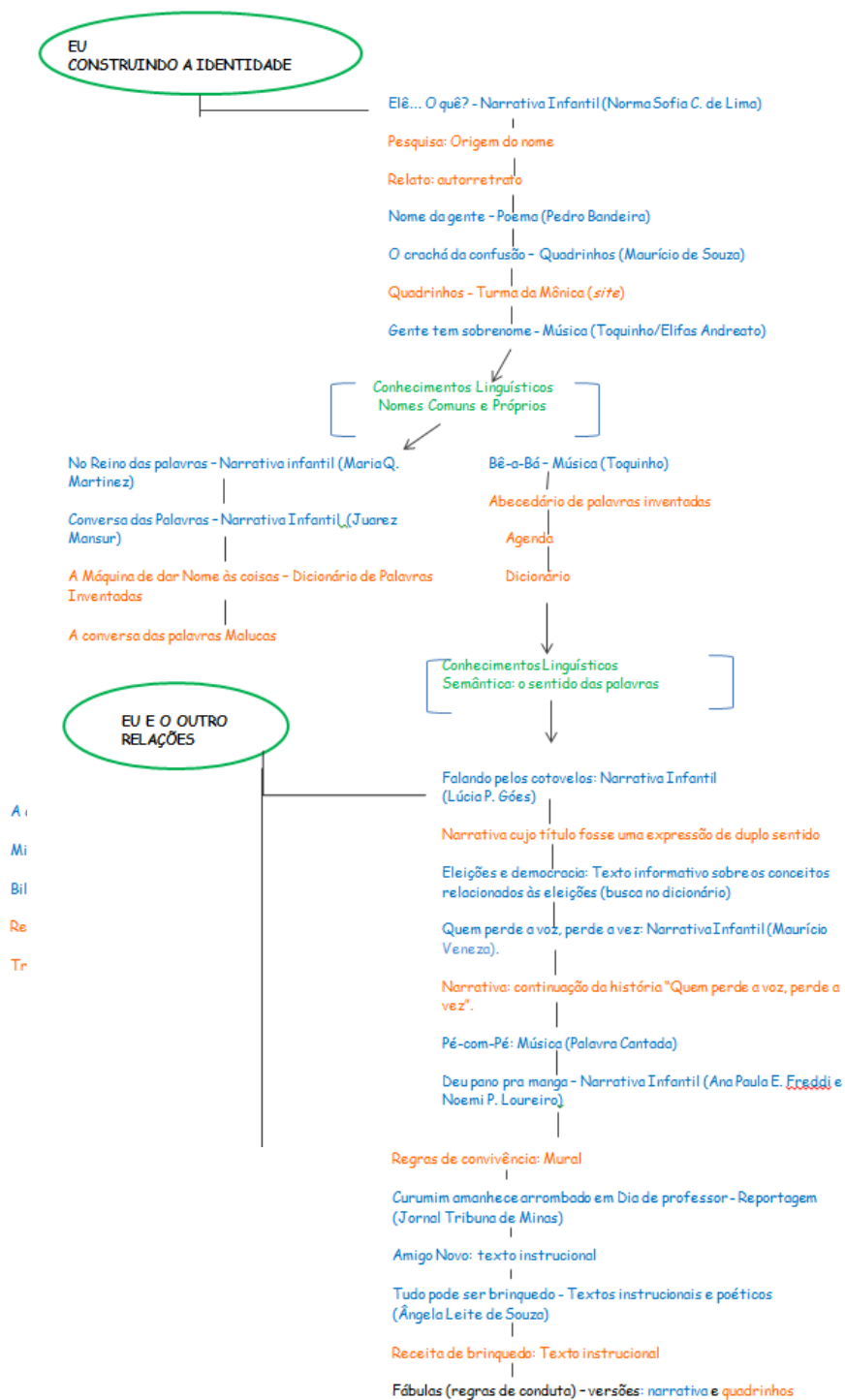
BAKHTIN, Mikail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

KLEIMAN, Angela B. & MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 11, mai - ago 1999.

Anexo

REDES INTERTEXTUAIS - EIXOS TEMÁTICOS



- LIVRO DIDÁTICO
MIRANDA, Cláudia; RODRIGUES, Vera Lúcia. Língua Portuguesa. 3º ano do ensino fundamental. São Paulo, Ática, 2012. Col. Aprendendo Sempre.

Observação: As marcações em azul referem-se às leituras realizadas pelos alunos e as laranjadas às produções por eles criadas.

Produzindo memórias através de uma sequência didática

Márcia Patrícia Barboza de Souza*

Apresentação

Atualmente muitos estudos acadêmicos têm sido feitos para analisar o uso de diferentes gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa, concebendo a linguagem como um processo de interação dialógica tendo a escrita como um desses instrumentos e, assim, devendo ser utilizada em sua função social.

Ao desenvolver o trabalho com os gêneros textuais, o professor abre ao aluno a possibilidade de interação entre os interlocutores, e, para isso, precisa conceber a linguagem em seu sentido amplo e dinâmico, entendendo que o ensino da língua materna não se restringe em ensinar as palavras, mas trabalhar textos que circulem em situações reais de comunicação, reafirmando as ideias de Marcuschi (2003, p. 35) ao expor que “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia [...]”.

Apoiando-se nessa mesma concepção de ensino da língua, a Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* (OLP)¹ através do material “Coleção da Olimpíada”, para estimular a vivência de uma metodologia através dos gêneros textuais, trabalha com a sequência didática, organizada em oficinas planejadas, com o objetivo de contribuir com a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras.

O objetivo deste trabalho é justamente apresentar uma sequência de atividades relacionadas à produção do gênero *memórias*, todas desenvolvidas em sala de aula, tendo como pano de fundo a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), de 2012, com duas turmas de 7º ano do Ensino Fundamental.

As atividades procuraram atender ao modelo de desenvolvimento de produção textual baseado nas concepções de Schneuwly e Dolz (2004), que ressaltam a importância de se criar contextos de produção que possibilitam o ensino da oralidade e da escrita, atividades múltiplas que permitirão aos alunos se apropriarem do gênero

* Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Petrópolis - UCP; Graduada em Letras pela UFJF; Professora da Escola Municipal Vereador Marcos Freesz e da Escola Estadual Sebastião Patrus de Souza; E-mail: marciapatricia.barboza@gmail.com

¹http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=55

estudado, numa abordagem que procura interligar o ensino da língua e sua aplicação em produções de texto dos alunos.

Também é relevante ressaltar que o ensino da língua através dos gêneros de texto está em consonância com os PCNLP (1998) e com a nova proposta curricular de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.

Durante a realização das atividades, os alunos tiveram a oportunidade de estar em contato com outros gêneros de texto, entre eles a entrevista, além da audição de diversos textos ou trechos de textos de memórias, de renomados autores como Bartolomeu Campos Queirós, Fernando Sabino, Manoel de Barros e Zélia Gatai.

Esse trabalho mostrou que organizar o ensino da língua utilizando a sequência didática leva o professor a perceber o que seus alunos conhecem do gênero estudado, quais aspectos precisam ainda ser explorados e/ou desenvolvidos, até a etapa da produção final, na qual os alunos se mostram mais seguros quanto ao gênero trabalhado.

Conhecendo o contexto da produção textual

O gênero *memórias* foi estudado através de atividades desenvolvidas por uma sequência didática (SD), aplicadas em duas turmas de sétimo ano de Ensino Fundamental, da Escola Municipal Vereador Marcos Freesz, entre abril e junho de 2012.

Esta é uma escola urbana, localizada na zona leste da cidade de Juiz de Fora e atende todo o ensino fundamental, funcionando com turmas de 1º ao 5º ano, no turno da tarde, e do 5º ao 9º ano, no turno da manhã.

Conta com o trabalho de duas coordenadoras pedagógicas e possui um total de 54 professores; apresenta um quadro significativo de docentes efetivos (39 no total), o que colabora muito para criar o perfil de identidade com a escola.

As turmas de 7º ano aqui apresentadas são regulares, compostas por alunos com faixa etária de 12 a 14 anos. Geralmente as propostas de produção de texto são bem aceitas pelos alunos, porque são explicitados a eles os objetivos de cada produção, assim os alunos se mostraram bastante receptivos com as atividades em torno do gênero *memórias*, principalmente com a participação de uma professora dos anos iniciais, convidada para falar um pouco sobre suas memórias de infância e juventude.

As atividades de produção textual desenvolvidas pelas sequências didáticas consistem em uma prática já habitual com os alunos, o diferencial foi o enfoque dado à produção final, por se tratar de uma participação em uma Olimpíada de âmbito nacional, o que gerou neles grande motivação.

Fundamentação teórica

A linguagem é uma forma de interação, concepção que implica em uma postura que a trata como constituinte das relações sociais (GERALDI, 2006, p. 41); pensando nisso o professor precisa adotar atividades que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita voltadas à prática social, de forma a tornar o aluno capaz de interagir pela linguagem, utilizando para isso os diferentes gêneros de texto.

Essa mesma concepção está presente na proposta de ensino da língua dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), afirmando que:

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. [...] Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente. (BRASIL, 1998, p. 22).

Essa nova concepção de ensino aponta um desafio aos professores de Língua Portuguesa, que muitas vezes sentem-se apegados a práticas tradicionais por falta de (in)formação adequada.

Cada gênero possui um ensino adaptado, pois apresenta características diferenciadas pelo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional. Mesmo flexíveis, possuem certa estabilidade. Assim, a escolha do gênero será determinada pelo contexto social, pela temática, pelos participantes e pela intenção do locutor (BAKHTIN, 1992).

Dessa forma, e como colocado por Marcuschi (2003), os gêneros textuais, por sua função de plasticidade e dinamicidade, formam um conjunto infinito de realizações discursivas. Eles são o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada

cultura. Assim lembramos Freire (2003), que nos inspira a uma prática com dimensão social, opondo-se à educação 'bancária', tão comum ainda em algumas práticas pedagógicas.

Mas o trabalho com os diferentes gêneros textuais na escola é longo e implica em uma transformação, nem que seja mínima, do gênero que está sendo estudado, de forma a alcançar os objetivos traçados; é preciso entender essa transformação, pois "o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem" (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 80-81).

Sendo assim, é necessário criar contextos de produção textual que levem os alunos a se apropriarem de certas competências discursivas e composicionais próprias do gênero. Para isso, Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 98) sugerem o uso da sequência didática (SD)², que se estrutura inicialmente pela apresentação da situação, descrevendo aos alunos a tarefa a ser realizada. O esquema³ de SD apresentada pelos autores sugere a realização de vários módulos nos quais serão observadas as dificuldades dos alunos, sejam elas de natureza estrutural ou de linguagem, de modo a instrumentalizá-los a construírem progressivamente os conhecimentos sobre o gênero estudado.

Rojo (2000, p.37) impõe uma maior relevância na elaboração das SDs, pois as considera constituintes de um valioso material para se trabalhar com os alunos, mais aprofundado que as unidades que são trazidas nos livros didáticos.

Nesse sentido, podemos considerar as sequências didáticas um caminho metodológico consonante com a nova proposta de ensino da língua portuguesa, despertando no aluno uma aprendizagem em espiral, conforme determinado nos documentos curriculares oficiais.

Descrição da experiência

Antes de iniciar a sequência didática (SD), foi proposto aos alunos trabalharem com um texto que pudesse levá-los a participar de um concurso de âmbito nacional, assim eles se mostraram bastante motivados. Esse foi considerado o ponto de partida para que o aprendizado acontecesse de forma mais prazerosa, até mesmo para as atividades de reescrita, as quais os alunos sempre mostram uma certa resistência.

² Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito

³ Referência do livro

O principal recurso didático utilizado para as atividades propostas foi a Coleção da Olimpíada, que trazia um encarte para o professor e cerca de quinze encartes para os alunos; o encarte do professor apresentava-se em dezesseis oficinas a serem desenvolvidas com as turmas; no entanto, por uma organização de tempo, as oficinas foram reduzidas em um total de dez, sem prejuízos para o desenvolvimento das atividades.

O livro didático também teve papel importante no desenvolvimento da SD, pois foi um dos instrumentos utilizado para se trabalhar os recursos expressivos e seus efeitos de sentido.

Cada etapa de uma SD necessita de uma preparação, assim, ao dizer aos alunos que se tratava do gênero *memórias*, foi preciso trabalhar com eles a significação da palavra, numa forma de familiarizá-los com o gênero. Nessa etapa, foi pedido que os próprios alunos definissem a palavra *memórias* e, em seguida, comparassem suas definições com as trazidas nos dicionários; dessa forma, trabalhou-se com os verbetes, da ordem do expor, utilizando como suporte os dicionários impressos. Após essa conscientização da palavra e seu significado, os alunos foram levados a buscar em sua memória alguma situação que merecesse ser relatada aos colegas.

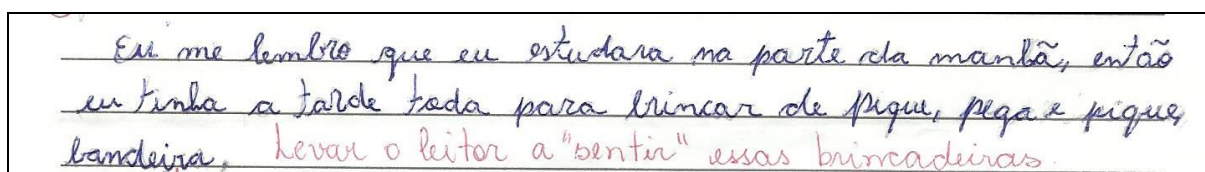
Na etapa seguinte começamos a usar a Coleção da Olimpíada; os alunos trabalhavam sempre em duplas para acompanhar a leitura e a audição do texto. Os primeiros textos a serem ouvidos e lidos pelas turmas foram "Transplante de menina", de Tatiana Belinky, e "Parecida, mas diferente", de Zélia Gatai. Foi nesta etapa que a apresentação da situação ocorreu segundo o esquema de SD elaborado por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 98), pois os alunos foram levados a perceber a caracterização do gênero, observando a presença do narrador através dos pronomes e verbos de 1ª pessoa, além de outras marcas linguísticas que são utilizadas em relatos de experiência vivida, em diários, em textos de memórias.

A próxima etapa contou com a presença de um outro gênero de texto, já conhecido pelos alunos: a entrevista; isso porque eles teriam que entrevistar uma pessoa mais velha que fizesse parte de seu cotidiano, podendo ser parente, amigo, vizinho; nesta etapa percebeu-se que, apesar de conhecer o gênero entrevista, os alunos não dominavam a habilidade de produzir questionamentos; a melhor maneira encontrada para resolver tal dificuldade foi convidar uma professora dos anos iniciais, já conhecida pelos alunos, para relatar um pouco de sua vida às turmas; é interessante destacar que, diante dela, os alunos se sentiram seguros para fazer

diversas perguntas que não foram previamente pensadas, mas que surgiam de acordo com o relato. Duas alunas anotavam tais perguntas, as quais chamamos de perguntas espontâneas, e, após a saída da professora, essas perguntas foram lidas para os alunos; o objetivo dessa atividade foi levá-los a compreender como elaborar as questões aos seus respectivos entrevistados.

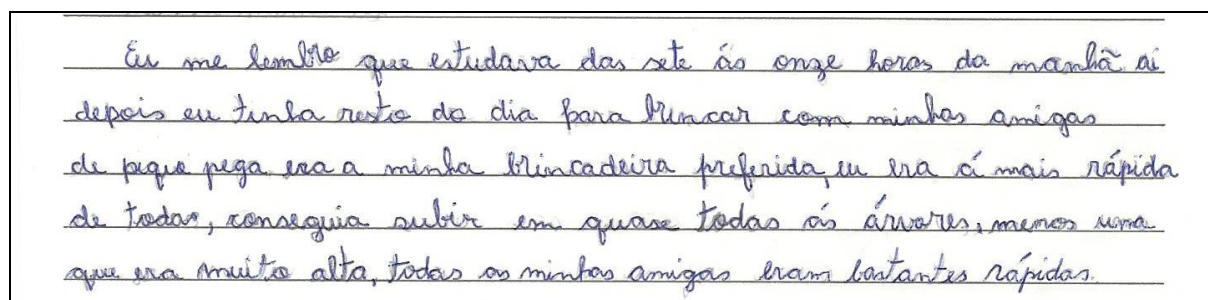
A produção inicial do gênero *memórias* aconteceu na 4ª oficina e foi baseado na entrevista que os alunos fizeram na etapa anterior; eles elaboraram seus textos em 1ª pessoa, transformando as respostas em relatos de memórias; como era previsto, essa primeira produção não contemplou de forma satisfatória o conhecimento sobre o gênero em questão, principalmente devido ao grau de dificuldade no processo de retextualização – conceito utilizado neste trabalho seguindo as concepções de Marcuschi (2004).

A partir daí, seguiram-se os módulos, os quais serviram de observação sobre os conhecimentos adquiridos por cada aluno e aqueles que ainda estavam em processo de construção; as atividades propostas objetivavam contemplar o gênero em questão, como identificação do efeito de sentido devido à pontuação, marcas linguísticas de progressão textual e marcadores temporais, entre outras, de forma a atender as necessidades de cada turma. Um recorte dessas atividades trata da adjetivação, pois é através desse recurso linguístico que os textos começam a ganhar tom de memórias literárias, com a função de trabalhar com a imaginação do leitor.



Eu me lembro que eu estudava na parte da manhã, então eu tinha a tarde toda para brincar de pique, pega e pique, bandeira. levar o leitor a "sentir" essas brincadeiras.

Trecho do texto de um dos alunos, antes de trabalharmos com o recurso da descrição



Eu me lembro que estudava das sete às onze horas da manhã, aí depois eu tinha resto do dia para brincar com minhas amigas de pique pega, era a minha brincadeira preferida, eu era a mais rápida de todas, conseguia subir em quase todas as árvores, menos uma que era muito alta, todas as minhas amigas eram bastante rápidas.

O mesmo trecho desenvolvido para atender o recurso da descrição

A produção final⁴ afirmou o que Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 106-107) apontam como um instrumento que permite ao professor avaliar os progressos realizados pelos alunos, realizando uma avaliação somativa.

Avaliação dos resultados

Os aspectos observados na produção final elaborada pelos alunos mostram que ainda há um caminho a ser percorrido pelos discentes quanto às capacidades discursivas, pois ainda precisam ser desenvolvidas mais atividades referentes à coesão textual; entretanto pode-se afirmar que os alunos compreenderam a lógica temática e composicional que estrutura o gênero *memórias*.

Outro aspecto positivo observado diz respeito às atividades da reescrita, uma vez que os alunos passaram a ter um olhar mais atento às orientações de correção dadas nos textos.

Considerações finais

O trabalho desenvolvido mostrou que as sequências didáticas apresentam uma forma de romper com o processo tradicional de ensino da língua centrado na transmissão de conhecimentos, atentando para a real necessidade do aluno, concebendo-o como participante ativo do diálogo que este estabelece com seus textos, como defende Geraldi (2004, p.17-24).

Esse trabalho veio afirmar que o ensino da escrita na escola precisa ter um objetivo comunicativo, no caso, os alunos tiveram um fator motivador para a elaboração de seus textos: a Olimpíada de língua Portuguesa (OLP); além disso o interlocutor de seus textos deixou de ser a professora e se tratava agora de uma comissão constituída de pais, professores e representante da comunidade, que julgariam seus textos através de um processo de seleção.

Vale ressaltar que a E. M. Vereador Marcos Freesz participou da OLP, edição 2012, enviando um texto de cada gênero: poema, memórias e crônica. Após essa etapa de seleção na escola, esses textos foram encaminhados à Comissão Municipal, e para coroar o resultado desse trabalho, o texto "Ah, que saudade...", do gênero memórias foi selecionado para a etapa estadual.

⁴ Exemplos da produção inicial e da produção final participante do gênero memórias da Olimpíada de Língua Portuguesa de 2012 encontram-se no Anexo deste trabalho.

O aluno autor do texto e eu, sua professora, recebemos da Secretaria de Educação (SE/JF) uma homenagem pelo trabalho desenvolvido.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

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

GERALDI, J. W. *Da redação à produção de textos*. In: GERALDI, J. W. e CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-24.

_____. *Concepções de linguagem e ensino de Português*. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-56.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. et al (orgs.). *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. e NOVERRAZ, M. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (colaboradores). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

Anexo

3ª etapa do trabalho: entrevista feita a uma pessoa mais velha sobre suas lembranças de infância e juventude.

Entrevista
Data: 06/06/12

1. Quais lembranças o senhor tem de sua cidade? Do bairro onde vivia?

R: Do bonde que fazia a linha Santa Terezinha Parque Halfeld, quando as ruas eram de terra, as duas lagoas onde hoje se localiza a praça do Eldorado e tinha que carregar água no cambão e duas latas, pois no bairro N.S das Graças não havia água encanada.

2. Que fato(s) marcou(aram) sua vida nessa cidade/bairro?

R: As brincadeiras com os amigos de bolinha de gude, futebol com bola de meia, pula corda, soltar papagaio e etc.

3. Dos seus tempos de escola qual foi sua melhor lembrança?

R: Quando eu recebi o meu diploma da 4ª série.

4. O que o senhor percebe que mudou dessa época para os tempos de hoje? (Comportamento das pessoas, crescimento do lugar, crescimento da população, troca de nome do lugar, etc.)

R: Hoje as pessoas não ... qu ... as casas dos vizinhos ... hoje todas as ruas são asfaltadas com circulação de ônibus em quase toda elas, também tem água encanada em todo o bairro, entre outros.

5. De todas as suas lembranças, qual foi a melhor dela?

R: Quando eu participei de uma peça de teatro chamada Boneca de Piche, foi o maior sucesso, eu tinha 10 anos, minha parceira era uma menina chamada Wilma. Eu adorei!

Produção inicial: participante da Olimpíada de Língua Portuguesa, de 2012.

Ah... que saudade
 Todas as dias decia a minha mãe para pegar o
 bondinho que fazia a linha Santa Teresinha ao Parque
 Halfeld, para ir (há) escola. Quando era criança as
 ruas ainda eram de terra e eu jogava futebol com
 as minhas bolas de meia, jogava bolinha de gude
 com os meus amigos, pulava corda, saltava pipa e
 etc.

Lembro quando eu brincava com os meus ami-
 gos onde hoje é a praça do Eldorado, ali antigamente (?)
 (eram) 2 lagoas, mas havia aquela casa toda que
 hoje tem lá. De vez em quando eu ia buscar
 água no cambão em 2 latas, pois não dava para
 carregar em um só, pois naquela época não ha-
 via água encanada no bairro D. S. das Graças.

Quando me exercei meu diploma de 4º série
 foi uma alegria "danada", neste mesmo ano fiz
 uma peça teatral chamada "Boneca de piche",
 todo mundo que assistiu gostou, eu adorei.

Naquela época os vizinhos vizinhos visitavam
 a casa das pessoas moras na rua ou no bairro,
 já nos dias de hoje um vizinho nem se quer sa-
 be o nome do outro, eu tenho saudade de quan-
 do era assim desse jeito.

Produção final: participante da Olimpíada de Língua Portuguesa, de 2012.

"Ah... que saudade

Via a minha rua todos os dias, que não era muito movimentada naqueles tempos, para pegar o bondinho que fazia a linha do Bairro Santa Teresinha ao Parque Hoffeld, centro de Luiz de Foz. Uma bela cidade na Zona da Mata de Minas Gerais. Ia para escola ^{contando} aquele velho bonquinho de madeira do bondinho.

Naquela época como a rua não era muito movimentada, eu e os meus amigos e vizinhos brincávamos na rua que ainda era de terra, pois não existia asfalto como existe hoje, mas mesmo assim eu gostava de brincar com as bolas de meia que eu fazia junto aos meus colegas, pois as bolas de couro eram muito caras, jogávamos bolinhas de gude, pulávamos corda, entre outras brincadeiras.

Meu recado de todas as brincadeiras que fiz com meus colegas que até hoje são meus amigos, alguns já morreram. Mas a brincadeira que mais gostávamos de fazer era brincar um lago que existia onde hoje é a praça do Bairro Eldorado. Chegávamos em casa em casa todos molhados, nossas mães não ligavam muito, pois quem lavar as nossas roupas era nós mesmas, não tinha essa preocupação de hoje.

As vezes eu ia buscar água no Bairro P. 5 das Graças um bairro que era bem próximo de minha casa, pois morava na rua que se chama Archanjo Campos Miranda, que tem o apelido de rua "G". Só que quando eu ia buscar água em casa, pois em minha casa não havia, eu tinha que levar 2 latas pois uma lata só não era suficiente.

Minha época de escola foi ótima, meus amigos de escola eram maravilhosos, além de amigos e professores que eu adoro, fiz pessoas incríveis maravilhosas e uma delas foi a "Boneca de Leite" que fiz com minha professora chamada Wilma eu adorei e o pessoal também, foi um sucesso.

Meus vizinhos eram maravilhosos iam me visitar de semana em semana, pessoas boas chegaram na rua e vizinhos iam lá visitar, mas hoje em dia é diferente, pois hoje o seu vizinho nem se quer olha na sua casa. Tenho muita saudade do tempo que era assim.

Contando histórias

Maria Rosana R. Silva*

Apresentação

A proposta do projeto surgiu quando estava cursando o terceiro período de Pedagogia na UFJF e a professora de estágio obrigatório em educação infantil propôs às graduandas que elaborassem um projeto de trabalho a partir das observações realizadas em seus respectivos estágios. Decidi propor um projeto de contação de histórias, porque observei que essa não era uma prática muito presente no planejamento das educadoras do berçário II da instituição onde realizei meu estágio e, da qual também faço parte como educadora. No início do ano de 2012, quando cada educadora estava recebendo suas turmas, fiquei com uma turma de berçário IIe por questões de espaço físico, deveríamos nos instalar na sala do berçário I que tinha um número menor de crianças. Como uma das propostas de trabalho, resolvi colocar em prática o projeto Contando Histórias realizado na disciplina de estágio de educação infantil. Este projeto veio ao encontro da proposta de trabalho da Secretaria Educação, que logo na primeira reunião pedagógica (Formação em Contexto) destacou a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças. O projeto também foi importante para a formação de vínculos afetivos entre crianças/educadoras durante o processo de inserção. Além disso, procurou envolver os familiares e conscientizá-los da importância de contar histórias para os filhos.

A creche em questão, pertence à Rede Municipal de Juiz de Fora e atende cerca de 96 crianças entre 3 meses e 3 anos e 9 meses, divididas em 2 turmas de berçário I, 3 turmas de berçário II, 3 turmas de 2 anos e 2 turmas de 3 anos. Grande parte das crianças são oriundas de famílias simples e vivem em bairros próximos à creche. Todas as professoras/educadoras da instituição têm o magistério secundário; duas são graduadas em pedagogia e duas estão em processo de graduação, também em pedagogia. O projeto foi desenvolvido nas turmas do berçário I e berçário II com crianças com idade entre 6 meses a 1 ano e 5 meses (no início do ano) e de modo geral, todas se envolveram e se encantaram com as histórias, com os livros e com os recursos que foram utilizados na contação.

* Educadora da Creche Comunitária Leila de Melo Fávero da Rede Municipal de Juiz de Fora e graduanda do curso de Pedagogia da UFJF. m.rosanarego@hotmail.com

Fundamentação teórica

A contação de histórias é uma das múltiplas linguagens que devem ser trabalhadas com as crianças e deve estar presente no planejamento diário das turmas de educação infantil, como orienta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). O documento, (1998, p.135) aborda a leitura como um ato cultural e social, além de ressaltar que as crianças podem, desde pequeninas, construir uma relação prazerosa com ela. A Proposta Curricular para a Educação Infantil de Juiz de Fora (2012, p.27) também aborda a importância de se trabalhar as múltiplas linguagens nessa etapa da educação básica. Além disso, vários autores como Abramovich (2004), Oliveira (1996), Reyes (2010) abordam a importância da contação de histórias para o desenvolvimento das crianças, destacando que essa prática possibilita encantamentos, desperta o potencial criativo, o gosto pela leitura e, sobretudo, oferece material simbólico importante na formação humana dos sujeitos. Nesse sentido, o projeto aqui relatado procurou oferecer às crianças momentos prazerosos de contação de histórias e de contato com os livros.

Descrição da Experiência Pedagógica

Quando propus este projeto, desejava que a contação de histórias se tornasse uma prática diária capaz de envolver as crianças e despertar nelas o prazer de ouvir histórias, de manusear os livros, de conhecerem e experimentarem diferentes recursos e se encantarem com o universo do faz-de-conta.

Desse modo, para que essa prática tivesse sucesso, escolhi um local agradável e confortável onde deveriam ocorrer as "Rodas de Histórias". Me preocupei também em programar um horário adequado que deveria ser mais ou menos fixo. O horário após o repouso e lanche da tarde, foi definido depois de observarmos que as crianças ficavam mais tranquilas e receptivas neste momento. Alguns dias depois do início do projeto, introduzi um instrumento sonoro (a princípio dois pedaços de toco, depois a educadora Tetême deu um sininho) para marcar o momento da contação.

Essas ações foram importantes para que as crianças¹ tomassem essa atividade como uma prática muito apreciada pela maioria. Repetir essa atividade diariamente em um local e horários mais ou menos fixos, não foi enfadonho ou desinteressante

¹ Todos os nomes de crianças citados no relato são fictícios para preservar suas identidades.

para elas, pelo contrário, elas ficavam na expectativa aguardando por esses momentos e depois de algum tempo, já antecipavam a hora da contação. Após o lanche, antes mesmo do sino tocar, elas se sentavam no local de costume, as vezes, bastavam me ver com o livro ou outro recurso na mão, mais ou menos no horário que ocorriam a contação, que corriam para se sentar. Uma outra vez, depois de alguns dias ausente, entrei no berçário após o lanche da tarde e o Felipe correu ao meu encontro e disse: - "Titia! História."

A atitude do Felipe assim como a das outras crianças, demonstra de certa forma, que as "Rodas de Histórias" tinham se tornado um momento significativo. Algumas vezes, repetia a contação porque alguns choravam querendo mais ou porque ficavam entusiasmados com os olhinhos grudados em mim. Outras vezes, as crianças se desinteressavam logo da história. Percebi que esse desinteresse acontecia quando eu não conseguia passar a emoção da história, o que confirma a importância do contador se preparar, se apropriar da história para envolver os pequenos.

A apreciação de livros também era um momento muito importante para as crianças. Alguns mordiam e rasgavam o material, outros já demonstravam preferência por um determinado livro. Quando a história era contada com este suporte, elas ficavam ansiosas para pegar o livro em suas mãos. O interesse do Felipe me chamava atenção. Um dia ele chegou à creche com um livro. Sua mãe relatou que em casa ele não parava de pedir história e que ela tinha comprado o livro para incentivá-lo. Outra vez, ele me pediu um livro e foi se sentar no tatame. Nesse momento, algumas crianças se aproximaram então lhe sugeri que contasse a história para os colegas. Ele começou nomear as imagens do livro, ensaiando uma contação.

Além dos livros, foram utilizados os seguintes recursos:



TV de papelão - "Os Três Porquinhos"

Flanelógrafo - "Chapeuzinho Vermelho"



Varal de História-“Gabriel e a Fraldinha ”



Avental-Menina Bonita do Laço de Fita



Cartões Desenhados: “O Grilo” Almofada de História-“A Arca de Noé”

Luvas de História



“Chapeuzinho Vermelho ”



“O Patinho Feio”



Caixa Surpresa- "Eu sou o Rei"

Envolvendo os familiares no projeto

Para envolver os familiares no projeto, a educadora Fabiana confeccionou uma "maleta viajante" e a cada final de semana, uma criança levava um livro para casa. Além do livro, na maleta havia um pequeno texto abordando a importância de se contar história para os filhos e como proceder nesse momento e ainda, um caderno no qual os responsáveis poderiam relatar como foi a experiência de contar histórias para as crianças. Também promovemos uma reunião para reforçar a importância do projeto ressaltando que a participação da família seria fundamental para o sucesso do mesmo.

A creche começou a fazer empréstimos de livros e isso veio contribuir ainda mais para o sucesso do projeto, pois as crianças não necessitavam ficar esperando sua vez de levar a "maleta viajante" para ter a oportunidade de ler um livro com seus familiares. Elas poderiam pegar livros emprestados no acervo da creche.

Manter os pais informados sobre o trabalho realizado com seus filhos, sobre o interesse das crianças pelos os livros, possibilitou dar mais um passo para envolver os familiares ainda mais no projeto. Assim, comecei convidá-los para contarem histórias para as crianças. Aqueles que atenderam ao convite ficaram muito felizes em participar, sentiram-se valorizados.

A participação da família da Viviane foi muito especial. Conversando com sua mãe sobre o projeto, ela me disse que tinha visto em uma revista uma almofada para contar história. Como eu já sabia que ela tinha habilidades para pintura em tecido,

sugeri que pintasse uma almofada para contar história para as crianças e ela aceitou. Surgiu a ideia de pintar a história da "Arca de Noé". Preparei o material necessário, entreguei a ela e depois de alguns dias a almofada ficou pronta. Ela sugeriu que seu esposo contasse a história porque, segundo ela, ele tinha mais jeito. Então o senhor Pedro foi até à creche e contou a história para as crianças.

Numa outra oportunidade, convidei a Laura - 12 anos (irmã da Viviane) para participar da oficina de música tocando flauta para as crianças. Para nossa surpresa, ela e sua amiga Tamires (ambas com 12 anos), pediram para contar uma história para as crianças. Nessa ocasião, elas contaram a história "Animais na Fazenda".

A participação da Mônica (mãe da Thatiana) e da Jussara (mãe do Arthur) também foram muito especiais. Mônica contou a história "O Patinho Feio" utilizando uma luva para narrar a história e Jussara narrou a história "Chapeuzinho Vermelho" utilizando o mesmo recurso.

No caderno de registro que acompanhava a "maleta viajante", pedíamos aos familiares que registrassem como tinha sido a experiência de contar histórias para os filhos. Porém, mais importante do que as palavras registradas no caderno era vê-los comentando a reação das crianças em levar a maleta para casa e ouvi-los dizer que estavam muito felizes com o trabalho que estávamos realizando.

Mesmo os familiares que não deixaram seu registro no caderno, demonstravam muita satisfação com o projeto. Desse modo, percebo que quando os educadores envolvem os familiares em seus projetos educativos, além de se sentirem valorizados, os pais compreendem melhor o trabalho educativo realizado pela instituição e passam a valorizá-lo ainda mais.

Os outros sujeitos envolvidos no projeto

O envolvimento de outros profissionais da creche também foi muito importante para a realização do projeto. Alguns colegas colaboraram na confecção dos recursos (especialmente as educadoras Fabiana, Tetê, Alessandra, Jaqueline e Natália), outros foram ao berçário para contar histórias (Tatiana e Natália). Os recursos confeccionados no berçário, não ficaram restritos a esta turma, eles foram disponibilizados para que todas as outras educadoras da instituição pudessem usá-los.

A coordenadora da creche percebendo a importância e o resultado do trabalho realizado no berçário, sugeriu que todas as educadoras implementassem em suas respectivas turmas, a maleta ou sacola viajante com o intuito de estabelecer com os

familiares um diálogo mais próximo sobre a importância da contação de histórias para seus filhos. Essa ação pedagógica juntamente com o empréstimo de livros que já vinha sendo feito, foi muito importante e mobilizou todos os profissionais da instituição.

Também procuramos envolver a comunidade que muitas vezes fica alheia aos projetos/atividades realizados na creche. Então, ao buscar material (papelão) em um depósito de material reciclável para construir o flanelógrafo, aproveitei para falar um pouco sobre o projeto que estava sendo realizado na creche. Do mesmo modo, conversei com a costureira que ajudou a preparar o painel para a apresentação do projeto em um intercâmbio das creches municipais.

Compartilhar com a comunidade o trabalho desenvolvido na creche contribui para desconstruir a ideia que ainda persiste, de que a creche tem apenas a função de cuidar das crianças e de que os profissionais que ali trabalham não necessitam de formação para isso, basta apenas gostar de crianças.

Avaliação dos resultados

Avalio positivamente o projeto, tendo em vista o modo como a maioria das crianças apreciavam as “Rodas de Histórias”, o encantamento delas com os livros e com todos os outros suportes utilizados. Acredito que as histórias contadas e recontadas tenham colaborado de alguma forma para o desenvolvimento dos pequenos.

A interação com os familiares também foi muito positiva, eles puderam refletir sobre a importância da contação de histórias e sobre o valor do livro na formação das crianças. Além disso, tiveram a oportunidade de colaborar com a realização do projeto indo até a creche para contar histórias e tomando livros emprestados para contar histórias para os filhos.

O projeto também possibilitou a parceria entre os funcionários e a colaboração da comunidade que pode conhecer um pouco do trabalho realizado na creche.

Considerações finais

De certa forma, a contação de histórias sempre esteve presente em minha prática como educadora/professora de crianças pequenas, porém, esta prática, quase sempre acontecia de forma espontaneísta, não era pensada, planejada e muito menos

envolvia os familiares, outros funcionários da instituição e comunidade. Sendo assim, a realização deste projeto se configurou como uma experiência muito enriquecedora, pois possibilitou uma interação maior com as crianças, seus familiares, com outros funcionários da instituição e também com a comunidade.

Ficou muito claro para mim, a importância de oferecer às crianças desde a mais tenra idade a oportunidade de ouvirem histórias, de apreciarem os livros, pois, além de estimular o gosto pela leitura, oferecemos a elas “o material simbólico inicial para que cada criança comece a descobrir não apenas quem ela é, mas também quem quer e pode ser” (REYES, 2010, p.15).

Referências

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil, gostosuras e bobice**. 5 ed. Sao Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo**, v.3, Brasília: MEC/SEF, 1998c.

CURRÍCULO DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA – EDUCAÇÃO INFANTIL. Secretaria de Educação Prefeitura de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2012.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura Prazer**- Interação participativa da criança com a Literatura Infantil na escola. São Paulo: Paulinas, 1996.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância**. 1. ed - São Paulo: Global, 2010.

Mesa-redonda

O PACTO PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA na região litorânea do Rio de Janeiro ¹

Marlene Carvalho*

O objetivo deste artigo é discutir o desenvolvimento do PACTO pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na Região Litorânea do estado do Rio de Janeiro, de fevereiro a agosto de 2013. São descritas as dificuldades encontradas pelas supervisoras, formadoras e orientadoras de estudo, que as levaram a suspender temporariamente as ações de formação, entre abril e julho, enquanto aguardavam do MEC a solução das questões pendentes, entre as quais o pagamento das bolsas, o envio dos materiais de formação e a solução dos problemas gerados pela plataforma SISPACTO. Argumenta-se que alguns dos aspectos problemáticos do PACTO são o gigantismo da proposta, a ineficiência dos canais de comunicação, o ocultamento de questões políticas e econômicas e as expectativas centradas exclusivamente na ação dos professores. Seus aspectos positivos incluem a persistência dos esforços federais em favor da formação continuada de alfabetizadores e a recepção positiva do programa nos municípios. Na conclusão, são sugeridas questões de pesquisa para melhor compreensão dos possíveis efeitos do PACTO nas escolas.

O contexto

Para a organização do PACTO, o Estado do Rio foi dividido em seis polos: Região Metropolitana I, Região Metropolitana II, Região Serrana, Região Litorânea, Região Sul Fluminense, Região Norte Fluminense, sob a coordenação geral da Professora Elaine Constant, da Faculdade de Educação da UFRJ. Estima-se em 14000 o total de pessoas participantes no programa no Estado, incluindo supervisoras, formadoras, orientadoras de estudo e alfabetizadoras.

Minha atuação no PACTO é de supervisora da Região Litorânea. Nessa Região, participam do PACTO 16 municípios, envolvendo cerca de uma centena de orientadoras de estudo (OE). Ali, a primeira etapa do Pacto, de 40h de duração, divididas em cinco dias letivos, aconteceu na cidade de Casimiro de Abreu (de 5 a 8 de fevereiro de 2013).

O local designado, uma escola pública estadual instalada num prédio antigo, necessitando de reparos, não apresentava condições para acolher condignamente seus 700 alunos regulares, aos quais se somavam as 110 professoras do PACTO. Estávamos no auge do verão e numa cidade muito quente nos foram destinadas três

¹ Este artigo foi elaborado a partir de uma comunicação apresentada pela autora no evento *II Colóquio de Letramento, Linguagem e Ensino*, na UFJF, em junho de 2013. Atualizei o texto, acrescentando dados gerados em julho e agosto do mesmo ano.

*Doutora em Ciências da Educação pela Université de l'Etat a Liege, Bélgica, professora aposentada da UFRJ e da UCP – Petrópolis. mcarvalho737@gmail.com

salas pequenas, mal ventiladas, com carteiras em mau estado, impróprias para adultos. No grande pátio interno, um único banheiro feminino, com duas privadas, uma das quais fora de uso, estava disponível. Considerando que as participantes da formação permaneciam na escola das 8 às 17h, tendo saído de seus municípios distantes com uma ou duas horas de antecedência, é fácil imaginar o grau de desconforto que enfrentamos durante cinco dias, porém mais grave é a situação de professores e alunos que enfrentam essas condições cotidianamente, ano após ano.

Embora nossa presença causasse transtornos, a diretora acolheu-nos com boa vontade e explicou-nos que aceitou a designação de sua escola como cenário do Pacto porque esperava que a formação acontecesse durante as férias escolares. Tal não ocorreu, e o início da formação, em cinco de fevereiro, ocorreu justamente no primeiro dia de aulas no município. Assim sendo, para destinar três salas para nós, foi preciso suspender as aulas de três turmas do Curso Normal durante uma semana. Ironicamente, os futuros professores, alunos do Curso normal da cidade, estavam sendo prejudicados por um programa que visava a formação continuada de alfabetizadores.

Problemas operacionais no Estado do Rio de Janeiro

As verbas destinadas pelo MEC para as despesas com o PACTO durante a formação inicial, de 40 horas, não chegaram a tempo à UFRJ. Para que o trabalho fosse realizado, a UFRJ adiantou a soma necessária para as despesas de transporte e diárias das supervisoras e formadoras. Além da UFRJ, contribuíram para a formação inicial a Secretaria de Educação de Casimiro de Abreu, que doou material de papelaria e cerca de seis mil cópias de textos, enquanto a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro forneceu o café da manhã durante cinco dias.

Apesar dos percalços, foi altamente positiva a avaliação da semana de formação, sendo a única reivindicação das participantes que fosse mudado o local da formação, visto que em Casimiro de Abreu a infra estrutura era inadequada. O encerramento das atividades foi festivo, com homenagens carinhosas para as formadoras, presentes, músicas e brincadeiras. O clima era de confraternização e a ideia de nos reencontrarmos para o Seminário I, de 20 a 22 de março, animava os grupos.

No Rio de Janeiro, começaram os entendimentos com o MEC e as Secretarias de Educação visando o planejamento do Seminário I, a ser desenvolvido em três dias.

Não havia notícia de pagamento das bolsas. O MEC alegava a não aprovação do orçamento do governo federal para explicar a falta de recursos para cobrir as despesas de transporte, hotel e refeições para supervisoras e formadoras, café e lanches para 110 pessoas, material de consumo, etc. O MEC solicitou à coordenadora da UFRJ a elaboração de um novo PTA no valor aproximado de dois milhões de reais para cobrir as despesas de março a dezembro, o qual foi elaborado rapidamente. Sabia-se, no entanto, que a liberação dos recursos ainda iria demorar.

Diante dessas dificuldades, em 27 de fevereiro realizou-se uma reunião para discutir como realizar a próxima formação, denominada Seminário I. A coordenadora Elaine Constant pediu aos secretários de educação presentes, ou seus representantes, que contribuíssem para a realização do Seminário I com recursos das respectivas secretarias. Cabo Frio responsabilizou-se por oferecer salas de aula (numa instituição particular, a Faculdade FERLAGOS) e equipamento (computadores e Datashow), Quissamã ofereceu transporte para as formadoras (Petrópolis-Cabo Frio) e Armação de Búzios, hospedagem; Rio das Ostras disponibilizou 4000 cópias Xerox e Arraial do Cabo, almoço para as formadoras. O café e os lanches ficaram divididos entre Cabo Frio, Silva Jardim, São Pedro da Aldeia e Iguaba.

A formação foi realizada em Cabo Frio, de 3 a 5 de abril. Tivemos condições materiais adequadas e começamos a formação ouvindo as representantes dos municípios que nos deram um relato do que estava acontecendo com o PACTO em cada local.

De modo geral, os relatos foram positivos, até mesmo entusiasmados, dando conta das estratégias utilizadas pelas OEs para resolverem os principais problemas: a falta dos cadernos de textos e as dificuldades de oferecer a formação fora do horário de trabalho das alfabetizadoras.

No mês de abril, continuamos em compasso de espera: espera das bolsas, dos cadernos de formação e da regularização da plataforma denominada SISPACTO, que continuava a embaralhar os nomes das orientadoras e das formadoras, que apareciam em turmas erradas, às vezes em regiões que não aquelas a que realmente pertenciam. O sistema não permite correções por parte dos usuários e não dispõe de um canal direto para diálogo dos usuários com o MEC.

Um agravante: ficamos sabendo que o MEC começaria o pagamento das bolsas somente a partir de abril, quando na realidade as coordenadoras, supervisoras e formadoras estavam trabalhando para o PACTO desde dezembro de 2012, no caso da minha equipe, ou desde novembro, em outros casos. Isso gerou uma tremenda insatisfação do grupo, que decidiu suspender as atividades por tempo indeterminado e

elaborou uma petição pública sumariando nossas demandas: regularização do pagamento das bolsas, correção das falhas do sispecto, entrega dos cadernos de formação. Essa decisão foi tomada em 24 de abril.

Foi somente um mês depois, em 27 de maio, que o MEC reuniu os coordenadores gerais em Brasília, representando 38 universidades federais e estaduais. Em 10 de junho, nossa coordenadora geral, Elaine Constant, trouxe de Brasília as seguintes informações:

- O MEC não tem pessoal suficiente para lidar com o gigantismo do programa (equipe de quatro funcionários), ou seja, para trabalhar rapidamente com os dados do PACTO. Leva-se muito tempo para cadastrar os participantes do PACTO no território nacional (cerca de 400mil pessoas), além do tempo necessário para autorizar as bolsas no Sistema Geral de Bolsas e para enviar os dados ao FNDE, que finalmente autoriza o pagamento nos bancos.

- Os cadernos de formação já estavam prontos e começavam a ser enviados para as escolas fluminenses, aonde chegariam até 15 de junho.

- As bolsas para as equipes das universidades serão pagas a partir de março, num total de 12 cotas até janeiro de 2014. Os orientadores de estudo terão direito a 11 cotas, e as alfabetizadoras, a 10.

- A verba de cerca de dois milhões destinados a UFRJ já estava disponível faltando apenas alguns procedimentos burocráticos para que fosse possível gastar o dinheiro.

Em face da promessa de regularização das bolsas e da entrega dos cadernos de formação, a UFRJ decidiu recomençar a formação em agosto, visto que em julho as escolas municipais estariam em recesso. Houve outra mudança de local da formação, que ocorreu no Colégio estadual Miguel Couto, no centro de Cabo Frio. Apesar da longa paralisação, nem todos os problemas operacionais foram resolvidos, mas as atividades transcorreram de forma satisfatória e os grupos retomaram o ânimo para dar continuidade ao PACTO.

Terminado o primeiro semestre, cabe uma avaliação inicial do programa, de caráter preliminar, porém calcada na observação das aulas, no diálogo com formadoras, orientadoras de estudo e alfabetizadoras e nos depoimentos que me foi possível registrar.

Aspectos positivos do PACTO

O PNAIC representa continuidade do PROFA, de Fernando Henrique Cardoso, e PRO-LETRAMENTO, de Lula e, a meu ver, isso é um ponto positivo. Há persistência dos esforços federais em favor da melhoria da qualidade da alfabetização, com conteúdos semelhantes e permanência do modelo reflexivo-prático de formação continuada, modelo esse que tem sido bem aceito pelas professoras.

PROFA, PRO-Letramento, PNAIC investem em formação continuada não para atualizar ou aprofundar a formação inicial, como seria de se esperar, mas principalmente para ensinar conteúdos básicos. O mesmo acontece nos vários cursos de extensão para alfabetizadores, promovidos por universidades públicas, que são procurados por alfabetizadoras motivadas, mas a quem faltam os elementos mínimos de formação profissional.

Há um divórcio entre a formação inicial e a continuada de alfabetizadores, sendo a segunda melhor que a primeira. As faculdades de educação não estão cumprindo satisfatoriamente a tarefa de formar docentes para a educação fundamental, muito menos para o ciclo de alfabetização. Professoras que ingressam no mercado de trabalho, em escolas públicas ou particulares, declaram-se despreparadas para alfabetizar e mesmo assim são levadas a assumir as classes de alfabetização, de acordo com a lógica perversa segundo a qual as principiantes devem aceitar as turmas consideradas mais difíceis.

Neste contexto, a política de formação continuada de alfabetizadores do PACTO tem sido geralmente bem recebida. O entusiasmo das professoras nos encontros de formação, a vontade dos gestores de participar e de encontrar soluções, a boa acolhida e a alegria das alfabetizadoras em localidades do interior quando encontram interlocutores da universidade são fatos observados pelas supervisoras do Estado do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, eis alguns depoimentos de orientadoras de estudo (OE) colhidos em agosto de 2013 (os nomes são fictícios):

"O PACTO é um momento de troca de experiências, saberes, construção e reconstrução de conhecimentos e práticas. (...) tem oferecido momentos de reencontro e prazer; (...) o professor alfabetizador encontra subsídios para compreender o processo de alfabetização".

Clara, OE de São Pedro d'Aldeia.

O PACTO tem sido proveitoso e muitas já mudaram sua maneira de pensar a alfabetização."

Ana Rosa, OE de Rio das Ostras.

"O PACTO é um encontro de formação, aperfeiçoamento, busca, mudança. Um espaço para discutir propostas que favoreçam a aprendizagem da criança."
 Sueli, OE de Rio Bonito.

Até o momento, as alfabetizadoras que fazem comigo a formação consideram que o PACTO tem auxiliado na sua prática e principalmente os acervos que têm recebido são úteis em sala de aula (jogos, livros, dicionários).
 Amarilys, OE de Silva Jardim.

"As professoras alfabetizadoras estão bem empolgadas com o PACTO. Muitas relatam que estão melhorando suas práticas em sala de aula através das trocas que realizamos nos encontros e com os debates relacionados aos textos lidos. Os exercícios propostos estão servindo para um momento de reflexão da prática e de enriquecimento profissional."
 Verônica, OE de Maricá

Outro ponto positivo: os debates entre coordenadores gerais, em Brasília, mostram que os representantes das universidades não se limitam a pensar a operacionalização do PACTO, mas querem aproveitar a ocasião para discutir questões importantes para o ensino fundamental, a saber: efetivação da educação integral; ampliação da jornada escolar; relação entre teoria e prática em ambas as modalidades de formação (inicial e continuada); conceito de "direitos de aprendizagem"; mudanças no sistema nacional de avaliação da alfabetização (ANA).

Aspectos problemáticos do PACTO

1. O gigantismo da proposta

Megaprojetos de formação continuada são problemáticos e o PACTO não é exceção. Devido ao gigantismo da proposta, não é possível selecionar os conteúdos, a metodologia e os materiais mais adequados para cada município. Algumas vezes há uma grande distância entre o que o programa propõe e o que o município deseja e precisa.

Formar multiplicadores é estratégia arriscada, pois pode resultar em empobrecimento ou mesmo supressão de conteúdos e mudanças na metodologia à medida que a formação passa de um grupo para outro. Há o risco de os conteúdos ficarem mais ralos na transposição da concepção original, passando por diversas equipes, até chegarem às alfabetizadoras. Num país do tamanho do Brasil, os megaprojetos podem ser alterados ou distorcidos em toda parte, mas principalmente nas localidades mais afastadas dos grandes centros, justamente aquelas que

deveriam receber atenção especial. Minha hipótese é que quanto mais pobre a localidade, maior o risco de adaptações perversas.

2. A duração de cada etapa da formação

Considero que há pouco tempo de elaboração para o domínio dos conceitos envolvidos na proposta, ou seja, relação professor-aluno, planejamento, processos metodológicos e avaliação do rendimento escolar. Até o momento, na Região Litorânea, as formadoras queixaram-se da exiguidade de tempo para dar conta de duas unidades, para o 1º, 2º e 3º anos, em três dias. Consideraram que a unidade 3, que trata do sistema de escrita alfabética, exigiria tempo maior.

3. A ineficiência dos canais de comunicação

Na primeira semana de formação, em Casimiro de Abreu, fiquei surpresa com a desinformação das coordenadoras municipais e das OEs sobre aspectos básicos do PACTO. Isso indica que o programa foi lançado de forma apressada e aceito pelas secretarias de educação sem que elas tivessem clareza a respeito de aspectos básicos (a lista de perguntas dirigidas a Elaine Constant num encontro com as coordenadoras municipais evidenciou a desinformação das participantes).

Ao longo do tempo, têm sido grandes as dificuldades de supervisoras, orientadoras de estudo e professoras regentes para obter informações e para fazer chegar ao MEC, e também à UFRJ, suas dúvidas e reclamações.

4. O ocultamento de questões políticas e econômicas de grande importância para a Educação

Reportagem de O GLOBO intitulada “O aumento de uma geração que nem trabalha, nem estuda” em 18 de junho de 2013 apresenta um estudo do Instituto Pereira Passos sobre mercado de trabalho, juventude e educação. No Rio de Janeiro, pouco menos da metade (48, 9%) dos jovens com idades entre 15 e 24 anos estava trabalhando ou procurando emprego. Disse Andreia Ramal ao jornal O GLOBO: “O Censo escolar de 2011 (INEP) mostrou que dois milhões de jovens brasileiros estão fora do ensino médio”. Os jovens abandonam a escola por muitos fatores: falta de estímulo; necessidade de obter uma renda; ambiente familiar com baixa escolaridade

e com poucas oportunidades de ampliação do repertório cultural; aspectos comportamentais, como baixa motivação para o autodesenvolvimento e falta de um projeto de vida; e reprovação. No caso de muitas meninas, a gravidez precoce também é um fator de abandono escolar. Como resultado, no Brasil constatamos o crescimento dessa geração “nem-nem.”

Por sua baixa qualificação, esses jovens acabam não se colocando no mercado de trabalho. Andreia Ramal conclui que a forma de mudar esse cenário é superando os dois principais fatores: o pedagógico, tornando a escola mais interessante, motivadora e eficaz; e o social, com políticas que tenham impacto na redução da pobreza e das desigualdades.”

Há uma série de questões importantes sobre a responsabilidade que cabe à educação básica em relação à geração nem-nem. Por que a escola pública não está cumprindo seu papel de formadora das classes populares? Por que ela não contribui para a diminuição das desigualdades? Por que não prepara os alunos para o trabalho, para a cidadania, para a consciência política, para a luta em favor da justiça social? De que mudanças precisamos? Qual a importância do ciclo de alfabetização e das alfabetizadoras para a superação das desigualdades? Essas e outras questões políticas e econômicas de grande importância para a Educação permanecem veladas no PNAIC. Essa é, a meu ver, uma das mais importantes lacunas ou omissões do Pacto.

5. Expectativas centradas exclusivamente na formação e na ação do professor

Os gestores passaram a acreditar na importância na formação de professores como fator de mudança educacional. Isso é positivo.

A ação do professor é essencial para o sucesso da proposta, mas não podem ser ignorados outros fatores indispensáveis para a transformação da realidade educacional. O professor sozinho não pode fazer a mudança quando outras mudanças necessárias não são realizadas.

Conclusão

Há muito que pesquisar sobre o programa que está em processo: faltam ainda, na Região dos Lagos, as formações previstas para setembro e outubro, além dos

seminários municipais de encerramento, em novembro, a cargo das coordenações locais. Espera-se que o PACTO tenha continuidade em 2014, apresentando conteúdos de educação matemática, possivelmente alinhados com a continuidade da formação em leitura e escrita, se forem ouvidos os pedidos feitos ao MEC ao fim do I Fórum de Universidades Participantes do PNAIC, realizado na Faculdade de Educação da UFRJ.

Uma questão polêmica, que vale a pena investigar, é a proposta do MEC de premiar as escolas que obtiverem os melhores resultados na avaliação a ser aplicada aos alunos do terceiro ano. A maioria dos participantes do I Fórum discorda da premiação; assim, formas alternativas de valorização do magistério, que não a premiação em dinheiro, foram estudadas por uma comissão *ad hoc*.

Outras questões de pesquisa: como o PNAIC está sendo realizado nos municípios, quais os graus de distanciamento em relação à proposta oficial; em que medida o programa é reinventado ou adaptado às condições locais? Há comprometimento do modelo de formação continuada defendido pela proposta original? Como se situam as alfabetizadoras nos processos de investigação da própria prática sugeridos pelo modelo reflexivo-prático de formação proposto pelo programa? O que as alfabetizadoras consideram proveitoso, e o que gostariam que fosse mudado no processo de formação? Qual é o saldo do PACTO para as alfabetizadoras, as equipes formadoras e as escolas?

The Pact for Literacy in coastal Rio de Janeiro State

Abstract

This article discusses implementation of the Pact for Literacy at the Right Age (*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, PNAIC) in coastal Rio de Janeiro State, from February to June 2013. The persistence of federal government engagement in continuing development of literacy educators is welcomed; that is, the PNAIC is continuing the work of the PROFA and *Pro-Letramento*, programmes of the Fernando Henrique Cardoso and Lula governments. The PNAIC has been well received by the coastal municipalities, although the educators and supervisors involved do face a number of operational difficulties. Most problematical are the mega-scale of the proposal, the overly brief training stages, failures in the supporting online system (SISPACTO), inefficient communication channels, and concealment of the political and social issues raised by the problem of illiteracy. In conclusion, research questions are suggested with a view to understanding better the Pact's possible effects in schools.