

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jul./Dez. 2013 | VOL.3 | N.2



grupo fale

formação de professores
alfabetização, linguagem e ensino

Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v.3 n. 2 – julho / dezembro de 2013

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.

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida por qualquer meio, sem a prévia autorização do GRUPO FALE

Comissão Editorial

Editoras

Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF
Ms. Laura Silveira Botelho – UFJF
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Assistente Editorial

Bruna dos Anjos da Costa Crespo

Revisores

Língua Portuguesa
Gisele Oliveira Barbosa
Mariângela Maia de Oliveira
Raquel Martins Melo Pinheiro

Língua Inglesa
Daniel Augusto de Oliveira

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE
Dra. Begma T. Barbosa – UFJF
Dra. Carmem Rita G. M. de Lima – UFJF
Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF
Dra. Irlandé Antunes – UECE
Dr. João Manuel dos Santos Cunha – UFPel
Ms. Laura S. Botelho – Grupo FALE
Dra. Lúcia F. M. Cyranka – UFJF
Ms. Luciane A. Souza – Grupo FALE
Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF
Dra. Ludmila Thomé de Andrade – UFRJ
Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS
Ms. Maria Luiza Scafutto – Grupo FALE
Dra. Maria Zélia Versiani Machado – UFMG
Ms. Rosângela Veiga Júlio Ferreira – UFJF
Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo – UnB
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF
Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE
Dra. Terezinha Barroso – UFJF
Ms. Vanessa S. Silva – Grupo FALE

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - - v. 3, n. 2 (jul./dez. 2013)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2013-

Semestral

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

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

37:372.46(05)

CDU

SUMÁRIO

5 EDITORIAL

RELATOS

7 – 18 Argumentação em foco: a carta argumentativa

Louise S. do Pinho

19 – 29 Diário de leitura: instrumento didático para formação do aluno leitor

Meire Celedônio da Silva e Ana Paula de Sousa

30 – 39 Concepção de infância e leitura como experiência coletiva: algumas implicações na formação de leitores na educação infantil do SESC

Claudia Santos de Medeiros

40 – 48 Diversidade linguística e a prática no ensino superior: um diálogo possível

Marcela Moura Torres Paim

49 – 58 Os gêneros discursivos na sala de aula: proposições didáticas para o ensino superior e outros segmentos de ensino

Alex Caldas Simões

59 – 63 Álbum de fotografia: a prática do letramento na educação infantil

Elaine Leal Fernandes

64 - 81 A divisão do Pará em discussão na grande mídia paraense: um estudo dos discursos do jornal *Diário do Pará* (agosto a dezembro de 2011)

Israel Fonseca Araújo

82 – 94 Paródia, literatura, vídeo: a gente se encontra no blog

Núbio Delanne Ferraz Mafra, Marcio Valério

95 – 103 Aviãozinho de papel: uma abordagem lúdica para a alfabetização científica no ensino fundamental – 6ºano

Sophia Sartini Fernandes de Oliveira

ARTIGOS

105 – 121 (Multi)Letramento(s) Digital(is), Teoria do Posicionamento e Identidade docente: como professoras de uma escola pública juizforana se localizam metaforicamente na Era Digital

Fabiano Santos Saito e Patrícia Nora de Souza

122 – 141 A infografia como mescla das matrizes verbais e visuais em textos de divulgação científica: da cultura da linha à cultura da superfície

Suelen Martins e Jerônimo Coura-Sobrinho

142 – 159 Leitura verbovisual: a percepção da resposividade em um comercial automotivo

Anderson Cristiano da Silva

160 – 171 Deslocamentos na atuação do professor frente às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação-NTIC's

Margarida Xisto da Silva Soares

172 – 186 Problematizando os gêneros e a sexualidade através da literatura infantil

Thuinie Medeiros Vilela Daros

187 – 208 Formação do leitor

Alãine Cássia da Cunha Pires e Alice Atsuko Matsuda

209 – 233 O ludismo verbal em textos de José Paulo Paes

Laila Maria Hamdan Alvim

234 – 246 Os povos indígenas e a educação

Francinete de Jesus Pantoja Quaresma e Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira

247 – 270 Narrativa e ensino de inglês na escola pública: *The Gingerbread Man in classroom!*

Rachel Mattos Bevilacqua

271 – 280 A interface do português e do italiano nas formulações de ordens

Lívia Assunção Cecílio

281 – 301 Experiências de indisciplina em sala de aula LE: comprometimento da aprendizagem

Carolina Vianini e Laura Miccoli

302 – 322 Linguagem, dicionário e comunicação: apresentação da ATD

Marcelo Marques Araújo

323 – 343 Estudo do processo de gramaticalização do verbo *ir*: uma análise diacrônica

Alcione Gonçalves

344 – 362 A definição da prática social “orientar”: a voz do professor-orientador através dos processos relacionais da LSF

Sílvia Adélia Henrique Guimarães

363 – 378 A experiência docente por meio do estágio supervisionado de língua portuguesa

Suellen Lopes Barroso

379 – 386 Ensino de Língua Portuguesa: reconhecimento do preconceito e possibilidade de trabalho com a variedade padrão

Andreia Rezende Garcia Reis e Mariana Altomar Barbosa

ENTREVISTA**388 – 393 Entrevista com Carlos Alberto Faraco**

Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

RESENHAS**395 – 397 Sintaxe para a educação básica**

Hécio Carlos de Oliveira Silva

398 – 401 Todos alfabetizados no primeiro ano

Anna Carolina Santos Reis Dalamura

EDITORIAL

A Revista Práticas de Linguagem, em todas as edições anteriores, deu especial atenção à publicação de RELATOS DE EXPERIÊNCIA. Isso porque a prática dos professores é o fundamento desta publicação. O empenho em reunir as vozes dos professores têm resultado em contribuições valiosas ao trabalho com a linguagem na escola. Essas experiências continuam aqui presentes, no entanto, este volume abre espaço maior para publicações acadêmicas, resultantes de pesquisas de mestrado e doutorado. Os artigos nos chegam em abundância e revelam, cada vez mais, as possibilidades que a pesquisa acadêmica pode oferecer à sala de aula. Os que aqui se publicam abrangem temas os mais variados – a formação de leitores, os gêneros textuais, a variação linguística, a formação de professores etc.

É destaque também desta edição a entrevista com o prof. Dr. Carlos Alberto Faraco. O tema da VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E DA NORMA GRAMATICAL é retomado em uma discussão refinada e lúcida que, sem dúvida, ajudará os professores a construir práticas mais democráticas e mais abertas à diversidade linguística.

Nossos leitores encontrarão, ainda, indicações de leitura nas duas resenhas publicadas.

Gostaríamos de reforçar aos professores nosso convite para que nos enviem suas experiências em relatos de prática, acreditando na contribuição que podem oferecer a outros professores e no potencial formativo que a reflexão sobre a prática pode oferecer.

Boa leitura!

As editoras

Relatos

Apresentação¹

Este relato apresenta a aplicação de uma atividade com o gênero carta argumentativa, em uma turma de primeiro ano do ensino médio, numa escola da rede pública estadual da cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul. A aplicação fez parte da disciplina de Estágio² e ocorreu entre abril e junho de 2011.

O objetivo da atividade foi exercitar a argumentação dos alunos por meio da produção de uma carta argumentativa destinada aos leitores de um jornal. Para tanto, foram feitas a leitura e análise de um texto do mesmo gênero (atividade em grupo), o estudo dos operadores argumentativos (aula expositiva) e duas produções textuais (produção textual e reescrita).

A primeira etapa da sequência consistia em leitura e análise de uma carta argumentativa publicada em um jornal (anexo 2) e da notícia que deu origem a ela. Em seguida, os alunos receberam orientação sobre as características do gênero em foco. Na segunda etapa, outra notícia, que foi veiculada no Jornal Zero Hora, foi apresentada aos alunos para que eles escrevessem suas cartas posicionando-se criticamente diante do fato e argumentando em defesa dessa posição, com o objetivo de publicá-las no mesmo jornal. Na terceira etapa, foi feita uma aula expositiva sobre os operadores argumentativos e a reescrita das produções iniciais.

O trabalho baseou-se no que Guedes (2003) diz sobre produção de textos na sala de aula. As estratégias de articulação textual, principalmente os operadores argumentativos, foram o enfoque da análise lingüística, que se baseou nos estudos de Koch (2004) sobre a argumentação.

¹ Este artigo foi produzido na disciplina Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa e orientado pela professora Dra. Clara Dornelles, docente na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

² Disciplina Estágio em Língua Portuguesa e/ou respectivas Literaturas I, orientada pela professora Msc. Carolina Fernandes, docente na Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA.

Caracterização da escola e da turma

A atividade foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, localizada na zona central do município de Bagé, que atende alunos de diversos bairros da cidade, principalmente dos bairros Castro Alves e Tiarajú. A escola oferece ensino técnico à noite, sendo que alguns alunos do ensino regular também freqüentam o ensino técnico noturno.

A turma em que se aplicou a sequência didática era de primeiro ano do ensino médio, composta por trinta e oito alunos. É uma turma com histórico considerável de indisciplina e com rendimento baixo. Segundo a professora, a maioria dos alunos tem grandes dificuldades com produções textuais, embora estejam acostumados com esse tipo de atividade.

Fundamentação teórica

O ensino de língua que privilegia a gramática tradicional e suas inúmeras regras, segundo Guedes (2003), fez com que o texto fosse relegado a um plano inferior na sala de aula. Conseqüentemente, cada vez mais os alunos apresentam dificuldades em expressar, organizar e articular suas idéias por meio da escrita. Outro problema referente à produção textual na escola é que, assim como acontece com atividades de análise linguística, quando o professor solicita um texto aos alunos, privilegia a gramática e a estrutura, quase sempre moldada por regras fixas de construção do texto que podem não ser suficientes para atender às necessidades comunicativas dos alunos.

De acordo com Guedes (2003), esse sistema essencialmente normativo adotado nas escolas fez com que as redações escolares dos alunos se restringissem a textos dissertativos, em que as rígidas normas estruturais e a repetição de informações e lugares-comuns fazem com que haja uma renúncia da autoria do texto por parte dos alunos, e textos livres, em que não há compromisso com a textualidade nem com o leitor. O autor diz, ainda, que os principais problemas de uso da língua escrita em redações de vestibular estão relacionados à estrutura das orações, à coesão textual, ao uso da norma culta da língua e "à argumentação, principalmente no que se refere a noções confusas e lugares comuns" (GUEDES, 2003, p. 51).

Como se pode observar, a finalidade do texto e seu leitor não são considerados na maioria das produções escolares e, assim, a argumentação nestes textos fica muito prejudicada, já que

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não-verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras). (KOCH, 2004, p. 29)

Daí a importância de explorar a capacidade crítica dos alunos diante de um determinado texto e a noção de que é necessário convencer o leitor do texto de que as informações que o texto apresenta fazem sentido. Assim, o aluno deve ser levado a compreender a propriedade de causa e efeito que uma argumentação possui e tentar colocar isso em prática em suas produções textuais. Por isso, também, é importante mostrar aos alunos as marcas linguísticas da argumentação, os operadores argumentativos, que “permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade” (KOCH, 2004, p. 29).

Descrição da experiência

Os alunos deveriam produzir uma carta argumentativa para o leitor do jornal em que uma notícia sobre um Projeto de Lei que propõe o aumento da carga horária escolar (anexo 1) circulou. Por ser um tema que está ligado diretamente a eles, esperava-se que teriam facilidade para formarem uma opinião e posicionarem-se criticamente diante do fato. Antes da redação da carta, foi feita uma leitura coletiva da notícia “Nike manda destruir cerca de 45 mil pares”, do Diário de Cuiabá, e de uma carta de Moacyr Scliar que foi elaborada a partir da notícia (anexo 2), para que os alunos conhecessem melhor o gênero. Também foram orientados sobre as características da carta argumentativa, com base no que Cereja (2003) diz sobre esse gênero, e fizeram uma análise dos textos lidos, na qual foram abordados os aspectos linguísticos, o conteúdo (tema), o contexto de produção, a relação dos textos com seus possíveis leitores e a relação de um texto com o outro.

A escrita da carta argumentativa só foi feita na aula seguinte. A notícia que embasaria a carta não foi discutida antes da produção, justamente para que os alunos

escrevessem na carta exatamente o que pensavam sobre o assunto, sem a influência de opiniões alheias. A maioria só conseguiu concentrar-se na carta bastante tempo depois da leitura individual da notícia, com dificuldades tanto de interpretação da leitura feita quanto de organização da carta, ou seja, como iniciá-la e que argumentos utilizar em defesa de seu ponto de vista. Muitos alunos utilizaram a carta de Moacir Scliar como um modelo para a escrita da sua própria carta mesmo que essa não fosse a proposta, fato que reforça o que diz Guedes (2003) sobre a renúncia da autoria.

Na aula seguinte à da escrita, os alunos foram orientados rapidamente sobre a construção da carta, a estrutura de parágrafo e a importância de todas as partes do texto estarem relacionadas. Foi feita uma discussão sobre o assunto da notícia lida e os alunos receberam uma tabela, baseada em Koch (2004), com exemplos de operadores argumentativos que foram utilizados na notícia lida na aula anterior, que poderia servir-lhes como um apoio no momento em que precisassem articular suas idéias no texto.

Foram explicados todos os tipos de operadores, sua função no texto e exemplos retirados da carta que serviu de exemplo para o trabalho (anexo 2). Além disso, os alunos receberam a primeira versão da carta com observações específicas sobre suas inadequações. Então, foi solicitada a reescrita da carta, com atenção especial aos aspectos que foram estudados. As inadequações gramaticais foram corrigidas, mas sem ênfase. Durante a elaboração da reescrita, os alunos tiveram mais facilidade com a proposta e concentraram-se na tarefa mais rapidamente.

A maioria dos alunos compreendeu a proposta e defendeu um ponto de vista na carta argumentativa. Porém, alguns apenas resumiram o que leram na notícia e adaptaram o resumo à forma de carta, confirmando o que Guedes (2003) diz sobre as falhas de textualidade nos textos escolares. Observou-se que grande parte dos alunos não sabe estruturar um parágrafo em torno de um tópico principal: alguns escreveram todo o texto em um parágrafo, outros iniciavam novo parágrafo a cada ponto final, sem preocupação com a organização do conteúdo. A seguir, um exemplo de texto com problemas de estrutura de parágrafo, entre outros:

Prezados senhores

Bagé, 10 de junho de 2011

Através dessa carta, vim falar de aumento de horas
anuais e carga horária para os médicos fundamental,
infantil e médicos médicos.

porque a maioria dos colaboradores dos Emms
Médico estão a procura de um trabalho,

e com o aumento dessa carga horária nós
dos Emms Médicos provavelmente não teremos que
vir os turnos inversos e isso para quem

trabalha fica horrível por que vamos ter que
ser os nossos empregados, por que a maioria

tem um emprego ou serem até fixos por isso eu

seu contra a essa lei porque de 800 foi para
960 horas anuais eu não gosto.

Ainda bem que será daqui a 7 anos e mais.

Figura 1: 1ª versão da carta do aluno A.

Na carta da figura 1, o aluno A não conseguiu dispor suas ideias em parágrafos, mas pode-se perceber que ele tinha a noção de que deveria organizar o texto separando-o por tópicos porque deixou linhas em branco para separar as ideias. Ele também usou operadores argumentativos como "porque" e "e" para relacionar as orações. Além disso, deu ao leitor as informações necessárias para a compreensão do texto: iniciou falando do assunto que trataria ao longo da carta, em seguida expôs uma série de argumentos para, por fim, posicionar-se contra a proposta que veiculava a notícia. Observemos a reescrita da carta:

Bagé, 15 de junho de 2014

Prezados senhores,

Através dessa carta, vim falar dos aumentos de horas anuais e carga horária para os exames fundamental, infantil e os exames médicos.

A maioria dos adolescentes estão à procura de um trabalho, e com o aumento dessa carga horária nós, provavelmente teremos que sair os turnos matutinos, e isso, para quem trabalha, fica horrível, porque vamos ter que sair do nosso emprego, porque a maioria tem emprego as vezes até fixo.

Por isso vou contra a essa lei, porque de 800 foi para 960 horas anuais, eu não gostei.

Ainda bem que será daqui a um ano e meio.

Figura 2: Reescrita da carta do aluno A.

A organização dos parágrafos na reescrita foi feita com êxito. O aluno A, além dos operadores que já havia utilizado, acrescentou o operador argumentativo "por isso" ao final do texto, sinal de que compreendeu a função desse tipo de operador e utilizou-o para causar um efeito de sentido. Na 1ª versão da carta (figura 1), o aluno A precisava repetir vários termos para que cada bloco de informações pudesse ficar claro para o leitor. Na reescrita (figura 2), ao agrupar a introdução ao tema, os argumentos e a posição final de forma mais organizada, o aluno percebeu que não eram mais necessárias as repetições e as excluiu. Podemos dizer que não se trata mais de uma série de frases com tópicos diferentes dispostas em uma certa ordem, mas de períodos relacionados um com o outro que formaram um todo coeso.

Outro problema comum nas cartas observadas foi o uso de pronomes anafóricos sem referente, ou sem referente definido, o que deixa o leitor confuso, sem saber de que se está falando, como nesta carta:

Bogé, 10 de Junho de 2011.
 Vereador.
 Prezados Senadores
 Acredito que isso seja prejudicial ao desempenho no desenvolvimento de alguns alunos, desfavorecendo o aprendizado de alunos em cursos, trabalho e até mesmo em estudos.
 A muitos alunos que estudam e trabalham no turno inverso, para ajudar nas despesas com suas famílias e até mesmo em cursos, e não atropalhando apenas alunos mas professores também, com o excesso de carga horária.
 Pedimos que pensem bem sobre este assunto.
 Achamos um absurdo, professores ficam dias e dias fazendo aulas e estudando para tirar dúvidas dos alunos e ganham uma miséria, isso é um absurdo deveriam aumentar o salário dos professores e os deputados, senadores etc. deveriam fazer um pouco de valer.
 Deveriam valorizar o trabalho deles.
 Obrigada pela atenção.

Figura 3: 1ª versão da carta do aluno B.

A aluna usou "isso" no primeiro parágrafo sem explicitar a que esse pronome se referia, e "deles", no final, em que não ficou claro a qual elemento do parágrafo anterior se refere. Há um problema de articulação de ideias na carta: são feitas várias afirmações que ficam sem argumentos que as reforcem e não se estabeleceu relação linguística entre as partes do texto (nenhum operador argumentativo foi utilizado). Na reescrita, algumas dificuldades foram superadas:

Bogé, 10, Junho, 2011
 Pusado leitor ou Senador
 Nós alunos acreditamos que aumentar a carga horária seria prejudicial ao desempenho de alguns alunos que tem compromisso as tuas unives
 alunos que trabalham, fazem cursos etc, até mesmo aulas de reforço.
 O aumento da carga horária seria bem ~~importante~~ importante para o aumento de aprendizagem, mas porém se, já falta professores com o horário normal imagine aumentando aliás nos professores ganham uma miséria, com o aumento da carga horária deveriam aumentar o salário, pelo menos isso.
 Foi pedimos aos senhores senadores que pensem no assunto dos aumento de salário dos profenous que ficam dias e dias preparando aulas e provas.
 Com isto agradecemos a paciência e pedimos que pensem no assunto, obrigado!!

Figura 4: Reescrita da carta do aluno B.

Não há pronomes anafóricos sem referente na reescrita, embora algumas coisas ainda não tenham ficado claras: não foi estabelecida uma relação entre informações do texto, pois a carta é iniciada tratando sobre o desempenho dos alunos, mas é desenvolvida a partir do tema do aumento salarial dos professores, sem retomar o tópico inicial ao concluir o texto. Foram usados operadores argumentativos como "até mesmo", "mas porém", "aliás", "pelo menos" para indicar a força argumentativa dos enunciados mas, em alguns casos, como em "mas porém" ou "aliás", não foi feita a relação adequada entre as frases para que a argumentação pudesse ser claramente compreendida pelo leitor, com a devida pontuação e organização do período.

Avaliação dos resultados

O emprego dos operadores argumentativos na reescrita ficou confuso. Pode-se perceber que os alunos compreenderam a função desses mecanismos e como eles podem estabelecer relações entre as orações. No entanto, a maneira como os operadores devem ser incluídos no período (quais podem iniciar períodos, quais apenas aparecem no meio dele), não foi satisfatória.

Na maioria dos textos, o conteúdo ficou bastante confuso. Em alguns, foram abordados muitos aspectos de um mesmo tema sem serem desenvolvidos ou explicados. A escolha de entregar o texto pouco tempo antes da produção textual pode ter sido negativa nesse aspecto, porque talvez uma pesquisa sobre o tema e, posteriormente, compartilhamento de informações e uma discussão em grande grupo sobre o assunto poderia ter evitado a superficialidade vista em muitas cartas. Em outros textos, problemas como a má estruturação e a falta de coesão prejudicaram o entendimento. Possivelmente a realização de atividades para exercitar os mecanismos de coesão, mais atividades de leitura e um acompanhamento maior das produções textuais do grupo são medidas que poderiam ter auxiliado na solução desses problemas. Porém, devido ao tempo disponível para a realização da atividade (cinco horas/aula), seria impossível abordar todas essas questões de forma satisfatória e produtiva.

Devem, então, ser revistos tanto a estrutura do texto (organização dos parágrafos, uso dos operadores argumentativos), quanto o conteúdo (desenvolvimento das idéias, estabelecimento de foco), para que uma boa argumentação, objetivo principal da aplicação desta atividade, possa ser vista.

Considerações finais

O trabalho com a argumentação no gênero carta do tipo argumentativa mostrou que os alunos têm grande dificuldade para argumentar em um texto. Os que conseguem definir seu ponto de vista, muitas vezes confundem-se na hora de organizar as idéias no texto de forma a fazer com que o leitor compreenda claramente os objetivos do autor. Muitos alunos tiveram dificuldade em manter um foco no texto, há uma explosão de idéias que são distribuídas na carta sem que a relação entre tudo

o que se está abordando resulte coerente. Textos com muitas informações desenvolvidas superficialmente ou sem desenvolvimento são consequência disso.

Apontamos a importância de inserir o aluno no tema abordado não apenas de forma superficial, nem somente no momento da produção escrita, mas sim estimular a pesquisa prévia e a discussão sobre o assunto para que ele tenha mais informações e, dessa forma, produza sua argumentação de forma mais consistente. Também sugerimos a constante prática da leitura e do exercício da argumentação, tão importante em qualquer situação da vida do aluno, acompanhados pelo professor, para que sejam constantemente aperfeiçoados.

Referências

KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 2. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

CEREJA, William Roberto. *Português: linguagens*. Volume único. São Paulo: Atual, 2003.

ANEXO 1

Senado aprova carga horária maior para ensinos infantil, fundamental e médio

As 960 horas de carga horária mínima serão distribuídas em 200 dias letivos

A Comissão de Educação do Senado aprovou, nesta terça-feira, projeto de lei que aumenta de 800 para 960 horas anuais a carga horária mínima para os ensinos infantil, fundamental e médio. Como foi aprovado em caráter terminativo, a matéria segue, agora, à apreciação da Câmara dos Deputados.

Essas 960 horas, pelo projeto, serão distribuídas pelo período de 200 dias do ano letivo, excluindo os dias destinados aos exames finais, quando houver. Emenda incluída pelo relator do projeto, deputado Cyro Miranda (PSDB-GO), determinou que as mudanças no calendário escolar só entrarão em vigor dois anos após a publicação da lei no Diário Oficial da União. Ou seja, se a lei for aprovada pelo Senado e sancionada pela presidenta Dilma Rousseff ainda este ano, a nova carga horária só entraria em vigor em 1º de janeiro de 2013.

Também foi aprovado pela comissão, em caráter terminativo, o projeto de lei que aumenta de 75% para 80% a frequência mínima para a aprovação de estudantes no ensino fundamental. A proposta esclarece que, no caso de afastamento do estudante da sala de aula por motivo de saúde, o atestado médico apresentado garantirá o direito de fazer provas em segunda chamada, "mas não abona as faltas que lhe foram imputadas".

(Jornal Zero hora. 03/05/2011)

ANEXO 2

Nike manda destruir cerca de 45 mil pares

Cerca de 45 mil pares de tênis começaram a ser destruídos ontem pela Receita Federal no Rio de Janeiro. Os produtos, falsificações da marca Nike, foram apreendidos no porto da cidade. A destruição foi solicitada pela empresa. Segundo Carlos Eugênio Seiblit, inspetor substituto da alfândega do porto do Rio de Janeiro, existem 80 mil pares de tênis apreendidos. Cerca de 75 mil são da marca Nike.

Ele explica que existem quatro destinos para bens apreendidos na alfândega: leilão, doação, incorporação para uso do Estado e destruição. No caso de falsificação, a doação precisa ser autorizada pelo detentor da marca.

Segundo Katia Gianone, gerente de comunicação da Nike, a empresa opta pela destruição para garantir a qualidade dos produtos comprados pelo consumidor e para proteger a marca. Ela afirmou que a empresa tem programas de auxílio à comunidade que não se misturam com o combate à pirataria. 'Quando decidimos doar produtos, eles são originais', disse. Os tênis falsificados estão sendo destruídos por máquina comprada pela empresa especialmente para esse fim. A Nike estima que entrem todo ano no mercado brasileiro 1 milhão de pares de tênis falsificados.

(Diário de Cuiabá. Edição nº 9687. 09/08/2000)

DIÁRIO DE LEITURA: INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA FORMAÇÃO DO ALUNO LEITOR

Meire Celedônio da Silva*

mmceledonio@gmail.com

Ana Paula de Sousa**

annapaulaprof.sousa@gmail.com

* Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará e mestranda em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Moreira de Souza.

** Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará e especialização em Leitura e produção de texto pela Faculdade Vale do Jaguaribe. Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Moreira de Souza.

Apresentação

Atualmente, estamos inseridos em um mundo altamente letrado e informatizado. Esse contexto exige cada vez mais que desenvolvamos habilidades com o texto escrito, tanto no que diz respeito à produção quanto à recepção, pois as ações humanas nas várias esferas das atividades sociais são concretizadas através do uso da Língua materializada em textos empíricos (BRONCKART, p.69 1999). Assim, o aprendizado da leitura tem uma função importantíssima no desenvolvimento cognitivo de estudantes e se constitui como uma ferramenta base para o melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem em todas as esferas do conhecimento.

Sendo assim, a escola deveria ser um ambiente que ensejasse essa prática. Mas, muitas vezes, percebemos que é dentro da própria escola onde há uma grande defasagem no incentivo à leitura e realização desta. A maioria dos nossos estudantes são originados de uma cultura iletrada ou que pouco tem acesso a livros, além de haver pouco ou nenhum incentivo à leitura pelos pais e até mesmo pouco contato com pessoas que leem.

Diante desse contexto, cabe à escola a tarefa de introduzir o aluno no mundo da leitura. A escola deveria ser uma fomentadora na formação de novos leitores, mas muitas vezes não enseja essa prática. É com esse pensamento que propomos um trabalho que possa desenvolver o gosto pela leitura de maneira geral, e principalmente pela leitura literária. Nosso objetivo inicial, portanto, é tentar mudar a visão e as atitudes dos nossos alunos sobre a leitura.

Caracterização da Escola

A Escola de Ensino Médio Francisca Moreira de Souza está localizada no município de Beberibe no distrito de Sucatinga, zona urbana. É uma escola da rede estadual de ensino do Ceará. Essa escola atende uma média de mil e duzentos estudantes em quatro espaços diferentes, ou seja, além da sede – prédio principal - há três extensões que funcionam em distritos distantes da sede dessa unidade de ensino. A maioria dos estudantes mora na zona rural do município.

Na sede da escola, existem 14 turmas distribuídas nos três turnos do dia. Há cinco turmas de primeiro ano, cinco de segundo ano e quatro de terceiro ano. Cada uma dessas turmas atende, em média, trinta e dois alunos que estão na faixa etária entre 14 e 18 anos de idade. Além da sede da escola, há duas extensões que atende sete turmas nos turnos vespertino e noturno e a terceira extensão atende cinco turmas apenas no turno noturno.

A escola conta com o trabalho de um corpo docente de cinquenta professores distribuídos nas suas quatro unidades. Todos os professores têm formação em nível superior e são habilitados em suas respectivas disciplinas nas quais ministram as aulas. Esses professores contribuem de forma significativa para o desenvolvimento e qualidade da educação da escola. Desenvolvem projetos interdisciplinares com o objetivo de integrar todos os sujeitos da comunidade escolar e situar os estudantes em relação às múltiplas faces que o mundo do conhecimento nos oferece, tornando, assim, a aprendizagem significativa e prazerosa.

Em relação à situação familiar, existem algumas características próprias da região onde estão situados. Quanto ao nível de escolaridade, tanto os pais quanto as mães não chegaram a concluir o ensino fundamental. Encontram-se ainda, mesmo que em pequeno número, pais analfabetos. E pouquíssimos dos pais desses alunos têm nível superior. As atividades econômicas desenvolvidas por essas famílias geralmente estão situadas no universo da agricultura e em atividades econômicas informais.

Assim, essas questões sociais incidem sobre a forma de agir e de pensar dos nossos educandos. Primeiramente, eles não têm muito contato com atividades culturais, incluindo entre estas, a leitura. Eles têm pouco acesso aos meios digitais e por fim, são pouco motivados para continuar a estudar e ingressar em um curso de nível superior.

Além de percebermos a situação social como um dos fatores influentes na defasagem leitora dos nossos alunos, esse projeto teve como ponto de partida, principalmente, a constatação do pouco interesse dos estudantes em frequentar a biblioteca da escola e conseqüentemente, do pouco índice de leitura desses alunos. O trabalho foi realizado primeiramente, com quatro turmas do terceiro ano, que estavam em uma faixa etária entre 16 e 18 anos. Depois desse primeiro passo, outras atividades significativas voltadas para a prática de leitura na escola. De antemão já podemos dizer que a maioria dos estudantes participou ativamente do projeto, principalmente, após os momentos de motivação e interação.

Fundamentação teórica

A leitura assume uma função de destaque nas atividades escolares, sociais e culturais. É a partir da leitura que construímos a nossa visão de mundo e nos constituímos como sujeitos sócio-históricos no meio em que atuamos. A leitura literária vai além de uma concepção estética. É, antes de tudo, uma forma de conhecer a visão de mundo em um dado momento sócio histórico. Isso acontece, primeiramente, de forma individualizada.

Numa concepção interacional de língua, segundo KOCH (2006) "os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que- dialogicamente – se constroem e são construídos no texto". Baseados nessa afirmação, precisamos, então, formar leitores reflexivos, que se tornem sujeitos da construção do conhecimento através do texto literário.

Diante da interação e da autonomia dada pela leitura, nos propomos a trabalhar com o gênero textual diário de leituras como instrumento pedagógico na construção de um leitor ativo e reflexivo. Esse gênero possui essa característica, pois é uma forma de fazer a historização de si mesmo (MACHADO, 1998), em que o sujeito se constitui através da linguagem. Para enfatizar esse caráter de instrumento de ensino aprendizagem que o gênero assume, apoiamo-nos em Schneuwly e Dolz (2004), para quem o gênero é um megainstrumento para o ensino aprendizagem na construção de práticas de linguagem, como é o diário de leituras para a formação do aluno leitor.

Levando em conta o caráter individual do aprendizado da leitura Soares (2002) afirma que o leitor é um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história. É sob esse ponto de vista, que pretendemos verificar no intimismo com que

são produzidos discursos diaristas sobre a leitura, o uso desse gênero na formação de novos leitores. Cada indivíduo tem preferências e modos de ver o mundo.

Buscaremos apontar até que ponto o diário de leitura pode contribuir efetivamente para a formação do leitor e para o letramento literário. Tendo como ponto de partida que “letramento são práticas sociais de leitura e escrita e os eventos em que essas práticas são postas em ação, bem como as consequências delas na sociedade” (SOARES, 2002 p.144). Para Rangel (2003) o letramento literário, mesmo que implicitamente, objetiva:

“Formar um leitor para quem o texto é objeto de desejo, para quem a leitura é parte indissociável do jeito de ser e de viver. Todos nós somos capazes de identificar, nesse ser de ficção, pessoas de carne e osso. Todos somos capazes de reconhecer, até mesmo em nossas próprias vidas, situações em que o desejo de ler teve de driblar sérias dificuldades, inclusive as representadas por outros desejos.” (p. 8-9).

Se conseguirmos despertar o gosto e o prazer de ler em nossos estudantes, poderemos avançar na formação de alunos leitores. Mas essa é uma tarefa que exige cautela e disciplina. Cada leitura tem objetivos específicos e, portanto, esses objetivos variam de acordo com o momento e o contexto sócio histórico e cultural no qual cada sujeito está inserido. Não podemos submeter os estudantes a leituras que pouco ou nada têm a ver com seus gostos pessoais e culturais. Precisamos buscar práticas e metodologias pedagógicas que agucem o gosto pela leitura e isso deve ser feito, despertando no aluno a sua autonomia para conduzir suas leituras, interesse e ritmo próprios.

Sobre essa individualidade, podemos perceber claramente isso em um diário de leituras já que é uma escrita de si para si, Machado sugere que

Em relação especificamente ao ensino de leitura, implicaria criar condições para que todos os sujeitos leitores envolvidos numa situação de comunicação escolar específica expusessem, confrontassem e justificassem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas de leitura. (1998, p.8)

Entendemos, assim, que o processo de aprendizagem da leitura é muito particular de cada indivíduo. E por sermos sujeitos sócio-historicamente constituídos, cada um na sua individualidade, interagimos e construímos sentidos diferentes à leitura.

Rangel afirma:

De uma maneira geral, a leitura tem sido predominantemente tratada, no âmbito do ensino de língua materna, como um *fenômeno cognitivo*. Mais raramente, hoje em dia, e em geral apenas quando se trata de literatura, aparece também como um *fato histórico-cultural*. No primeiro caso, o foco são as competências e as habilidades implicadas no processo, assim como as estratégias de abordagem e de processamento do texto, umas e outras entendidas como definidoras do leitor como tal. No segundo caso, a preocupação é com o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a certos autores, obras, gêneros, estilos etc., fazendo de cada ato de leitura um exercício coletivo e pessoal de reverência. (2003, p.02)

Frente a todas as questões levantadas, pretendemos analisar os efeitos da produção de diários de leitura como mecanismo na formação do letramento literário em alunos do ensino médio em escola da rede pública de ensino.

Descrição da experiência

O trabalho pensado aqui foi colocado em prática nas quatro turmas de terceiro ano do ensino médio da escola supracitada. Foi pensado como estratégia para a formação do aluno leitor e não como mais uma atividade pedagógica com fim último de se atribuir uma nota no final de cada período letivo. Antes do início das leituras propriamente ditas, realizamos momentos de sensibilização junto aos docentes. As atividades iniciais foram compostas por grupo de conversas bastante informais sobre os gostos e experiências de leitura durante a vida escolar dos alunos. A partir desse momento, realizamos um momento sobre o desempenho dos brasileiros no que concerne a prática da leitura no Brasil. Tivemos como base o estudo realizado pelo instituto pró-livro. Os resultados dessa pesquisa estão disponíveis na publicação Retratos da leitura no Brasil, além de alguns dados fornecidos pela UNESCO.

Nesse momento, conhecemos os desafios que teríamos que enfrentar com o projeto e as potencialidades de cada turma envolvida. As atividades foram desenvolvidas utilizando vários recursos como: enquetes, exibição de vídeos sobre a importância da leitura e leitura de reportagens.

Em seguida, começamos um trabalho sobre o gênero textual diário. Levando em conta que todo gênero tem suas peculiaridades, trabalhamos, então, com algumas atividades para reconhecermos as características tanto linguísticas quanto discursivas de um diário.

Fizemos primeiramente a análise de diários tanto de leitura quanto íntimos, percebendo que o diário, mesmo sendo uma escrita de si para si, tem um

destinatário, ou seja, o próprio leitor. Durante a análise, os estudantes perceberam o tipo de linguagem predominante em um diário de leitura, em que, por ser um texto íntimo de “si para si”, há o predomínio da linguagem informal. Todo esse trabalho foi importante para perceber também que a variedade da língua a ser utilizado em um dado texto depende do gênero, do auditório e do contexto de uso da língua.

Em seguida, foram realizadas atividades sobre como se dar o primeiro contato com o livro. Assim, os estudantes realizaram o primeiro contato com capas e contracapas de livros para realizarem as leituras e inferências surgidas nesse primeiro momento. A partir dessa atividade, os alunos foram orientados sobre como se deve registrar as primeiras impressões diante do título e da capa de um livro.

Depois desse momento mais teórico, passamos a atividades práticas. Fomos à sala de multimeios da escola para realizar a escolha de um livro seguindo as orientações dadas pelo professor e de acordo com o gosto de cada um. Depois das primeiras leituras de capas e contracapas, os estudantes anotaram suas primeiras impressões nos diários de leitura e logo em seguida socializaram oralmente essas impressões. Depois desse primeiro momento, os alunos começaram a ler as obras por eles escolhidas e a realizar os registros de suas reflexões em seus diários de leitura.

Dado esses primeiros passos, passamos a realizar de quinze em quinze dias, o momento da socialização oral das leituras realizadas. Esses momentos foram realizados no pátio, no ginásio e muitas vezes embaixo das árvores próximas à escola (ver anexos). Esses momentos foram bastante importantes para percebermos o nível, a sequência e o ritmo das leituras realizadas. Durante todo o ano, realizamos atividades como essas para que o projeto realmente tivesse uma eficácia.

Com o desenvolvimento e engajamento progressivo dos alunos no projeto, fomos diversificando as atividades. Introduzimos o uso de músicas, relatos das experiências de leitura entre as turmas participantes, apresentações teatrais, escrita de resenhas para o *blog* da escola¹. Além da publicação no *blog*, para atingir os demais sujeitos da comunidade escolar e fora da escola como outras escolas, montamos o mural “**Eu Indico**”, no qual eram expostas as opiniões dos alunos sobre os livros que eles estavam lendo e assim indicavam a leitura desse livro para os estudantes de outras turmas com o objetivo de levar mais estudantes a lerem para atingir aqueles estudantes que não tinham acesso à internet.

¹ <http://multimeiosfm.blogspot.com.br/>

Avaliação dos resultados

Ao final do período letivo, podemos perceber algumas mudanças significativas no comportamento diário dos alunos, não estamos falando aqui de comportamento disciplinar, mas de mudança de atitude em relação à leitura desses alunos. Além do envolvimento e imersão da maioria dos estudantes, percebemos também o envolvimento de outros professores inclusive de outras disciplinas. Eles aproveitavam as leituras para trabalhar os conteúdos de suas disciplinas, principalmente de Filosofia, Sociologia, História e Artes. Dessa forma, o intercâmbio de informações sobre os livros lidos entre os vários sujeitos da escola tornou-se constante.

Os empréstimos foram além-escola, passou-se a empréstimos de livros pessoais entre professores e alunos. Os momentos de socialização foram bastante enriquecedores, pois houve uma maior participação de alguns estudantes e o desenvolvimento com as habilidades com o texto oral. As socializações ensejaram uma explosão de leituras de uma mesma obra, resultado da empolgação do aluno que relatava os fatos contidos no livro e o viés da leitura que ele realizou.

As contribuições do projeto foram muitas, a principal delas foi o aumento do número de livros lidos por alguns estudantes em um ano. De acordo com o depoimento deles na enquete realizada no final do ano, eles leram em um ano muito mais livros do que leram durante toda a vida escolar.

Outro ganho significativo foi o desenvolvimento das habilidades de leitura. Isso foi verificado com a proficiência na disciplina de língua portuguesa na prova do SPAECE².

² Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos.

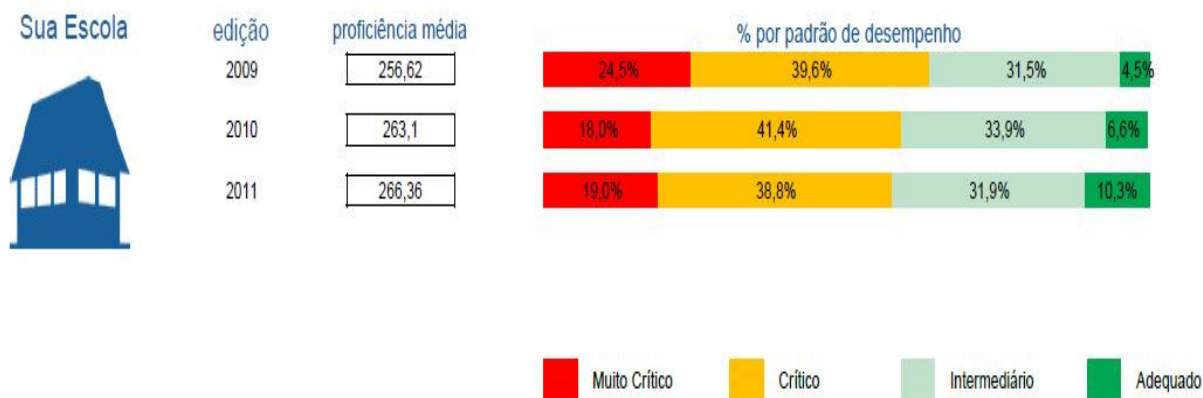


Figura 1 – Gráfico com os resultados do terceiro ano no SPAECE de 2009 a 2011³.

O gráfico acima mostra a melhora da proficiência leitora dos alunos do terceiro ano da escola onde aconteceu a prática aqui relatada. De acordo com o gráfico acima, percebemos o decréscimo gradativo de estudantes no nível muito crítico (aproximadamente 5%) e contrapartida o aumento de estudantes no nível adequado (aproximadamente 5,5%).

Acrescento a essas, a habilidade com a escrita, pois antes da socialização oral, os estudantes fizeram registros escritos no diário de leitura sobre as leituras realizadas e escreveram resenhas como já descrevemos acima. Essa atividade contribuiu para a fomentação de ideias de cada um deles e se familiarizar com o texto escrito, tomando consciência das diferentes variedades da língua, pois escreveram textos que exigiam tanto uma escrita mais formal (resenhas), quanto uma escrita menos formal (o diário). Embora pareçam ser resultados tímidos e pouco expressivos, na realidade da nossa escola representam crescimentos qualitativos bastante significativos. A partir desses resultados, 10 alunos dos terceiros anos desse período letivo foram premiados com um *PC*.

Considerações finais

Com o desenvolvimento desse trabalho, começamos a perceber que nós professores somos capazes de motivar os alunos para uma mudança significativa diante da leitura. As trocas de experiências e o ritmo de leitura, as preferências de cada um dado à pluralidade de personalidades e gostos também nos deixou bastante

³ Fonte: <http://www.spaece.caedufjf.net/>. Acesso em: 10/11/2013.

entusiasmados para estendermos o projeto para as demais séries e extensões da escola.

Os momentos de socialização oral foram muito significativos, pois foram através deles que muitos alunos se motivaram para ler um ou outro livro comentado. Havia tanto influência das leituras realizadas pelo professor, quanto da leitura dos alunos em outros alunos e no professor.⁴ Muitas vezes, nas socializações havia dois ou três alunos lendo o mesmo livro ou lendo livros que haviam sido indicados por alguém.

Percebemos assim, que mesmo a leitura sendo, do ponto de vista simplista, uma ato individual, ela é um produto cultural coletivo e pode fazer parte das atividades cotidianas de uma comunidade escolar que partilha dos mesmos gostos, experiências e anseios por conhecimento.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-discursivo*; trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. – São Paulo: EDUC, 1999.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e Compreender: Os sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MACHADO, Ana Rachel. *O diário de leituras: a Introdução de um Novo Instrumento na Escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento Literário e Livro Didático de Língua Portuguesa: "os amores difíceis". In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. Disponível em <http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ead>. Acesso em 30/01/2012.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 143. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 30/01/2012.

⁴ Podemos perceber isso no diário de leitura de uma aluna. Segundo ela "Pequei o livro por indicação da professora e me interessei pelo título."

Anexos



Figura 2 - Momento de leitura dos diários de leituras.



Figura 3 - Orientação em grupos menores sobre o registro das primeiras impressões de um livro.

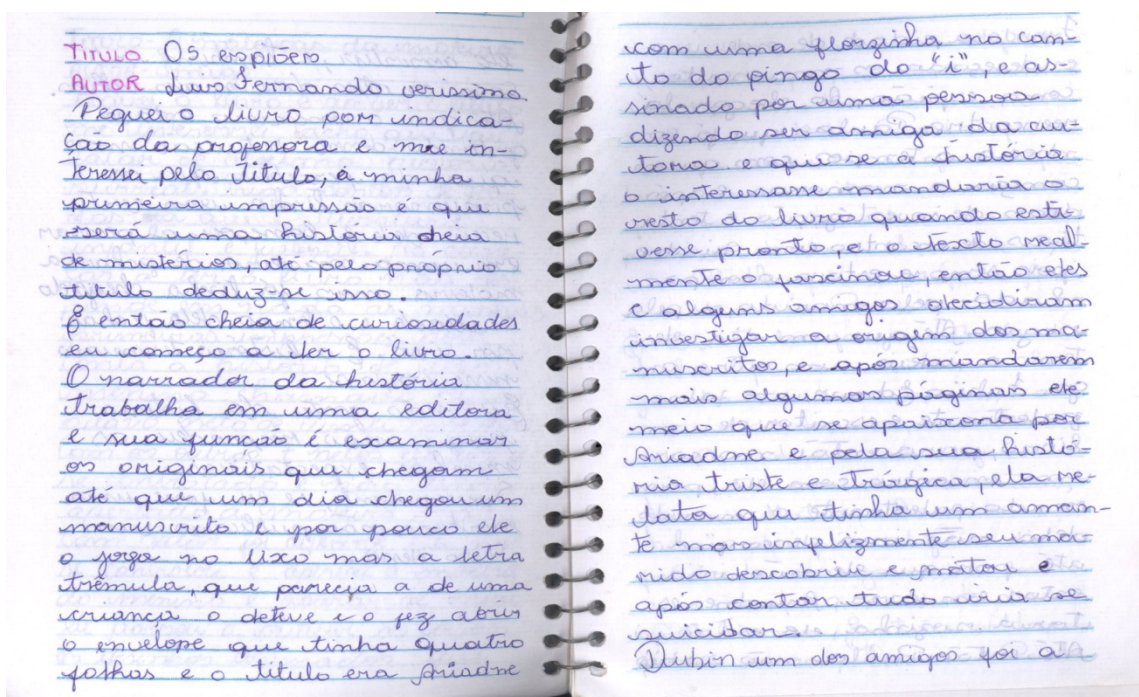


Figura 4 – Imagem das páginas de um diário de leitura – registro das primeiras impressões sobre o livro escolhido para ser lido.

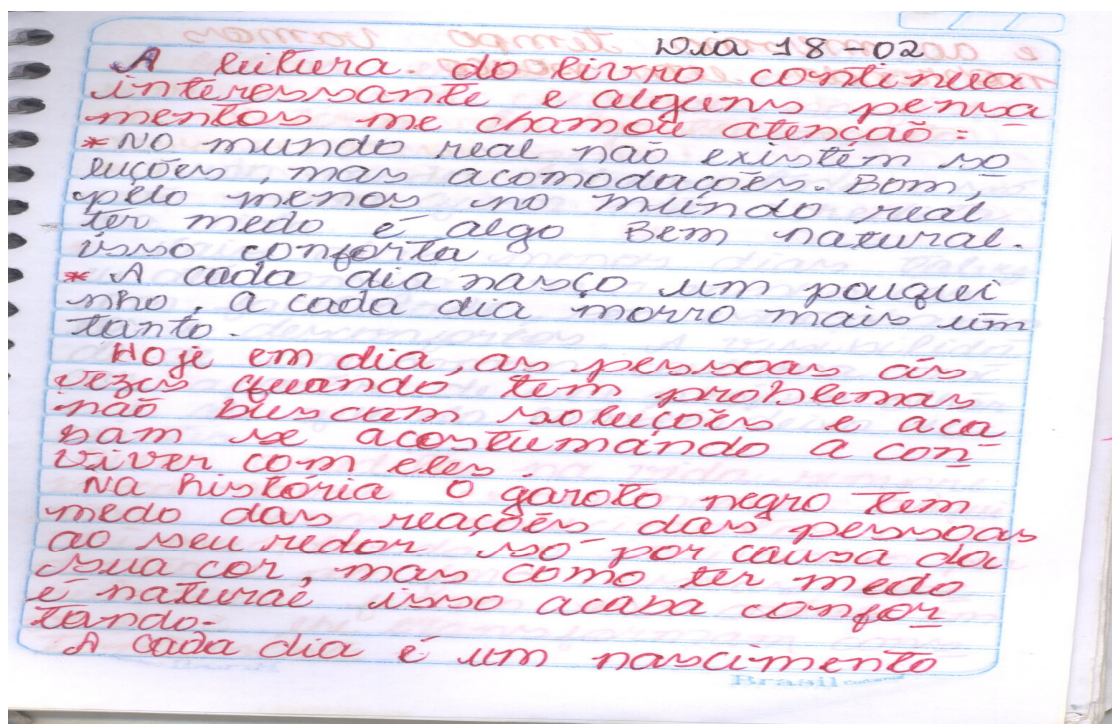


Figura 5 – Registros diários realizados pela estudante sobre a leitura e reflexões sobre esta.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E LEITURA COMO EXPERIÊNCIA COLETIVA: ALGUMAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO SESC

Claudia Santos de Medeiros

claudiaguegue@gmail.com

Mestre em Educação Brasileira (2009) e Especialista em Educação Infantil (1996) pela PUC-Rio; Graduada em Pedagogia pelo Instituto Isabel – CCHS (1993). Sempre trabalhou como professora e coordenadora de Educação Infantil e, desde 1997 é Assessora Técnica na área de Educação Infantil do SESC, Administração Nacional, trabalhando junto às escolas desta instituição, em todo Brasil.

Apresentação

Este texto apresenta e discute algumas implicações na realização do trabalho na formação de leitores desenvolvido nas escolas de Educação Infantil no Serviço Social do Comércio – Sesc, no que diz respeito à concepção de infância, à visão de leitura como experiência coletiva e também às práticas que realiza.

Caracterização da Escola

Este relato não trata de uma escola específica do Sesc, mas sim do trabalho que a instituição, como um todo, procura realizar em suas 129 escolas, presentes em 24 estados do Brasil, o Distrito Federal e o Sesc Pantanal (só não há Educação Infantil nas Unidades do Rio de Janeiro e São Paulo). As escolas geralmente ficam dentro dos Centros de Atividades, onde podem se utilizar de seus outros espaços de Cultura, Lazer e Saúde. Atualmente, totalizam 701 turmas de crianças de 2 a 5 anos de idade, geralmente filhos de comerciários, cujo perfil socioeconômico varia entre 1 e 6 salários mínimos. Ao todo, são 688 professores¹ e 463 estagiários. No geral, as escolas do Sesc acabam por tornarem-se referência em muitas comunidades, especialmente naquelas mais desfavorecidas, em cidades do interior dos estados, tornando-se pólo, inclusive, de formação de outros professores e agregação dos familiares das crianças.

¹ A formação dos professores em nível superior é de 97,5%, sendo que 1,9% ainda estão cursando; 44% possuem Pós-graduação e 12% ainda em curso; apenas 0,6% possuem o Curso Normal (SESC, 2011).

Fundamentação teórica²

Foi com base nos trabalhos de Walter Benjamin, Lev S. Vygotsky, Mikhail Bakhtin e Bernard Charlot que as análises se realizaram, a começar pela concepção de infância. Ao longo da existência humana, Infância nem sempre foi um conceito estruturado como se vê hoje, em que a criança é um ser peculiar, diferente do adulto, com direito a cuidados e à educação; muito pelo contrário. Ariès (1978), ao relatar a "*descoberta da infância*" pelo mundo ocidental, tendo como ponto de partida o século XII, contribui para a reflexão deste conceito como algo não natural e, sim, uma construção cultural e social.

Também, na análise de Charlot (1979), a imagem da criança surge contraditória aos olhos do mundo adulto: podem-se perceber características tanto positivas quanto negativas dos seres humanos, dentre as quais eu identificaria, nas de tipo "positivo", as comumente relacionadas às crianças em oposição ao tipo "negativo" das características dos adultos. Contudo, o fato de vê-la "positivamente", (inocente, pura, ingênua, exigente, digna de ser amada e respeitada) a aproxima de um olhar baseado numa "*natureza infantil*", cujas contradições lhes são "típicas". Essa ideia de natureza, que parece dar uma explicação satisfatória de como as crianças simplesmente seriam, se contrapõe, por sua vez, a outro aspecto sobre o qual uma visão de infância fica bem mais densa e complicada: a criança como ser social.

Tomando os estudos da linguagem e da cultura de Walter Benjamin e Lev. S. Vygotsky poderemos desconstruir a concepção romântica de infância. Para estes autores, embora em abordagens distintas, não há ser humano que esteja alheio ao mundo em que vive, muito menos às suas tensões e contradições. Se a sociedade somos todos nós, e as crianças também fazem parte dela, vivem experiências junto com os adultos. É importante destacar que uma experiência, ao ser compartilhada, não significa estar sendo sentida e valorada da mesma maneira pelos sujeitos que dela participam, visto que, se há grupos sociais com interesses divergentes, há enunciados também divergentes, compondo uma arena de vozes sociais (FIORIN, 2006).

Benjamin (1984) ao nos apresentar sua ideia de infância, mostra que é preciso reconhecê-la como um momento em que o indivíduo, social e cultural, luta pelos espaços que fazem parte da sua história e de seu grupo social. Misturando a criança

² Especialmente ao que se refere concepção de infância, ver em Medeiros, 2009.

aos heróis dos livros, reconhecendo-a como fazedora do novo a partir dos restos deixados pelos adultos, é possível percebê-la cada vez mais longe da idealização e mais próxima do homem real. Ao contar sobre sua infância, convida-nos a rememorar, também, a nossa própria. Permite-nos ver, a nós mesmos, numa criança não infantilizada, embora reconhecida nas suas especificidades, especialmente a de brincar e subverter a ordem das coisas, criando imagens e brinquedos, vivendo com eles, descobrindo semelhanças a sua vontade e à necessidade de, às vezes, romper com as tradições e demais convenções.

A criança, na visão de Vygotsky, pode ser uma possibilidade de compreensão de como se dá a construção do conhecimento, aqui entendido como criação humana que se realiza no coletivo, o qual se organiza no movimento social, histórico e cultural. Para tanto, destaca o papel da linguagem como elo entre o sujeito e os outros sujeitos, e o mundo. Ao considerar que é na infância que a linguagem começa a se construir, pode-se dizer que seria a criança quem “primeiro” operaria na construção e compreensão dos signos que circulam ao seu redor. O autor demonstra que, mais do que meros aspectos a serem aprendidos e decorados, os signos são mediadores da construção de conhecimentos, pois trazem consigo ideias, significados, cujos valores emergem de uma determinada cultura. *“A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”* (VYGOTSKY, 2000, p. 68).

Tomando o conceito de “*experiência coletiva*” de Walter Benjamin (KONDER, 1993, p. 83), podemos compreender um pouco do que se passa com crianças, inclusive muitas vezes bebês, que se colocam em postura de leitores atentos, de jornais e livros, mesmo sem saberem decifrar o código escrito. O conhecimento, no sentido da experiência, pode ser distinguido de duas maneiras: o primeiro obtido em meio à experiência coletiva, aquele que então se desdobra e se acumula, e o segundo em meio ao isolamento do sujeito, tendo então que ser assimilado como se às pressas, já que não há em que/quem se desdobrar. Benjamin destaca duas palavras em alemão que definem, respectivamente, esta distinção de experiência como conhecimento: *Erfahrung* e *Erlebnis* (Idem). Experiência coletiva seria quando nossa voz é ouvida, nossa história reconhecida, seja numa situação boa ou ruim, não nos sentimos só, tendo que dar conta de coisas as quais sequer teríamos condição de lidar, num determinado momento. E, mais, sentimo-nos fazendo parte de um grupo, de uma comunidade, desenvolvendo a prática do pertencimento, compartilhando experiências, nos unindo e tecendo a história com nossas marcas.

A leitura, nessa perspectiva, seria uma experiência muito mais coletiva do que solitária e, menos ainda, um ato de decifração de um código. Mesmo sozinho, se lê as palavras escritas pelo autor, um outro. Mas, nem sempre, os momentos de interação entre adultos e crianças permitem que se dê a realização de diálogos que poderiam criar vínculos mais expressivos e afetivos entre todos e, tratando-se de experiências com a leitura, numa cultura em que a mesma é colocada como crucial, a experiência nesse sentido, conta muito.

Descrição da experiência

A aprendizagem da língua escrita no Brasil sempre foi motivo de debates e reflexão. Quanto à leitura, especialmente na Educação Infantil, esbarra não só nas questões que envolvem a alfabetização, mas também nos problemas de acervo das escolas e nas práticas que a envolvem. Diante desse quadro, seria importante pensar sobre a que visão de leitura nos remetemos para que, diariamente, enfrentemos o desafio de aproximar o que falamos daquilo que fazemos.

Apesar de ainda nos depararmos com estas mesmas questões na Educação Infantil desenvolvida nas escolas do Sesc, estamos sempre em busca de práticas de leitura que possam desenvolver outras experiências junto às crianças e, principalmente, aos professores. Apesar dos esforços em formação continuada, da alta rotatividade de professores e também das equipes em ressignificar a educação que receberam na infância, algumas vezes encontramos problemas de acervo – aquisição e disponibilidade de títulos na localidade – e de organização de espaços adequados nas escolas, mesmo que existam bibliotecas nos Centros de Atividades onde se inserem. Continuamos, entretanto, produzindo histórias interessantes de serem compartilhadas junto a quem trabalha com este segmento. É disso que trata este relato.

A Educação Infantil é um momento da vida escolar em que crianças e adultos convivem em meio a situações que requerem uma prática pedagógica diferenciada, ainda que sofra as influências do ensino fundamental e seu formato de escola. Nessa prática, há um sujeito que se esforça para compreender, fazer parte e tomar parte do mundo que o rodeia: a criança pequena. Diante disso, quais seriam as práticas de leitura compatíveis com tal desafio? O que implica diretamente na construção destas práticas?

As experiências infantis aos olhos de muitos adultos, ainda hoje, são vistas como pouco importantes, como se estes estivessem alheios àquelas, a criança tomada como um "outro". Kramer (1999, p. 272) defende uma concepção de infância que reconheça suas especificidades, opondo-se a uma "*concepção infantilizadora do ser humano*". Porque a infantilização é sempre uma aliada da desqualificação e, nesse sentido, a qualidade do que é oferecido às crianças, muitas vezes, como as propostas e os livros, por exemplo, não é questionada. É o que ocorre quando as escolas solicitam às famílias das crianças os portadores de texto e os materiais que serão utilizados. Isso pode acarretar riscos na organização de espaços inadequados à prática pedagógica. No Sesc, buscamos e discutimos uma concepção de infância na qual a criança é alguém hoje, com necessidades e direitos emergentes, e não uma pessoa que ainda vai ser alguém quando crescer, num futuro que virá.

E o que seriam os livros e outros materiais de leitura para essa criança? E as propostas? Ver a criança de outra forma que não a de ser da natureza que precisa ser controlado, implica em nos vermos – os adultos – também de outra maneira. De que forma então, poderemos não só nos reconhecer na infância, mas, também, entendê-la como um momento que nos leve para muito além do significado de passagem cronológica de uma fase da vida? "*(...) afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância*" (KRAMER, 1999, p. 271).

E o que desejamos para as crianças no SESC? Quando apresentamos propostas, espaços e materiais que as coloquem em contato com a linguagem escrita, principalmente por meio de livros e outros tipos de texto, entendemos que "*seria natural transferir o ensino da escrita para a pré-escola*" (VYGOTSKY, 2000, p. 154). Este autor destaca que "*o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessárias às crianças*" (Idem). Oswald (1996, p 64) aponta para as práticas de leitura implicarem diretamente numa metodologia que suspenda "*o poder que a escola confere à escrita: a aproximação da escrita com as experiências histórico-culturais, as quais se materializam na linguagem, na oralidade*".

Em pesquisa que realizei junto a um Departamento Regional do Sesc na região norte do Brasil³, observei que a prática da leitura na Sala de Leitura da escola, por exemplo, é aliada a materiais de expressão e histórias são criadas pela turma toda ou em pequenos grupos. As crianças, ainda que não soubessem ler, folheavam livros e revistas em quadrinhos sozinhas, em duplas ou em grupos. Alguns textos eram "lidos"

³ Ver Medeiros, 2009.

de cor, outros apenas contados de sua própria maneira, mas sempre em tom e postura de leitores. Também escolhiam livros e pediam que a professora os lesse. Segundo as coordenadoras pedagógicas desta escola, a proposta da sala é proporcionar a livre escolha de livros, ouvir, contar e criar histórias usando os textos ou os fantoches. A prática da leitura é incentivada pelo viés do prazer. Para Vygotsky (2000, p. 153), *"o brincar de faz-de-conta, o desenho e a escrita devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita"*.

Ler e ver livros de história, enciclopédias, revistas, jornais e gibis sem saber ler, ouvir histórias lidas ou contadas por outro e criar e contar outras utilizando fantoches, abrem uma perspectiva interessante diante dos caminhos da aprendizagem da língua escrita. Vygotsky (2000, p. 156) apresenta esta aprendizagem *"não como hábito de mão e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem"*. A linguagem escrita, assim, pode ser ensinada *"naturalmente"*, no sentido de que esta possa ser vista *"como um momento natural de seu desenvolvimento"* (Idem), em que a criança deva *"sentir necessidade do ler e do escrever no seu brincar"* (Idem).

Avaliação dos resultados

No Sesc, a leitura não só é uma preocupação, é uma intenção, seja em Atividades/Projetos da área de Cultura, seja de Educação. Além dos cantos de leitura nas salas de aula, salas de leitura e multiuso, há bibliotecas abertas ao público em geral, com canto de leitura infantil, bibliotecas volantes⁴ e eventos organizados para a divulgação da leitura – feira de livros infantis e Prêmio Sesc de Literatura. Podemos dizer que as crianças e os bebês têm o privilégio de estarem, na maioria das escolas, em meio a um universo de leitura generoso. Muitas das escolas do Sesc já buscam caminhos pela leitura com as crianças em meio à ideia de experiência coletiva. Ao tentarem organizar espaços especialmente para elas, com mobiliário, acervo e por onde possam livremente circular, escolherem e desenvolverem autonomia como leitoras; ao oferecerem desde gibis a enciclopédias – revistas de moda, de saúde, arquitetura, ciências, livros de literatura premiados, clássicos, poesia, dobraduras, lendas, culinária, livros de diferentes tamanhos, peso, textura, letras de música, notícias de jornal, fichas de leitura, mas sempre com um texto que

⁴ Projeto BiblioSesc, caminhões equipados como uma biblioteca que itenera por cidades e comunidades realizando empréstimos onde há falta de bibliotecas.

respeite a criança como leitora, que permita um tipo de contato com a língua escrita, que provoque, mais do que alfabetizar-se, desenvolver as instâncias superiores do pensamento, pois, como diz Vygotsky, quando a criança imagina algo, uma situação na qual se vê e vive, no plano da imaginação, é onde ocorre um desenvolvimento maior da inteligência. Então, os bons textos, na Educação Infantil, são aqueles que permitem a imaginação e a possibilidade de estar em companhia do narrador, e, assim, estar em experiência coletiva e também tendo contato com a língua escrita.

Outro fator fundamental no trabalho de formação de leitores, na perspectiva de experiência coletiva, é a presença de adultos que leiam bem, que também sejam fascinados pelo texto escrito e, se ainda não o forem, possam ser capturados pelo desejo. Nesse sentido, o papel da formação continuada é fundamental. Em grande parte das ações de formação desenvolvidas pela Gerência de Educação – GEA, do Departamento Nacional do Sesc, Clarice Lispector, Shakespeare, Isabel Allende, Fernando Pessoa e Machado de Assis são alguns exemplos dos companheiros de roda de leitura para adultos, e que depois ficam fazendo parte do acervo da equipe. Como disse uma Professora Auxiliar da Educação Infantil da Escola Sesc Pantanal: *"- Você dessa vez vai ler o que 'prá' gente? As histórias que você lê... Ai, a gente fica louca para ler o livro todo depois!"*. E isso vale também para o cinema.

Os adultos precisam ler os textos antes de trazê-los para as crianças. Devem pensar no que pretendem destacar ou "pular", sempre planejarem momentos nos quais ler, pode ser: momento de interpretar, de organizar ideias, de criar sequências, de conhecer novas palavras, perceber sons, ou seja, com objetivos da área de práticas de linguagem; também momento de se informar, de pesquisar; momento de ler pelo prazer de ler, de se apaixonar pela leitura!

Algumas vezes presenciamos situações nas quais os professores, em busca do melhor caminho, se prendem ao formato: ler e desenhar a história ou a parte de que mais gostaram. Certo dia, assistimos a seguinte cena: a professora anuncia que vai contar uma história para a turma, e um menino: *"- Que saco! Já vou ter que desenhar de novo!"*. Outra forma recorrente de uso da leitura é para dar lição de moral às crianças. Histórias como "Chapeuzinho Vermelho", por exemplo: ao invés de conversarem sobre o drama da personagem, ou mesmo apenas contar a história e deixar que as crianças a comentem na roda, os professores muitas vezes dizem: *"- Estão vendo o que aconteceu com a Chapeuzinho porque ela não obedeceu à mãe?"*. É importante destacar que não se trata aqui de desqualificar a intenção dos professores. Levando-se em conta o conceito de experiência coletiva, a moral dos

contos infantis como uma característica deste tipo de texto, muitos fatores entram em jogo. Os professores também foram crianças e tiveram suas próprias experiências na sua formação de leitor, e estas voltam, ou melhor, vivem consigo. GEGe (Apud Bakhtin, 2009, p. 72), destaca que *"ao falar de memória, explica que ela é sempre de passado e de futuro, pois ambas (...) são complementares"*⁵. Professores que não gostam de ler podem então passar a amar! E, assim, compartilhem dessa nova paixão e contagiar as crianças (para isso ler junto e na frente da turma é fundamental!). E muito mais gente também.

Se há atenção na ressignificação de nossa própria história de vida, relacionada ao nosso percurso de leitor, muita coisa bacana pode ser feita. E compreendendo a leitura como experiência coletiva, as crianças precisam participar de projetos que envolvam suas famílias, de momentos em que leiam sozinhas, em duplas, em grupos, para os amigos, para que a leitura seja uma prática que te conecte com o outro, sentindo medo, prazer, alegria, tristeza, permitindo críticas, permitindo até não ler. Como diria Pennac (1993, p. 140), *"(...) se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos"*. Ao registrar tais direitos, a que ele também chama de *"autorizações"* (Idem), nos permite pensar: se a leitura é uma experiência coletiva, por que a nossa experiência como leitor, a experiência do adulto como leitor, não pode ser "a mesma" para as crianças?

Considerações finais

Pensar que na criança há um leitor em ação implica na ampliação de suas relações com a leitura para descobrir suas funções e características, encontrar aquelas com as que mais se identifique e sinta prazer. Vivemos num mundo onde a língua escrita ocupa um lugar fundamental e a criança, embora ainda não decifre o código escrito em si, conhece essa língua. Há um texto de Benjamin (1984, p. 55)⁶ que ilustra muito bem isso:

"Em uma estória de Andersen aparece um livro cujo preço valia a 'metade do reino'. Nele tudo estava vivo. 'Os pássaros cantavam e os homens saíam do livro e falavam'. Mas quando a princesa virava a

⁵ **"Memória de passado** (...), solo comum que uma comunidade linguística compartilha (...). (...) projeta-se em **"memória de futuro** (...), a ideia de que o sujeito está incompleto (...), pois sua história está acontecendo, vai se construindo (...)" (GEGe, 2009, p. 72).

⁶ Texto "Visão do livro infantil" (Benjamin, 1984).

página `eles pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem'. (...). Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as contempla – a própria criança penetra-as no momento da contemplação, como nuvem que se sacia com o esplendor colorido desse mundo pictórico”.

A leitura no Sesc, com tantos espaços, acervos, propostas e escolas, especialmente na Educação Infantil, está em meio à perspectiva de experiência coletiva, podendo passar longe da ideia de “preparar o futuro leitor”. Se concebemos a criança como um sujeito da cultura, que age, tenta compreender e modificar o mundo, a escola não pode ser uma experiência do devir, mas do hoje, do agora. Pensar a formação do leitor na creche e na pré-escola é vê-la como algo muito maior. Vygotsky, ao falar da arte como algo verdadeiramente humano, coloca a experiência da leitura como mais um dos caminhos para a aproximação entre os homens, para a nossa humanização. E como diz Walter Benjamin (1996, p. 213), quem está na companhia do narrador nunca está sozinho.

Referências

ARIÈS, P. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984 (Novas Buscas em Educação; v. 17).

_____. *Obras Escolhidas – I: Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (10ª reimpressão, 1996).

CHARLOT, B. *A Mistificação Pedagógica*. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ. Zahar Editora, 1979.

FIORIN, J. L. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

KONDER, Leandro. *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, S. et al. (Orgs.). *Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie*. In ____ *Infância e Educação Infantil*. Campinas, Papyrus, 1999. p.269-280.

MEDEIROS, Claudia Santos de. *Profissionais de Educação Saúde, lazer e Cultura que trabalham com a Educação Infantil: práticas e concepções de infância*. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

_____. *A Formação de Leitores na Creche e na Educação Infantil do SESC* (palestra proferida em 17.jun.2010 no 12º Salão da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, no Rio de Janeiro, cujo tema da mesa era *Leitura para Bebês*). Rio de Janeiro [mimeo], 2010.

OSWALD, M. L. M. B. *Infância e História: Leitura e Escrita como Práticas de Narrativa*. In KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (Orgs.). Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 57-72.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1993.

SESC, Departamento Nacional. *Proposta Pedagógica da Educação Infantil no SESC*. SESC DN. Rio de Janeiro, 1997.

_____, Acre, Alagoas, Amazonas, Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe, Tocantins e SESC Pantanal. *Formulário de Atualização de Dados da Atividade Educação Infantil*. [mimeo], 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E A PRÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Marcela Moura Torres Paim

marcelamtpaim@yahoo.com.br

mmtpaim@ufba.br

Doutora em Linguística, Professora Adjunto da Universidade Federal da Bahia, com atuação no Instituto de Letras, no Departamento de Letras Vernáculas.

Apresentação

Este relato de experiência apresenta uma reflexão sobre a diversidade linguística relacionada à prática no ensino superior documentada no primeiro semestre do curso de Letras Vernáculas, turma 2011.2, da Universidade Federal da Bahia. Dessa forma, este trabalho discorre sobre a importância de se discutir a temática da variação linguística, a partir da exposição inicial dos pressupostos básicos desse conteúdo programático presente na disciplina LET A13- Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa. Tendo em vista esse direcionamento, este relato apresentará uma possibilidade sobre como fazer a transposição didática desse conteúdo para sala de aula, a partir da atividade realizada no ensino superior, com o gênero textual histórias em quadrinhos, bastante representativo de instância social de uso da língua. Assim, o relato da experiência envolve a exposição do conceito de língua, variação e variantes além de apresentar um exemplo de estímulo à criatividade e à imaginação dos estudantes que querem entender a diversidade linguística numa perspectiva de leitura e produção de textos.

O Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia

O Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia (UFBA) tem a duração de quatro anos e funciona no turno diurno e noturno. O curso tem por finalidade formar profissionais aptos a atuarem como docentes no ensino fundamental e médio, na produção e difusão do conhecimento enquanto professores, pesquisadores, críticos literários e revisores de textos, capazes de lidar, de forma crítica, com a língua e as linguagens, utilizando-as em suas modalidades oral e escrita, refletindo teoricamente, sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, além de desenvolver estudos científicos, com vistas à produção e à divulgação de conhecimentos, propiciando a continuidade de sua formação em língua materna e respectiva literatura.

Nesse relato, focalizaremos um trabalho realizado com a turma do semestre 2011.2, constituída por 35 calouros, do turno diurno. Nessa turma, a disciplina LET A13 foi ministrada, às segundas-feiras e quartas-feiras das 09:00h às 11:00h. Essa disciplina teve como objetivos: identificar as variedades linguísticas do português nos diferentes níveis de estudo da língua; distinguir o que caracteriza a modalidade oral e a escrita; apresentar as noções de língua, linguagem, dialeto, gramática e reconhecer os tipos de frases e as estruturas sintáticas básicas do português.

No que se refere à metodologia, a disciplina foi desenvolvida através de aulas teóricas e seminários. Em relação ao conteúdo programático, na unidade I, foi trabalhada a temática da diversidade linguística do português através dos seguintes pontos: o português no tempo e no espaço; as variedades do português; as variedades do português do Brasil; a modalidade oral e a modalidade escrita em diferentes registros; noções de Sociolinguística e Dialetologia aplicadas ao estudo do vernáculo. Na unidade II, o foco foi o estudo científico da língua portuguesa, sendo evidenciados os seguintes aspectos: conceitos básicos de língua, linguagem, sistema, norma, fala, gramática; estudo normativo e descritivo da língua portuguesa e a noção de "erro"; preconceito linguístico; níveis de análise da língua; fonética/fonologia; morfologia; sintaxe; semântica; tipos de frase e estruturas sintáticas básicas do português. Para avaliação, foram feitas atividades como aferições escritas, produção de histórias em quadrinhos e seminários.

Os estudantes dessa disciplina mostraram-se bastante participativos; motivados não apenas a aperfeiçoar o uso que fazem da língua portuguesa, mas, sobretudo, a discutir questões relativas ao desenvolvimento de conhecimentos básicos sobre o estudo da língua portuguesa para futura atuação em sala de aula.

Fundamentação teórica

Conforme assinala Marcuschi (2003), a língua é um fenômeno heterogêneo, variável, que está situado em contextos concretos tais como o texto e o discurso. O conhecimento consciente de uma língua (por quem dela queira ser mais do que utilizador) implica o reconhecimento dessa dinâmica diversificante que torna qualquer língua resistente à normalização. De fato, as variantes alvo de normatização são, como as não normativas, eventualmente passageiras, mudando ao longo do tempo o modo como os falantes encaram os mesmos fatos linguísticos.

A primeira questão que se coloca ao estudar as variedades linguísticas é a de fixar o próprio conceito de variedade. Para Hudson (1981), uma variedade linguística é uma manifestação de um fenômeno chamado linguagem que se define como um conjunto de elementos linguísticos de similar distribuição social. Dentro desta definição, fica incluída a língua de um falante ou de uma comunidade de fala, os dialetos e qualquer outra manifestação linguística na qual se possa observar um determinado uso ou valor social.

Diferentemente de Hudson (1981), Ferguson (1971) propôs uma definição de variedade com um caráter mais concreto. Para este, uma variedade é um conjunto de padrões linguísticos suficientemente homogêneo para ser analisado mediante técnicas linguísticas de descrição sincrônica; tal conjunto estaria formado por um repertório de elementos e poderia operar em todos os contextos de comunicação.

Sobre o conceito de variedade, Moreno Fernández (1998) comenta que muitos estudiosos trabalham com definições amplas e outros com definições mais restritas, mas que ele prefere visualizar as variedades como conjunto de elementos ou de padrões linguísticos associados a fatores externos, sejam contextos situacionais, sejam profissionais, sociais ou geográficos.

Nesse sentido, ao expor essas considerações sobre a língua e o fenômeno de variação, as perguntas que surgem de modo imediato, por parte dos alunos do primeiro semestre do Curso de Letras da Universidade da Federal da Bahia, são: Por quê? Como se originou? E as respostas para essas perguntas requerem auxílio de disciplinas como a Dialetologia ou a Sociolinguística porque é habitual que haja fatores extralinguísticos implicados na variação: fatores como a geografia (variação geográfica), a história (variação histórica), a social (variação social) ou a situação comunicativa, em seu sentido mais amplo (variação estilística). Todos esses fatores podem ser responsáveis ou explicar muitos casos de variação.

Diante desse quadro, é possível chegar à seguinte pergunta: o que é que se busca ao estudar a variação linguística? Primeiramente, pode-se dizer, como apresenta Moreno Fernández (1998), que a variação linguística objetiva explicar o uso alternante de certas formas da língua em condições linguísticas e extra-linguísticas determinadas: podem ser unidades de diferentes origens geolinguísticas que estiveram presentes em uma comunidade, de estilo mais ou menos formal, entre outras possibilidades. Ao mesmo tempo, busca-se identificar as possibilidades de uso (variantes) características dos diferentes grupos sociais: léxico de faixa etária, de profissão etc.

Assim, considerando a linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, admite-se, como Marcuschi (2004), que ela seja passível de análise e observação. Dessa forma, entender é sempre entender no contexto de uma relação com o outro situado numa cultura e num tempo histórico e esta relação sempre se acha marcada por uma ação. Nessa perspectiva, não há uma relação direta entre linguagem e mundo e sim um trabalho social designando o mundo por um sistema simbólico cuja semântica vai se construindo situadamente.

Descrição da experiência

A partir das considerações feitas até agora, podemos perceber que a língua enquanto atividade social é utilizada por todos os seus falantes, em todos os momentos em que eles travam uma interação, seja através da modalidade oral ou da modalidade escrita. Como expõe Cardoso (2008), o fenômeno da multidialeção não pode ser atribuído à atual estratificação social e, portanto, ser tratado como um fenômeno específico do mundo moderno, típico da atualidade. É possível que hoje se tenha tornado mais evidente, motivado, pelo menos, por fatores como o maior trânsito que se verifica entre os diferentes segmentos da sociedade como também do deslocamento de massas rurais para grandes aglomerações urbanas.

Assim, o sentimento de convivência de muitos dialetos, de muitas formas de uso da língua, seja na sua diversidade espacial, seja na variedade de ocorrências distribuídas socialmente, perpassa pela história, estando vinculado à diversidade cultural tomada nos seus mais diferenciados aspectos. Diante dessas questões, podemos refletir sobre possibilidade de concepção do ensino levando-se em conta essa intrincada malha de variação de uso da língua portuguesa.

Tendo em vista esse direcionamento, fica evidente a importância de se fazer a transposição didática da diversidade linguística para sala de aula no ensino superior. No caso em questão, tal transposição foi realizada durante as aulas da disciplina Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa cujo programa prevê, basicamente, a análise de três grandes questões, a saber, a variação linguística, a fala e a escrita como práticas sociais – oralidade e letramento – e os níveis de análise linguística – Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica.

Nesse sentido, na primeira unidade, discute-se o que é variação, como e por que ela está presente nas línguas naturais. O objetivo é levar os alunos a perceberem o *conflito* que costuma se estabelecer entre variação linguística e norma, o que

normalmente caracteriza as mais diversas sociedades, mesmo que sejam ágrafas. Assim, espera-se que o aluno entenda que a língua não se reduz à norma-padrão e que, para os estudos linguísticos, toda variedade é legítima e passível de ser investigada.

Em seguida, foca-se o *continuum* fala-escrita, a fim de levá-los a perceber as diferenças entre essas modalidades e seus usos utilitários. Trata-se, pois, de uma abordagem sociointeracionista, que investiga a fala e a escrita como práticas sociais contextualizadas.

Uma introdução à análise dos diferentes níveis da língua é apresentada na última parte do curso, com o intuito de tornar os estudantes aptos a categorizarem os diferentes níveis de investigação linguística, de modo a apontarem que aspecto da língua é estudado num dado trabalho: fonológico, morfológico, sintático e/ou semântico.

Dessa forma, a disciplina aqui descrita é de importância inquestionável por oferecer aos alunos uma noção geral de como a língua é estudada sob um enfoque científico, o que pode ser decisivo para a sua permanência no curso. Além disso, por tratar genericamente de questões a serem aprofundadas em outras disciplinas, LET A13 possibilita ao aluno, já no segundo semestre, fazer escolhas mais seguras quanto às disciplinas optativas.

Avaliação dos resultados

Nesse contexto, o gênero textual histórias em quadrinhos, bastante representativo de instância social de uso da língua, constituiu-se como uma possibilidade de fazer a transposição didática da diversidade linguística para sala de aula no ensino superior. A proposta de trabalhar com esse gênero textual foi fruto da reflexão sobre a grande função das histórias em quadrinhos no que diz respeito ao oferecimento de imagens que podem apresentar e representar as coisas e objetos de forma concreta, proporcionando condições para o desenvolvimento das discussões sobre variação linguística, envolvendo as atitudes e intervenções que ocorrem referente ao assunto “variação” e como isso repercute na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do curso de Letras.

Após a discussão sobre as concepções de língua, variação e variantes linguísticas, foi proposta uma atividade prática a turma, que consistia na produção de história em quadrinhos que retratassem a temática da heterogeneidade linguística

com o intuito de contribuir para a ampliação do horizonte sobre a existência destas variações, para o entendimento das aplicações e, conseqüentemente, para a descoberta de novas formas de utilizar as funções da língua dentro de cada uma de suas variações.

Assim, os estudantes poderiam se manifestar através das variações diatópica, diastrática e diafásica, em equipe, construindo uma situação de comunicação em forma de história em quadrinhos. Nas discussões em equipe, foi observada a análise crítica e reflexiva dos alunos em relação às discussões sobre a existência das variedades e a imposição de uma norma considerada padrão.

Cada equipe ficou encarregada de trabalhar com um tipo de variação linguística específico, mediante sorteio realizado em sala de aula. Durante o desenvolvimento da atividade, alguns esclarecimentos se fizeram necessários, pois muitos estudantes estavam preocupados por não terem habilidade para desenhar. Nesse caso, houve o estímulo à utilização de personagens de histórias já existentes, recriando suas falas, para retratar o tipo de variação a ser trabalhada. Além dessa inquietação, outro aspecto importante durante a atividade foi o despertar para o fato de que os tipos de variação linguística poderiam estar relacionados, pois, embora por questões didáticas, se apresentassem separadamente, na prática, esses diferentes tipos poderiam estar presentes dialogando, num mesmo gênero de texto.

Durante a elaboração das histórias em quadrinhos, os estudantes colocaram em prática os conceitos sociolinguísticos trabalhados, revendo e reavaliando muitas concepções sobre variação linguística, aprimorando o seu senso crítico no sentido de selecionar, monitorar, o que irá utilizar, conforme o contexto comunicativo, e de respeitar e dominar as variações linguísticas.

Após o término da produção das histórias em quadrinhos, cada grupo apresentou o material produzido para toda a turma. Durante as apresentações, os estudantes mostraram que saíram de uma postura passiva e assumiram a posição de aprendiz pesquisador, refletindo sobre a língua. Após as apresentações, houve a condução de um debate geral sobre as produções apresentadas, sempre tomando como referência os estudos feitos em relação a este assunto durante toda a disciplina, o que enriquecia bastante o trabalho com o tema.

Em relação aos procedimentos avaliativos, nessa atividade, no momento das apresentações das equipes, pontuavam-se a abordagem dos tipos de variação sorteados pelos grupos, pois era preciso que a história em quadrinhos estivesse adequada ao tema proposto, que tivesse coesão, coerência; clareza; sequência lógica

das ideias (introdução, desenvolvimento e conclusão) através de ideias articuladas a argumentos que comprovassem os posicionamentos críticos e reflexivos em relação aos fundamentos abordados.

Nesse sentido, ao desenvolver essa proposta prática de trabalho com os estudantes do primeiro semestre do curso de Letras, foi possível verificar o entendimento da concepção de língua como um fenômeno heterogêneo e o despertar para a consciência de que se deve retirar as palavras *certo, errado, correto, incorreto, feio, bonito* do repertório linguístico, e trocá-las por adequado ou inadequado, conforme o contexto comunicativo em que o falante esteja inserido. Tal proposta trouxe grande satisfação para os discentes e para a docente, uma vez que houve, não apenas um melhor entendimento sobre o tema trabalhado como também uma excelente interação entre os estudantes com o gênero história em quadrinhos.

Considerações finais

Enquanto professores de língua portuguesa, devemos mostrar que, se o aluno faz parte de uma comunidade linguística em que o fenômeno da variação linguística é uma constante, ele pode optar por se comportar linguisticamente de uma maneira informal na sua comunidade, nos contextos informais, se o seu objetivo for não se diferenciar do seu contexto; mas se a situação comunicativa for outra, dessa vez uma entrevista para uma oportunidade de emprego, o aluno deverá perceber que poderá procurar utilizar a norma mais próxima ao padrão da língua, pois a sociedade irá cobrar dele o aspecto mais formal da linguagem. Assim, através dessa mudança de postura, desse trabalho prático de conscientização junto ao alunado, percebemos que não há lugar para o preconceito linguístico.

Referências

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Sociedade pluridialeto, variação e ensino da língua materna. In: MENDES, Edleise e CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.) *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 11-25.

FERGUSON, Charles. *Language structure and language use*. Stanford: Stanford University Press, 1971.

HUDSON, Richard. *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981.

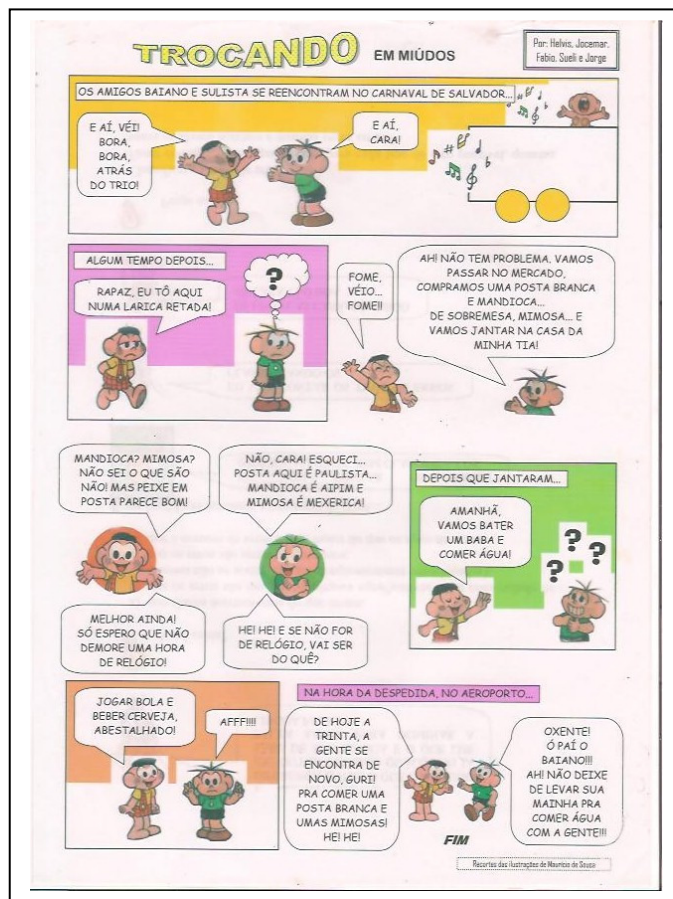
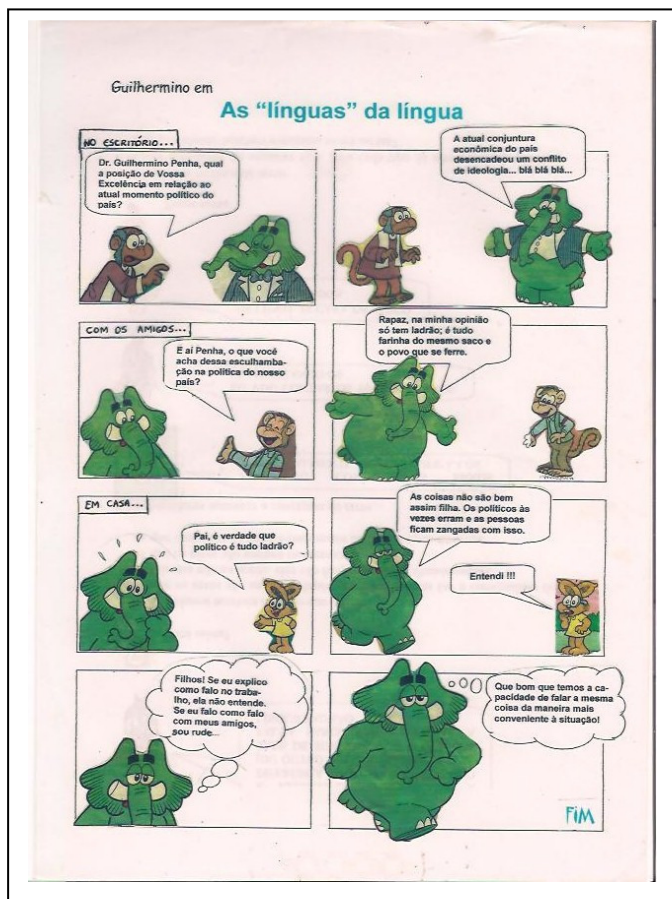
MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de textualização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O léxico: lista, rede ou cognição social?. In: NEGRI, Lígia; FOLTRAN, Maria José; OLIVEIRA, Roberta Pires de. (Orgs.) *Sentido e Significação*. São Paulo: Pontes, 2004. p.263-284.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

Anexo

Histórias em quadrinhos com enfoque na variação estilística e geográfica produzidas pelos estudantes de Letras – 1. semestre (UFBA)



OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA: PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR E OUTROS SEGMENTOS DE ENSINO

Alex Caldas Simões
axbr1@yahoo.com.br

Mestre em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV – Bolsista CAPES/REUNI). Professor Universitário da rede privada de ensino, Espírito Santo (ES).

Apresentação

Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) e os Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais (CBC-MG, 2005) orientam que as aulas de língua portuguesa tenham como base o estudo do texto, materializado em algum gênero discursivo. Os gêneros devem se constituir em instrumentos teóricos e metodológicos que intermedeiam o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem. São *as práticas de linguagem*, portanto, os conteúdos de toda e qualquer aula de língua portuguesa.

Para Dell' Isola (2007, p. 10) ensinar português "é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens." É nesse sentido que a autora (2007) enfatiza que o gênero deve se constituir como *o núcleo do ensino de língua materna*. Nesse caso, a escola e/ou faculdade deve "promover situações que favoreçam aos alunos o reconhecimento dos gêneros textuais, de modo que aprendam a produzi-los e, em consequência, saibam utilizá-los no seu dia a dia em contextos específicos" (DELL' ISOLA, 2007, p. 12).

Tendo em vista esta demanda pedagógica e legislativa, o nosso relato de experiência se dirige prioritariamente aos professores da área de linguagem (Letras, Linguística, Linguística Aplicada) que buscam encaminhar, seja no ensino básico ou superior, as seguintes questões de pesquisa: (a) *que* gêneros levar ao ensino de Língua Portuguesa, e (b) *como* instrumentalizá-los em práticas didáticas de língua materna?

De nossa experiência, inspirados nas reflexões pedagógicas e sistêmico-funcionais de Vian Jr. (2006) e Vian Jr & Ikeda (2009), enfocaremos algumas práticas de ensino de língua portuguesa na disciplina de Português Instrumental destinada ao ensino superior dos cursos de administração, ciências contábeis, direito, engenharia elétrica, engenharia ambiental, engenharia mecânica e engenharia de produção.

A partir desta exposição, esperamos fomentar o diálogo com os professores da área de linguagem e encaminhar sugestões viáveis para o trabalho com o gênero discursivo na sala de aula. Como acreditamos, nossa experiência também pode ser desenvolvida em outros níveis de ensino, tais como a alfabetização de jovens e adultos, o ensino técnico e o ensino básico.

Caracterização da unidade de ensino

As faculdades onde ocorreram as práticas de ensino que serão descritas nesta exposição se caracterizam como unidades de ensino particulares destinadas ao ensino, extensão e pesquisa acadêmica das áreas de Humanas, Biomédicas e Ciências Exatas. As práticas de ensino ocorreram no ensino superior nas disciplinas de *Comunicação e Expressão* (40h) dos cursos de engenharia (elétrica, ambiental, mecânica e de produção) da faculdade UNIVIX, *campus* Vitória, Espírito Santo (ES); e nas disciplinas de *Português* (80h) dos cursos de administração, ciências contábeis e direito das faculdades DOCTUM, *campus* Guarapari, Espírito Santo (ES).

Tanto a disciplina de *Comunicação e Expressão* (UNIVIX) quanto à disciplina de *Português* (DOCTUM) são ofertadas semestralmente aos alunos do primeiro período dos cursos de graduação das referidas faculdades. Em geral, os alunos ingressantes, seja em Vitória (ES) ou em Guarapari (ES), possuem uma formação escolar deficitária. Há falta de conhecimentos gerais e linguísticos. Os alunos chegam ao português instrumental mais acostumados a análise do *sistema linguístico* do que com a análise do *uso da língua*. Em média esses alunos possuem idade entre 17 e 28 anos, alguns recém saídos do ensino médio e outros já há muitos anos sem ir a escola e/ou faculdade. Nos cursos da DOCTUM (ES) que investigamos, há o predomínio de mulheres, tendo em média 40 alunos por turma. Já nos cursos da UNIVIX (ES) há a quase totalidade de homens, alguns já formados em outras graduações e pós-graduações, tendo em média 60 alunos por turma.

Fundamentação teórica

Nossa experiência de ensino de língua portuguesa se baseia no conceito de gênero discursivo, cunhado primeiramente por Bakhtin (2000). Para o autor, gênero discursivo é visto como um enunciado relativamente estável. Cada enunciado, advindo de uma esfera específica de comunicação, é relativamente estruturado por um

conteúdo (temático), por um estilo verbal (léxico, frase, gramática) e por uma construção composicional que lhe são próprios.

A noção teórica de gêneros, desde a estruturação Bakhtiniana, e principalmente a partir dos anos 90 (SOARES, 2009), foi sendo reformulada e reelaborada de acordo com novos estudos das áreas da linguagem (VIAN JR., 1997).

Em nossa exposição, utilizamos o conceito de gênero postulado pela Linguística Sistêmico-Funcional proposta por Hasan (1989)¹. A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), segundo Hasan (2005), procura entender *como* e *porque* a língua funciona. Para a autora (1989), por meio das singularidades do contexto (de situação ou registro² e de cultura³), podemos prever os elementos da estrutura do texto. Sendo assim, a partir da estruturação da Configuração Contextual (CC) de um texto, podemos fazer previsões sobre sua estrutura (HASAN, 1989). Podemos prever a obrigatoriedade e a opcionalidade dos elementos estruturais de um texto, bem como sua sequência e a possibilidade de sua iteração (HASAN, 1989).

Dessa previsão, surge a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), que busca expressar todas as possibilidades estruturais de um texto em uma dada situação, ou seja, seus estágios: (a) obrigatórios, aqueles que devem ocorrer; (b) opcionais, aqueles que podem ocorrer; e (c) recursivos, aqueles que podem ocorrer com certa frequência.

Com esses estudos, objetiva-se a estruturação do texto em estágios, partindo da análise do contexto situacional e cultural no qual o texto se insere, para, assim, estabelecer, em relação àquele contexto de interação específica, sua estrutura potencial.

A prática pedagógica de origem sistêmica-funcional sugerida por Vian Jr. (2006) e Vian Jr. e Ikeda (2009) indica que os gêneros a serem escolhidos para o ensino de língua portuguesa na universidade devem ser aqueles vinculados a prática profissional

¹ Em sua pesquisa, traduzida por nós, Hasan (1989; 2005) não define o conceito de gênero, mas o instrumentaliza a partir da noção de registro. Ainda assim, podemos dizer nas palavras de Vian Jr. (2006, p. 392) que gênero discursivo pode ser entendido como o que “[...] os usuários fazem ao utilizar a linguagem em interações sociais específicas e como organizam suas mensagens de modo a atingir seu propósito social.”

² Registro, ou contexto de situação, pode ser entendido como a “a variação de acordo com o uso” (VIAN JR, 2006, p. 392), que se organiza por meio de três níveis: (a) o campo, que se refere à ação social que está sendo realizada; (b) a relação, que indica quem participa da ação social, seus papéis e hierarquias; e (c) modo, que se refere ao papel da linguagem na organização textual, se constitutivo ou auxiliar.

³ Para Hasan (1989, p. 99) “cultura é mais especificamente descritível como um corpo integrado do conjunto total de significados disponíveis na comunidade: o potencial semiótico”. Esse potencial que inclui formas de fazer, formas de ser e formas de dizer é a cultura (HASAN, 1989).

ou acadêmica dos alunos, ou seja, os alunos devem ser expostos a textos próximos a seu cotidiano (atual ou futuro).

Os autores (VIAN JR, 2006; VIAN JR. & IKEDA, 2009) indicam ainda que o trabalho com os gêneros discursivos deve focar o texto e o gênero, e não só um dos dois componentes. Os alunos devem ser expostos a um texto real, utilizar seu conhecimento prévio sobre o gênero para entendê-lo e serem guiados a compreender quais são as relações/significados entre os textos apresentados e seus contextos. Afinal, por que será, por exemplo, que o texto apresenta este ou aquele estágio? Os alunos, nesse sentido, são estimulados, primeiramente, a investigar o registro (campo, relação e modo) e, posteriormente, a analisar, em práticas de comparação entre três ou mais exemplares de textos de um mesmo gênero, seus estágios de configuração, os estágios obrigatório, opcionais e recursivos.

Descrição da experiência

A experiência aqui apresentada foi fruto de aproximadamente dois anos de investigação e aprimoramento de nossa prática pedagógica no que se refere ao ensino de língua portuguesa. Ela surgiu, especificamente, de nossa inquietação em instrumentalizar a noção de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa, ou seja, ensinar língua portuguesa tomando como diretriz os gêneros, como orienta os PCN, CBC-MG e demais pesquisadores da área de linguagem. Aqui, procuramos focar dos temas e/ou objetos de estudo aspectos de investigação inerentes ao texto e também inerentes ao gênero.

Em se tratando do ensino superior, organizamos a investigação sob o rótulo de *seminário*, o que em outros estratos de ensino pode ser visto como *pesquisa* ou *trabalho de grupo* ou *de campo*. Antes de apresentarem os seminários, os alunos foram instruídos sobre o que significa os conceitos de texto, gêneros textual, tipo textual e suporte.

O nosso segundo passo na continuação dessa experiência, foi elaborar um roteiro de investigação (Cf. Anexo 1, adaptado de Vian Jr. (2006)). Foi a partir desse roteiro guia que os alunos foram capazes de estudar a prática discursiva e social dos gêneros de investigação que mais lhe agradassem dentro das opções oferecidas por nós. Esse compilado de opções foi extraído integralmente do livro *Dicionário de gêneros textuais*, de autoria de Sérgio Roberto da Costa (2009). Desse livro, selecionamos gêneros pertencentes a dois domínios: (a) gêneros do domínio

administrativo, para os cursos de ciências contábeis e administração, tais com os verbetes de declaração, ata, requerimento, rubrica, atestado, abaixo-assinado, anais de eventos, etc; e (b) gêneros do domínio jurídico, para o curso de direito, tais como os verbetes de petição, citação, certidão, declaração, edital, etc. Para os cursos de engenharia, optamos pelo estudo de apenas um único gênero, o relatório. Optamos por essa escolha, pois o gênero relatório é bastante instável, podendo se apresentar por muitos formatos e composições discursivas particulares e também pelo fato de ser um gênero bastante requerido pela prática profissional do engenheiro.

Realizada a pesquisa e respondida as perguntas propostas, os alunos, ao final, redigiram um texto em formato de trabalho acadêmico e/ou escolar (Cf. Anexo 2 – a, b e c) e o apresentaram à turma, seja por meio da leitura do texto escrito ou da apresentação dos resultados da pesquisa com o uso do Power Point.

Avaliação dos resultados

Através da realização da atividade descrita acima, pudemos perceber que os alunos foram capazes de investigar a prática discursiva dos textos de forma bastante interessante. Eles escolheram os gêneros que mais lhe chamaram a atenção, ou ainda, os textos que mais domínio possuíam, o que tornou a aula mais estimulante e dinâmica. Percebemos, apesar da pesquisa realizada, que os alunos ainda confundiam alguns conceitos, como o conceito de gênero com o conceito de tipo textual, o que em nada prejudicou o resultado final de suas exposições. Como acreditamos, os alunos entenderam que os gêneros são constituídos por tipos textuais, mas ao redigir o texto final, muitas vezes os termos soaram como sinônimos.

Ao final do seminário, os alunos perceberam que o gênero é um texto nomeado socialmente e que possui muitas características próprias de constituição que, na maioria das vezes, se associam ao contexto de situação ou de cultura, podendo ainda estar associados ao suporte. Em suma, os alunos descobriram que não há um *modelo fixo* para produção textual, mas que os textos são motivados pelo contexto e que essa relação é intrínseca e indissociável.

Considerações finais

Diante de nossa proposta, concluímos que as práticas de ensino de língua portuguesa no ensino superior, assim como o básico, têm no texto o seu objeto de

ensino e pesquisa. O texto, portanto, deve ser observado como um gênero discursivo, pois é por meio dessa construção teórico-metodológica que é possível acessar as *práticas de linguagem*, conteúdo de toda e qualquer aula de língua portuguesa. Nesse sentido, nossa estratégia de ensino buscou levar os alunos, por si sós, a pesquisarem a prática social e discursiva de textos de sua área de formação acadêmica. Essa pesquisa foi orientada por um roteiro de investigação, que só foi possível de ser aplicado depois de ter sido apresentado em sala de aula alguns conceitos-chave de estudo do gênero, tais como o conceito de gênero, texto, tipo textual e suporte. A prática pedagógica apresentada se mostra flexível e adaptável a muitos gêneros e segmentos de ensino.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros discursivos. In: *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.
- CBC – *Conteúdos Básicos Comuns*. Governo de Minas Gerais. SEE-MG, 2005.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HASAN, R. Parte B. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-118.
- HASAN, R.. Language and society in a systemic functional perspective. In: HASAN, R.; MATTHIESSEN C.; WEBSTER, J. J. *Continuing Discourse on Language*. London: Equinox Publishing LTD, 2005. p. 55-78.
- SOARES, Magda. Prefácio. In: COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2ªEd. Rev. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 7-9.
- VIAN JR, Orlando. *Conceito de gênero e análise de textos de vídeos institucionais*. Dissertação de mestrado, LAEL – PUC-SP: 1997.
- VIAN JR. Gêneros discursivos e conhecimento sobre gêneros no planejamento de um curso de português instrumental para ciências contábeis. In: *Linguagem em (Dis)curso* - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez, 2006. p. 389-411.
- VIAN JR., Orlando; IKEDA, Sumiko Nishitani. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. In: *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n.1: jan./jun, 2009. p. 13-32.

Anexos I – Roteiro de Investigação

DOCTUM – Guarapari (ES)
Administração e Ciências Contábeis – Português Instrumental
Professor: Alex Caldas Simões

Orientações para os seminários:

Valor total: 10 pontos.

Atividade em grupo: 5 ou 6 alunos.

Tema: os gêneros do domínio administrativo e/ou contábel.

Atividade avaliada: apresentação oral do projeto + apresentação escrita do trabalho.

Descrição da atividade: Busque três exemplares de um gênero do domínio administrativo e/ou contábel, em livros (manuais de redação), seu local de trabalho ou com outros estudantes de seu curso que já escreveram tais textos. Tendo-os em mãos responda 10 das 13 questões propostas. Sua resposta deve ser redigida em um único texto, evitando topicalizações. A formatação do texto deve seguir as indicações da ABNT e atender aos critérios de textualidade, ou seja, ser um texto inteligível dotado de coesão e coerência.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO A SEREM RESPONDIDAS EM SEU TRABALHO:

O que acontece com a linguagem em uso?

- (1) Qual o seu propósito social (objetivo) deste texto? Afinal, por que as pessoas escrevem esse texto?
- (2) Onde esse gênero costuma circular, com que frequência e em que circunstâncias?
- (3) Que elemento do texto melhor indica a realização do propósito social que identificou? Dê exemplos.

Quem participa da interação?

- (4) Que pessoas (participantes) interagem nesse gênero? Especifique nomes e cargos.
- (5) Que função/hierarquia eles desempenham?
- (6) Quem escreve e quem lê esse tipo de texto?
- (7) Que conteúdo ou tema é descrito no texto?

Como é organizada a linguagem?

- (8) O gênero pesquisado é falado ou escrito? Se falado, indique marcas de oralidade no texto. Se escrito, indique seqüências textuais ou expressões típicas da escrita.
- (9) Em que suporte este gênero costuma circular? Por quê? Há possibilidade do gênero circular em outro suporte?
- (10) Que tipo textual é predominante no gênero pesquisado (narrativo, descritivo, argumentativo ou injuntivo)? Por quê?

Quais são as estruturas dos textos?

Analisando 3 exemplares do gênero pesquisado, responda:

- (11) O que sempre se repete nos três gêneros? Por quê?
- (12) O que cada um tem de diferente? Por quê?
- (13) Há algum elemento que surge em mais de um momento em variados lugares em um mesmo exemplar do gênero pesquisado? Por que isso ocorre?

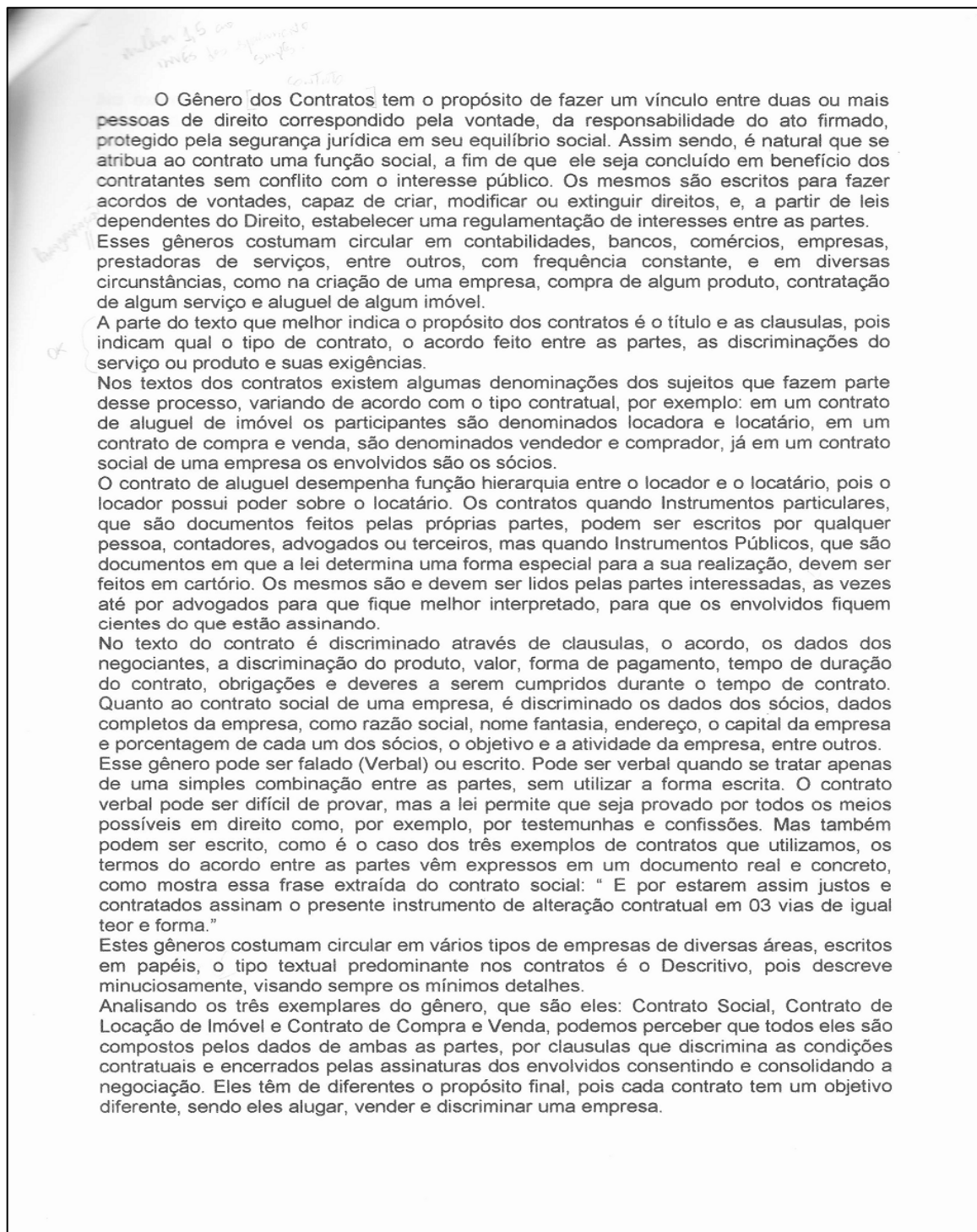
Referência Bibliográfica:

Anexo extraído integralmente de: COSTA, S. R. Dicionário de gêneros textuais. 2º Ed. Rev. Ampl. Belo Horizonte: Editora Autentica, 2009.

Anexos II – Trabalhos realizados pelos alunos

a) Autores: D.S.; L. M. V.; L. M.; L.C.; S. J.

Faculdade DOCTUM, *campus* Guarapari (ES), curso: Administração e Ciências Contábeis.



b) Autores: E. L. de O.; F. C. M.; M. A. F.; T. G. R.; T. P. da C.

Faculdade DOCTUM, *campus* Guarapari (ES), curso: Direito.

1. PETIÇÃO INICIAL

O objetivo da Petição Inicial é instaurar um processo jurídico, para levar ao Juiz os fatos do Direito (causa de pedir), os fundamentos jurídicos e os pedidos. Escreve-se uma Petição Inicial para convocar o Poder Judiciário a atuar num caso concreto, substituindo a vontade das partes pela vontade de um julgador imparcial e equidistante. Nos cartórios dos fóruns das comarcas competentes, todos os dias “pipocam” ações com os mais diversos pedidos. No entanto, devem-se respeitar sempre os prazos legais e circunstancialmente dentro das necessidades dos requerentes.

O elemento do texto que melhor indica a realização do propósito social numa petição é a parte dos fatos e dos pedidos. Podemos dar como exemplo um Pedido de Indenização por Danos Morais e/ou Materiais.

As partes que interagem nesse gênero são o autor, o réu, o juiz e os advogados e os serventuários da Justiça.

As partes desempenham as seguintes funções, o autor é o requerente, o réu é o requerido, o juiz é o julgador e os advogados defendem os interesses das partes.

Normalmente, o advogado escreve a petição e o juiz, o advogado da outra parte e os serventuários da Justiça lêem.

A petição deve trazer os fundamentos fáticos e jurídicos do pedido. Todo direito subjetivo nasce de um fato. O fato é aquilo que leva o autor a reclamar a prestação jurisdicional. Fundamento jurídico é a natureza do Direito que o autor reclama em juízo. Ao postular a prestação jurisdicional, o autor indica o direito subjetivo que pretende exercitar contra o réu e aponta o fato de onde ele provém. A causa de pedir deve ser decorrência lógica dos fatos e fundamentos anteriormente narrados.

O seu gênero é escrito e contém expressões típicas como os termos em latim e outros em português, mas usados somente no meio jurídico, vejamos exemplo:

Sobre danos morais bem apropriados são os escólios de CLAYTON REIS (Avaliação do Dano Moral, 1998, ed. Forense), extraídos, senão vejamos: [...] lesão que atinge valores físicos e espirituais, a honra, nossas ideologias, a paz íntima, a vida nos seus múltiplos aspectos, a personalidade da pessoa, enfim, aquela que afeta de forma profunda não os bens patrimoniais, mas que causa fissuras no âmago do ser, perturbando-lhe a paz de que todos nós necessitamos para nos conduzir de forma equilibrada nos tortuosos caminhos da existência.

O suporte padrão usado para imprimir uma petição inicial é o papel A-4, mas há a possibilidade de enviá-la em outro suporte de arquivo em forma de peticionamento eletrônico.

O tipo textual predominante é o narrativo e o argumentativo, pois há a necessidade primeiramente de narrar os fatos e em seguida argumentar, com base nos fundamentos jurídicos cabíveis ao caso em questão.

c) Autores: C. B. M.; D. C. A. V.; J. A. G. de A.; L. C. N. M. Jr.; T. P. P.
 Faculdade UNIVIX, *campus* Vitória (ES), curso: Engenharia Mecânica.

Foram analisados três textos, dentre eles, temos um relatório de estágio curricular supervisionado, um relatório de dispensa de estágio e um relatório informativo. Os três, sendo textos informativos, relatam algo que ocorreu, os dois primeiros são referentes às atividades realizadas por determinados estagiários, e o terceiro a um comunicado feito à coordenação de uma escola pela Nutricionista, sobre um problema ocorrido na Unidade Escolar. Tais textos costumam circular em ambientes de trabalho de empresas e Instituições Escolas, em circunstâncias de acessória técnica e de intervenção pontual.

Neste tipo de gênero interage o estagiário, o seu supervisor e os orientadores da instituição de ensino, referentes aos relatórios de estágio, e a Nutricionista e a Gerencia no caso do relatório informativo. Sendo que o supervisor e os orientadores exercem poder hierárquico sobre o estagiário e a Gerencia sobre a Nutricionista. Esse tipo de texto é redigido pela pessoa interessada, no caso o estagiário e a Nutricionista, e quem lê são os supervisores do estagiário, a Secretaria da Instituição e a Coordenação no caso da Nutricionista.

O gênero pesquisado é escrito e costuma circular em folhas impressas A4, ou em formato digital para facilitar o armazenamento. No primeiro texto há predominância do texto descritivo assim como também dissertativo, pois este gênero tem a finalidade de transmissão de informação, no segundo de descrição, porque é um relatório que está descrevendo uma situação, no terceiro predomina-se a narrativa.

Analisando os três relatórios, observam-se semelhanças entre o primeiro e o segundo, pois ambos tratam de relatórios de estagiários, possui o mesmo propósito, mesmos participantes, mesma relação na função hierárquica, mesmo escritor e leitor e apresentam conteúdo parecido. A diferença que prevalece é em relação ao conteúdo, em um caso, o relato é sobre o estágio realizado e o outro sobre um dispensa de estágio, pois o profissional já se mostra capacitado para exercer a função.

O terceiro texto possui mais diferenças em relação aos anteriores já que se trata de um relatório sobre um problema que foi comunicado à Coordenação de uma escola de ensino médio. Possuindo características diferentes, como o tipo textual e o conteúdo.

Apresentação

O trabalho com as crianças de três anos segue um amplo eixo de formação pessoal e social, dentro deste enfatiza-se a identidade, autonomia e o processo de alfabetização e letramento. Nesta faixa etária, as crianças possuem maior domínio da linguagem oral, o que permite melhor comunicação com diferentes interlocutores, e maior exploração de materiais escritos presentes no cotidiano, compreendendo que estes também são uma forma de comunicação.

Assim, percebe-se que a comunicação acontece por meio de diversos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Portanto, é por meio dos gêneros textuais que as crianças iniciam o seu processo de letramento, isso acontece dentro e fora do contexto escolar. A diferença é que fora da escola este processo ocorre espontaneamente, visto que nos comunicamos por meio de algum gênero e temos acesso a vários gêneros escritos. Na escola, devemos ter acesso intencional e sistematizado à diversidade de gêneros textuais que circula na sociedade, os quais usamos sem saber sobre o seu suporte, sua forma, seus objetivos, suas várias possibilidades de uso, sua linguagem, seus interlocutores, o meio de circulação, dentre outros aspectos.

Caracterização da escola

A creche-escola pertence à rede particular de ensino e localiza-se no bairro Alto dos Passos em Juiz de Fora. Atende crianças de 3 meses a 5 anos e conta com uma equipe de professores graduados em pedagogia, os quais atuam nas turmas de berçário, maternal I, maternal II, maternal III, primeiro período e segundo período. Os educandos atendidos pertencem a classe média e tem ótimo nível social, econômico e cultural.

A turma do maternal III possuía 12 alunos, quando realizamos o projeto, com idade média de 3 anos, os quais tinham ótimo nível sócio-econômico. Todos os alunos

e suas famílias eram muito participativos nas atividades escolares, proporcionando uma excelente integração família-escola.

Fundamentação teórica

O aprendizado, para Vygotsky (1896 – 1934), sempre envolve a interferência direta e indireta de outros indivíduos e a reconstrução individual, portanto, a relação entre o desenvolvimento e aprendizado ocorre na zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre as tarefas que a criança consegue realizar de forma independente, e as que ela depende de ajuda de outro sujeito que saiba mais, ou seja, o caminho que o indivíduo irá percorrer através das interações sociais, para conseguir realizar, independentemente, uma tarefa (LIMA, 2006).

Segundo Vygotsky (1988 apud OLIVEIRA, 1997), o aprendizado da escrita é extremamente importante para que a criança desenvolva esta forma de comunicação, construída historicamente pela sociedade. Portanto, devemos perceber que o contato da criança com a escrita não se dá, pela primeira vez, na idade escolar, e sim, desde os primeiros dias de vida da mesma. Com isso, é importante incentivar a relação da criança com materiais escritos, para que ela venha a sentir necessidade de ler e escrever.

Ferreiro (2001) enfatiza que a pré-escola tem seu papel fundamental de permitir as crianças maior contato com situações que envolvam a leitura e a escrita, além de possibilitar o contato com adultos letrados, fazendo com que elas construam seu conhecimento sobre a funcionalidade do sistema de escrita. Essas práticas proporcionam que as crianças iniciem e/ou ampliem seu processo de letramento.

Carvalho (2007) mostra o quanto a escola pode contribuir para o processo de letramento das crianças que não têm muitas estimulações e vivências em um contexto de funcionalidade da leitura e da escrita. Para isso, é necessário que a escola possibilite o contato e a exploração de diversos materiais escritos, fazendo com que as crianças compreendam os diversos usos da escrita de forma contextualizada.

Portanto, segundo o RECNEI (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), na educação infantil, é possível aproximar as crianças da diversidade de gêneros textuais, tendo como ponto de partida as narrativas, o contar e recontar histórias. A partir disso, cria-se possibilidade de situações reais de leitura de rótulos, elaboração de entrevistas, apresentações orais de poesias e parlendas, e

outras situações nas quais a leitura e a escrita tenham relevância. Através dessas ações as crianças terão a ampliação do seu universo discursivo (BRASIL, 1998).

O contato com a diversidade de gêneros textuais será através da leitura realizada por um adulto, através da manipulação de materiais impressos e participação em situações nas quais a prática da leitura e da escrita são necessárias. O professor necessita criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da fala e da escuta, da leitura e da escrita, assim ele estará proporcionando o contato com os diversos gêneros orais e escritos existentes em nossa sociedade. Observa-se que o professor deve proporcionar o acesso das crianças aos diferentes tipos de textos, à diversidade de gêneros e à diversidade de portadores de apresentação dos gêneros (BRASIL, 1998).

Descrição da experiência

Elaboramos um projeto para ser desenvolvido com a turma de maternal III intitulado "Bem-vindo ao mundo". Este projeto teve como objetivo proporcionar a construção da identidade através do conhecimento da história de cada criança, utilizando o álbum de fotografia, como um portador de diversos gêneros textuais como o relato, comentários, fotos. Com isso, ele foi utilizado como meio de comunicação escrita para contar a história individual dos alunos.

Assim, enviamos instruções para a família elaborar junto com a criança um álbum de fotografia que contasse a vida dela desde o dia do nascimento até os dias atuais. Instruímos que ela utilizasse fotos e embaixo de cada uma tivesse uma legenda. Enfatizamos que a elaboração junto com a criança era muito importante, para que ela experienciasse como fazia um álbum de fotografia e a função da legenda. Além disso, as crianças saberiam o que estava escrito em cada legenda, sabendo contar para os amigos da turma.

Na sala de aula, explorávamos todos os álbuns de fotografia, como a capa, a disposição das fotos e das legendas, o formato do álbum. Depois, mediada pela professora, a criança fazia a exposição do álbum para a turma contando sua história. Após a exposição, as crianças eram divididas em pequenos grupos e podiam manipular o álbum e recontar a história do amigo. Fazíamos o rodízio dos álbuns de fotografia nos grupos. Ficava muito evidente a participação das crianças em casa, pois muitas diziam: "*olha o que está escrito aqui [...]*", no momento que estavam expondo o álbum para a turma.

Quando todas as crianças já tinham apresentado sua história, decidimos convidar outras turmas da escola para vir conhecer nosso projeto. Assim, elaboramos um convite para as turmas do primeiro e segundo períodos, convidando-os para visitarem a sala e conhecerem a história de cada amigo. No dia da visita, cada turma foi separadamente, os alunos se posicionaram nas mesinhas com seus álbuns e os amigos escolhiam qual mesinha iria conhecer a história. Os alunos do maternal III, então, contavam para os amigos sua história, folheando o seu álbum de fotografia. Alguns alunos, a minoria, precisavam de mediação, outros realizavam a contação espontaneamente.

Avaliação dos resultados

O projeto Bem-vindo ao mundo teve um ótimo impacto sobre a aprendizagem das crianças, pois elas vivenciaram a funcionalidade da escrita através de um portador textual conhecido por todos, conseguiram vivenciar a confecção do álbum e a função comunicativa que o mesmo apresenta. Além de aprenderem sobre a relação entre a leitura de imagem e a função de sua legenda elaborada através de um gênero textual; a identificação progressiva de algumas singularidades próprias; a identificação das diferenças e semelhanças do grupo; o desenvolvimento de noções de medida de tempo.

Considerações finais

Sabemos que a exploração precoce dos gêneros textuais e seus portadores na Educação Infantil requer reflexões sobre como trabalhar com eles, de modo a pensar em critérios como a sistematização e os aprofundamentos adequados ao nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento deste projeto nos proporcionou uma experiência única em relação a exploração dos gêneros textuais e seus portadores na educação infantil. Portanto, nos permitiu iniciar a sistematização da exploração dos gêneros textuais na escola, pois acreditamos que as práticas educacionais devem ser contextualizadas pela diversidade de textos, o que interfere significativamente no processo de alfabetização e letramento.

Todos os alunos ficaram muito envolvidos no processo de desenvolvimento do projeto, criaram uma expectativa para cada álbum a ser apresentado e se sentiam instigados em conhecer, contar e recontar a sua história e a história dos amigos.

Percebemos que durante o projeto surgiu um interesse em elaborar um outro gênero textual, que foi o convite. As crianças puderam vivenciar esta experiência e participar da confecção do convite através da escrita coletiva, neste momento foram explorados todos os elementos do convite e suas funções.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Maria do Socorro Correa. *Surdez, bilingüismo e inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito*. 2004. 271f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2006.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

A DIVISÃO DO PARÁ EM DISCUSSÃO NA GRANDE MÍDIA PARAENSE: UM ESTUDO DOS DISCURSOS DO JORNAL *DIÁRIO DO PARÁ* (AGOSTO A DEZEMBRO DE 2011)

Israel Fonseca Araújo
poemeiro@hotmail.com

Aluno do Curso de Mestrado Acadêmico em Letras (PPGL-UFPa), Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Professor da área de Linguagens (Língua Portuguesa e Literatura), na Seduc-PA e na SEMED (Ig.-Miri/PA).

Apresentação

Desde o ano de 2009 venho trabalhando como docente de Língua Portuguesa, na Escola Estadual de Ensino Médio "Enedina Sampaio Melo" e, em 2011, passei a me questionar acerca da *postura* da mídia paraense/regional quanto ao tratamento dado à discussão do tema da Divisão do Pará¹, realizada no ano de 2011 visando a possível criação de mais duas unidades federadas: os estados de Carajás e Tapajós.

Analisando esse contexto que envolvia a cobertura jornalística da grande mídia paraense, sobretudo a partir das produções de *O Liberal* e *Diário do Pará*, em agosto desse ano apresentei um projeto de pesquisa (em formato de proposta pedagógica ou, quiçá, de uma pesquisa-ação) aos alunos(as) do 3º Ano do Ensino Médio "B"/tarde², turma com a qual eu trabalhava Língua Portuguesa (sempre as nossas vontades de trabalhar com a "língua em uso"), em dois encontros semanais. Tendo em vista o objetivo geral: "*Estudar os discursos veiculados pelo Jornal "Diário do Pará" (agosto a dezembro de 2011), no que diz respeito ao Tema da (possível) Divisão do Pará*", foi possível perceber o quão importante, para os debates em torno das questões de Cidadania, poderia ser a análise da postura da Mídia jornalística sobre esse tema em questão. A referida turma, constituída de 25 a 28 alunos regularmente frequentando, a partir de sua maioria numérica demonstrou interesse e querer viver essa empreitada investigativa, o que pôde ser traduzido em forte estímulo para a realização da mesma.

Apresentada e discutida a proposta com o alunado, em seus principais aspectos³, passou-se a analisar os discursos do jornal "Diário do Pará" sobre a Divisão

¹ A Divisão do estado do Pará foi decidida pelo Congresso Nacional, em 2011, e negada pelo povo do Pará através da Consulta Plebiscitária, realizada dia 11/12/2011, um fato histórico que fora fortemente vivida no Pará, além de ter movimentado imprensa e argumentos Brasil afora.

² O sistema educacional do Pará, cujo órgão executor é a Seduc, Secretaria Executiva de Educação, usa códigos/sigla para identificar as turmas; a nossa tinha como código: M3TR02, sendo: M = Ensino Médio; 3 = série, 3º ano; TR = turno/tarde, ensino/regular; 02 = turma "B".

³ Por que realizá-la; quais as vantagens de concentrar as atividades didáticas num projeto, com objetivos decididos antecipadamente, a problematização sugerida e hipótese

do Pará, atentando para o “tom” discursivo: se marcado pela imparcialidade, ou se havia tendenciamento dos debates inseridos nesse ambiente midiático. As edições preferidas eram as impressas e dos domingos (dado o montante de materiais que costumavam aparecer e a presença de articulistas, entrevistados, especialistas, maior aprofundamento nos debates propostos, dentre outros motivos), mas as dificuldades de circulação do “Diário do Pará” em Igarapé-Miri fez com que as edições virtuais, colhidas em <http://www.diarioonline.com.br/>, fossem fundamentais para a realização dessa experiência pedagógico-investigativa.

Em seguida, tem-se uma breve caracterização do *locus* desse estudo, a Escola “Enedina Sampaio Melo”.

Caracterização da escola e da turma

A Escola Estadual de Ensino Médio “Enedina Sampaio Melo” está instalada em Igarapé-Miri, na região tocantina do estado do Pará, desde os anos 1970, completará 40 anos em 2014, pertence à rede pública de ensino do estado do Pará e em sua trajetória educacional já ofertou toda educação básica: das séries iniciais ao ensino médio, sendo a maior escola do município – que tem a seu favor o fato indiscutível de ser uma unidade escolar que “formou” a maioria de seus atuais docentes (em Magistério), que saíram para cursar Licenciaturas e voltaram para atuar como Docentes, já concursados.

Seus docentes atualmente têm os respectivos cursos de Graduação, muitos com especialização nas suas áreas “específicas” (Letras, Matemática, História, Geografia, Sociologia...), uma Mestre em Educação em sua equipe técnica/pedagógica (atualmente cursando Doutorado em Educação) e mais quatro profissionais cursando Mestrado nas áreas de suas formações. É uma unidade escolar que pratica a inclusão de alunos portadores de deficiências e já teve, em 2010, o primeiro aluno surdo-mudo (matriculado em escola da URE 3, que abrange seis municípios) ingressando na Universidade Federal do Pará, para cursar Pedagogia em Abaetetuba, além de ofertar o ensino médio “regular” e a EJA – Educação de Jovens e Adultos; também está participando do Projeto “Jovem de Futuro” (Seduc/Unibanco) e “Ensino Médio

levantada(s); o apoio numa opção teórica – a Análise do Discurso francesa, com a possibilidade que se tinha de buscar entendê-la sucintamente para que se pudesse entender que a produção do “Diário do Pará” poderia ser vista como uma **prática** discursiva, em que a (im)parcialidade poderia ser bastante questionada...

Inovador". A escola atendia, em 2012, em torno de 35 (trinta e cinco) turmas de Ensino Médio – já que o ensino fundamental, municipalizado em 2001, é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri.

Quanto ao perfil do alunado, é formado majoritariamente por educandos de classes populares (tendo em conta o ponto de vista econômico), moradores da cidade de Igarapé-Miri (meio urbano) e de áreas rurais/campesinas, e se encontravam na faixa etária dos 16, 18, 22 anos; poucos alunos tinham uma idade mais avançada.

A turma envolvida na pesquisa tinha entre 25, 28 alunos/as frequentando as atividades educativas, como frisado, sendo eles em sua grande maioria ainda discentes nas casas dos 18, 21 anos, com alguns aprendentes já tendo ultrapassado os 23, 25 anos. Tratava-se, obviamente, de uma turma bastante heterogênea quanto ao "nível" de leitura/letramento, seus integrantes vinham de escolas públicas – muitos da mesma "Enedina", seja no Ensino Fundamental, seja nos anos anteriores do Ensino Médio e enfrentavam dificuldades para permanecer e obter sucesso na escola e nas aulas de língua portuguesa, como se pode supor a partir das informações prestadas neste texto. Uma parte significativa da turma não trabalhava durante o dia (turno da manhã), e alguns se deslocavam por bem mais de uma hora dos meios rurais para poder chegar à escola (sediada na cidade), trazidos pelo transporte escolar coletivo de responsabilidade da Prefeitura de Igarapé-Miri.

Fundamentação teórica

A teorização adotada quando da execução da pesquisa vem dos Estudos Linguísticos, com centro teórico-analítico na Análise do Discurso (AD, de filiação francesa), conforme se entende de Gregolin (2007, p. 11), para quem essa disciplina é entendida como "um campo de pesquisa cujo objetivo é compreender a produção social de sentidos, realizada por sujeitos históricos, por meio da materialidade das linguagens". Assim entendido, o estudo proposto deveria relacionar os aspectos produção-circulação social dos sentidos, sujeitos históricos e linguagem (da mídia, nesse caso). Isso, claro, da maneira que turma e professor conseguissem equacionar. Outro ensinamento importante para essa pesquisa realizada diz respeito à noção de discurso, mais exatamente entendidas as produções de matérias do "Diário do Pará" como discursos que se inter-relacionavam (seja quando nitidamente se digladiavam os discursos Pró e Contra as duas unidades pretendidas, seja quando das enunciações (im)parciais de responsabilidade dos próprios jornalistas).

Nessa direção, seguimos com Alves (2004, p. 6): “a definição de discurso(...)é algo que envolve um certo grau de complexidade. A dificuldade reside no fato de toda a produção linguística ser considerada ‘discurso’”. Para o nosso caso, e a propósito de “toda produção linguística”, focamos o estudo nos textos do “Diário”, como já frisado; Charaudeau & Maingueneau (2008) assim nos ensinam sobre as raízes do termo *discurso*: “Em linguística, essa noção, proposta de Guillaume, conheceu um impulso fulgurante com o declínio do estruturalismo e o crescimento das correntes pragmáticas” (p. 168).

Essa pesquisa focou o *discurso jornalístico*, que nada tem de discurso *menor*, pois, segundo Maingueneau (2008),

não se trata de um procedimento de análise do discurso menos interessante, mas de uma maneira de mostrar que a análise do discurso se aplica a qualquer tipo de texto(...) (MAINGUENEAU (“Análise de Textos de Comunicação” – *Prefácio à Edição Brasileira*).

Ainda quanto à teorização atinente à AD, pode-se dizer que a mesma “considera que o discurso não está fixado *a priori*, como essência das palavras [...] há determinação histórica do sentido” (ORLANDI, 1994, 56 – grifo da autora). E, mais ainda: “o discurso é definido como *processo social* cuja especificidade está em que sua materialidade é linguística”. (*idem*, p. 56 - grifamos). Dessa maneira, o Discurso leva em conta tanto “a ordem própria da linguagem” como “o sujeito e a situação” (*idem*, 1994, p. 53). Essa corrente teórico-metodológica, a AD, encontra-se, na opinião de Brandão (2012, p. 103), diante de um importante *desafio*, resultado de sua condição de materializar, na linguagem, as contradições ideológicas que existem na sociedade, desafio esse que a autora assim descreve: “realizar leituras críticas e reflexivas que não reduzam o discurso a análises de aspectos puramente linguísticos nem o dissolvam num trabalho histórico sobre a ideologia”.

Para fins didáticos e para uma demarcação meramente cronológica, informamos que, de acordo com Gregolin (2003, p. 10), a Análise do Discurso fora constituída na França, no final dos anos 1960 e a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux e Michel Foucault. Já quanto a sua finalidade, afirma a autora que a mesma “nasceu com o objetivo de explicar os mecanismos discursivos que embasam a produção dos sentidos”. Essa caracterização proposta pela analista veio a fortalecer a crença nesta pesquisa, uma vez que a produção textual (e discursiva) do “Diário do Pará” deveria ser analisada a partir de seu funcionamento discursivo, das estratégias linguístico-

discursivas adotadas, tendo como horizonte máximo a compreensão dos possíveis sentidos estabelecidos/construídos/sugeridos.

No caso do discurso *jornalístico*, parece contar ponto positivo a seu favor “a associação, no mesmo texto, de signos *linguísticos* e signos *icônicos* (fotos, desenhos etc.).” (MAINGUENEAU, 2008, p. 57 – grifos do autor), ocorrência que é bastante presente nas matérias de jornal, como é o caso do “Diário do Pará”.

Dominique Maingueneau (1997, p. 23), tratando do discurso, diz que o mesmo é entendido como uma noção que “não é estável”, pelo que se entende um “conjunto de enunciados realizados, produzidos a partir de uma certa posição”. Assim sendo, o mesmo vem a ser entendido não somente como um conjunto de enunciados (textos, chamadas de capa, respostas de entrevistas – em nosso caso), mas como uma manifestação linguageira intimamente atrelada a posição(ões) de sujeito(s). Pensamento compartilhado por Possenti (2002, p. 181), que quando fala sobre *sentido* e *efeitos de sentido* esclarece que “qualquer enunciação supõe uma posição, e é a partir dessa posição que enunciados (palavras) recebem seu sentido”. Para a proposta de pesquisa aqui relatada, esse *conjunto* foi constituído pelos textos produzidos (pelas matérias produzidas, construídas) e veiculados no jornal “Diário do Pará” entre os meses de agosto e dezembro de 2011.

Ensina Sírio Possenti sobre o nascimento de discursos, quando diz que os mesmos “não surgem apenas se certas condições são satisfeitas, mas também que eles podem afetar essas mesmas condições.” (POSSENTI, 2009, p. 80), o que equivale a dizer que a produção discursiva do “Diário do Pará” está marcada por toda essa *conjuntura social* e, mais enfaticamente, política, partidária, talvez por interesses que nós leitores(as) desconhecemos – que envolve vontades e interesses: seja pela criação dos dois estados pretendidos (Carajás e Tapajós), seja pela rejeição dessa possibilidade de criação, e lutas por “poder” político no estado do Pará.

A referida proposta de pesquisa esteve sustentada, ainda, nas diretrizes educacionais da Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁴; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC); no PCCR do Pará⁵ (Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010) e no PPP – Projeto Político-Pedagógico – da escola “Enedina S.

⁴ Instituiu as Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, instituindo, por exemplo, que [“Art. 3º] “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.”

⁵ Sobre o Ensino Médio/Profissional, o Plano Estadual de Educação do Pará (instituído por essa Lei) define: “Garantir a integração da escola com a comunidade através de projetos educativos e culturais”.

Melo”, que define que o egresso dessa unidade escolar deve estar preparado para exercer sua cidadania em plenitude.

As noções de texto e de língua⁶ também foram muito importantes para balizar o estudo realizado, pois deram um norte para a atuação do professor da turma na condução dos trabalhos educativos e ainda tiveram relevância para que o alunado pudesse se situar em seus trabalhos de compreensão das matérias veiculadas pelo jornal.

Quanto à noção de língua, importa ter em vista que a mesma não é apenas um sistema autônomo de sinais, totalmente transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes; ao contrário, é preciso entendê-la como um fenômeno marcadamente cultural, histórico, social, cognitivo, que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes, pois sua manifestação se dá no uso e se mostra sensível a esse(s) uso(s). Nessa linha de entendimento, os textos produzidos pelo “Diário do Pará” de início poderiam ser tomados como veiculadores de informações, inseridos no gênero notícias de jornal, para depois terem suas mensagens problematizadas a partir do pressuposto de que cada autor, quando assinava seu texto (ou na condição de parte do jornal), estava condicionado por suas formações ideológicas/discursivas, envolto no tempo-lugar da (pós-)modernidade, vivendo os condicionantes do momento histórico da possibilidade da “Divisão” do Pará. E assim se deveria olhar para os textos do jornal, buscar entender suas tessituras, tentar fazer as devidas inferências (já na *briga* com os sentidos possíveis que emanavam dos títulos).

Esse entendimento de língua, emanados de Marcuschi (s/d, não paginado), pode ser resumido neste enunciado – desse mesmo estudioso: “a língua(...) não é totalmente transparente, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos poder ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum”.

Já no que concerne à noção de texto, partimos de um entendimento de que o mesmo não é um produto acabado, nem um somatório de parágrafos e/ou períodos que se justaporiam e, dessa forma, os sentidos seriam produzidos. O mesmo é entendido, aqui, como um processo; “sendo um *processo*, o texto se acha em permanente elaboração e reelaboração ao longo de sua história e ao longo das diversas recepções pelos diversos leitores” (MARCUSCHI, s/d, não paginado, grifo do autor), sendo esses processos de reelaboração uma das principais responsabilidades

⁶ Baseado no texto *Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?*, de Luiz Antônio Marcuschi (s/d, não paginado).

dos alunos/leitores do jornal. Além desses processos de reelaboração, há que se levar em conta os conhecimentos que as pessoas já têm, antes de chegarem a enfrentar os textos, o que justifica que

uma pessoa pode entender mais do que outra quando lê um texto, já que a compreensão dependerá também dos *conhecimentos pessoais* que os indivíduos têm(...) os conhecimentos pessoais, aquela enciclopédia que cada um construiu na sua mente, vão ser tão importantes na hora de compreender um texto (MARCUSCHI, s/d, não paginado, grifo do autor).

A Pedagogia, da *Autonomia*, de Paulo Freire também ajuda a entender a importância de uma atividade pedagógica como esta pesquisa. São ensinamentos desse grande mestre que ensinar exige risco e aceitação do novo⁷, exige apreensão da realidade, exige curiosidade e que exige, ainda, o reconhecimento do caráter ideológico da educação (Freire, 1996).

Metodologia adotada e descrição da experiência realizada

A Análise do Discurso (AD) é entendida nesta proposta como uma ferramenta teórica e metodológica, ao mesmo tempo, o que significa aceitar que a metodologia adotada no estudo vem das ferramentas dessa teorização. Ainda que essa teorização seja tida como ferramenta teórica e metodológica, é possível indicar que a metodologia de *pesquisa documental* fora empregada, pois as produções desse jornal impresso constituem ricos documentos de nossa história paraense, sem deixar de citar o momento ímpar por que se passava no Pará, em 2011, quando da realização do Plebiscito. Tais documentos, as edições do jornal "Diário do Pará" (agosto a dezembro de 2011), serviram como fontes primárias à realização do estudo proposto.

O trabalho prático, a operacionalização da proposta se deu basicamente da seguinte maneira. De início, fora apresentada e discutida a proposta, já aqui frisado; em seguida, foram feitos alguns estudos (mais superficiais) sobre a mídia, a imprensa e uma primeira noção de discurso (em dois encontros, ou seja, uma semana). O objetivo era alargar a compreensão da turma sobre esses pontos e ultrapassar mais a noção originada do senso comum; numa terceira etapa (já na terceira semana), começaram as análises das matérias do jornal "Diário do Pará", como segue.

⁷ Essa pesquisa foi uma primeira experiência desse porte, realizada sob nossa organização e responsabilidade.

A cada semana, uma parte da aula era reservada aos estudos das matérias do “Diário” que se detinham na problemática da “Divisão”. Fora da preferência para a realização de trabalhos em pequenos grupos, em que a solidariedade pode ser exercida, visando uma compreensão mais profunda dos textos publicados. As chamadas de Capa e as entrevistas foram muito importantes para as análises porque suas escolhas linguísticas feitas se mostraram reveladoras. Foi por meio de atividades de grupos foi percebido, logo nas primeiras semanas, que o “tom” dos discursos veiculados pelo “Diário” era muito desfavorável aos argumentos do “SIM”⁸.

Foram realizadas, igualmente, atividades individuais. Assim como nas atividades em grupos, a motivação principal vinha de perguntas/motivadoras que ajudavam o alunado a lidar com os vários gêneros textuais em circulação no jornal “Diário do Pará”. Os trabalhos individuais atuam no favorecimento da tomada de decisão pessoal, no sentido de forçar o aluno(a) a compreender, a seu modo, o texto que está lendo. Após as tentativas de compreensão individual e silenciosa, eram feitas pausas para conferir a compreensão da turma com relação às matérias analisadas; os direcionamentos dados por uma pessoa mais experiente no artesanato da leitura, o professor, serviam para mostrar à turma: se a compreensão estava autorizada pelos textos e, ainda, para indicar outros caminhos de leitura, pontuar a importância de tratá-la sob o ponto de vista da objetividade, da busca pelos sentidos pressupostos, buscando dar conta dos (inter)discursos que poderiam estar embutidos em enunciados aparentemente objetivos e imparciais.

Como já sugerido antes, os gêneros mais buscados nas páginas do “Diário do Pará” foram: entrevista, chamadas de Capa, editoriais, artigos assinados (de opinião), notícia, reportagem, além de materiais não-linguísticos, como as charges e os mapas. A importância desses gêneros também foi significativa, pois os mesmos permitem que o trabalho esteja baseado em textos reais e de grande relevância e impacto sociais; cada gênero desses apontados (quase todos já estudados em anos anteriores de suas respectivas escolarização) era explicitado pelo professor, buscados exemplos reais e/ou na memória coletiva da turma (por exemplo, comparando com os gêneros em circulação no jornal da cidade: o Jornal *Miriense*) antes de as análises serem propostas. Chamavam bastante atenção as entrevistas e as chamadas de Capa, uma vez que as primeiras revelavam tons diferenciados de pergunta para os integrantes

⁸ Havia duas Frentes constituídas, que apoiavam a criação dos Estados de Carajás e Tajajós. Se os argumentos evidenciados pelo “Diário” desfavoreciam o “SIM” (na maioria das vezes), logo engrandeciam e reforçavam os do “NÃO”.

das Frentes *Pró* e *Contra* a "Divisão", as escolhas linguísticas feitas pelos jornalistas etc.; o caso das chamadas de Capa pelo impacto que as mesmas provocam, e visam provocar, nos leitores(as) desse jornal, cujas construções linguísticas passavam uma ideia de apelação aos argumentos contrários à "Divisão".

Quanto à apresentação dos resultados da pesquisa na Feira Interdisciplinar da Escola "Enedina Sampaio Melo", realizada em dezembro de 2011, a participação dos discentes se deu via exposição oral com auxílio de materiais impressos, como *banner* (construído em tamanho padrão para facilitar aos visitantes e avaliadores externos/as a compreensão do trabalho realizado em sala de aula) e *Diário de Bordo* (livro de registros da pesquisa, que sintetizou os momentos realizados em sala de aula, as tomadas de decisão); foram escolhidos, coletivamente, seis (06) alunos para fazer a exposição durante a realização dessa citada Feira, ficando três no turno matinal e três, no vespertino - uma vez nosso "stand" estava concorrendo com os demais e havia regras quanto ao número de expositores na Feira.

É possível afirmar que, no centro do estudo realizado, estiveram os *gêneros textuais* jornalísticos/midiáticos, com ênfase para a análise das chamadas de Capa, dos editoriais, artigos assinados e entrevistas - dentre outros. Tal permitiu que a experiência didática fosse envolvida pelos discursos que circulam diariamente nos grandes jornais do estado do Pará⁹, o que reveste a leitura na escola de maior significado: pois esses textos falam da realidade vivida no dia-a-dia de um povo.

Da análise realizada

No segundo mês de execução dessa experiência pedagógica/investigativa já era possível perceber que a mesma poderia trazer bons resultados para a aprendizagem e para a experiência de discentes e docente. Ao final da pesquisa, no início de dezembro, fora possível trazer a lume algumas afirmações sobre a postura do "Diário do Pará" quando da Consulta Plebiscitária visando a *Divisão* do Pará.

De início, (a) que o jornal demonstrou algum distanciamento e não tendeu para os argumentos "SIM" ou "NÃO"; (b) depois, que demonstrou tendenciamento para os argumentos do "NÃO", postura perceptível em suas chamadas de Capa, em Títulos de matérias, em Perguntas (nas Entrevistas) etc.; (c) que deu ênfase à participação de

⁹ Além do jornal "Diário do Pará" (fundado em 1982), o povo paraense tem outro grande jornal, "O Liberal", em circulação há várias décadas. Entendidos pela sociedade como "rivais" são, de longe, os maiores e mais respeitados jornais paraenses da atualidade.

Parlamentares nas duas Frentes (*Contra* e *Pró-Divisão*) e personalidades paraenses reconhecidas regional e/ou nacionalmente (Exs: Senadora Marinor Brito, Dep. Edmilson Rodrigues; Paulo Henrique Ganso (jogador, à época, do Santos F.C.) e Dira Paes (atriz da TV Globo), inclusive evidenciando uma sugerida superioridade do “Não” em relação ao “Sim”, seja nas intenções de Voto (resultados de pesquisas de intenção de voto), seja em carreatas¹⁰, seja por meio de outros recortes.

Tendo em conta os dados coletados do *corpus* (sempre em continuum, pois as matérias poderiam surgir diariamente) fornecido pelo “Diário do Pará”, podemos indicar o que mais foi explorado, destacado pelo jornal nessa cobertura, a saber: as chamadas de Capa, as Entrevistas, as adesões de personalidades e as imagens (sobretudo fotos) que poderiam mostrar o quão *forte* estaria o “NÃO”. Deve ser ressaltado que essas foram estratégias percebidas coletivamente em nosso estudo, o que não significa dizer que seriam apenas esses os principais recursos usados pelo jornal.

Quanto às entrevistas, uma das que podem ser apontadas é a que fora realizada com o Prof. Dr. Carlos Augusto Silva Souza (Unama)¹¹, bastante longa, intitulada **“Divisão do Pará não é viável sob o viés social e econômico”** (em letras garrafais). Nessa construção enunciativa foi possível perceber que havia subjacente um argumento do tipo *não se deve dividir o Pará, pois o Pará que sobraria teria sérios prejuízos financeiros*. De outro lado, ainda fica mostrada a autoridade acadêmica de quem estaria autorizando essa fala, um Professor/Pesquisador da Unama, tendo título acadêmico de Doutor. É preciso atentar para o fato de, além desse argumento estar amparado na citada fala, nem no campo social, nem no econômico não haveria viabilidade para a “Divisão”.

Outra que pode ser citada é a Entrevista publicada na edição impressa do “Diário” de 04/12/11 (**“População não terá ganho algum com a divisão”**), que traz falas do Dep. Estadual Celso Sabino (PR), Presidente da Frente contra a criação do Tapajós. Para esse caso, o “Diário do Pará” ainda destacou vários aspectos positivos de Sabino¹²: Casado, pai de dois filhos, auditor fiscal do Estado, doutorando em Direito Público, em que se enfatizavam os *aspectos*: Família, ser *casado*; ocupação

¹⁰ “A frente contrária à divisão do Pará reuniu mais de 500 veículos em um grande cortejo que partiu do Ginásio Municipal de Ananindeua” e “formando um movimento de aproximadamente mil veículos, segundo estimativa dos organizadores”/DP, *online*, 28/11/11) etc..

¹¹ Publicada na edição de 21/08/11 e disponível em www.diarioonline.com.br.

¹² Sem que houvesse equidade em relação ao Dep. Federal Lira Maia (DEM), líder da Frente Pró-Tapajós, que é identificado na Entrevista como “um veterano do movimento separatista”.

profissional (Servidor Público); e Escolaridade, Titulação/Formação acadêmica/saberes científicos, Conhecimento: cursar Doutorado. Novamente o destaque é para desencorajar os leitores, pois a população iria apenas *perder*, caso houvesse a “Divisão”.

No que tange às *chamadas de Capa*, pode ser citada uma matéria impressa (“Diário”, 30/10/11), intitulada: “A Conta por Carajás e Tapajós. **DIVISÃO VAI CUSTAR R\$ 1 BI À UNIÃO**”, em que foi possível perceber que esse *tom* discursivo aponta para um prejuízo financeiro para o Cidadão brasileiro (e paraense), em caso de *Divisão* do estado do Pará. O jornal alertava, sem construções linguísticas mais eufêmicas, que o povo do Pará perderia financeiramente com isso, mais perderia ainda o povo do Brasil, uma vez que teria de ajudar a pagar essa “conta”.

É preciso lembrar que uma das principais estratégias dos vendedores de jornal é colocar os exemplares nas bancas de jornal, pelo que as chamadas podem ser lidas, pelas pessoas que populam as ruas das cidades, um tanto a distância. Esse efeito objetiva impactar os leitores: o que seria mais um motivo para que esses atentassem para o fato de não se decidirem pela “Divisão”.

Também as adesões de pessoas *importantes* da sociedade paraense, que amariam o Pará e não queriam vê-lo *dividido*, foram exploradas, com destaques pelo jornal – como as personalidades já citadas aqui; fato semelhante se dava no que tange às imagens usadas pelos jornalistas para construir e respaldar suas falas (logo, amparar seus discursos), o que vem a ser uma praxe no trabalho jornalístico.

Enunciar uma possível superioridade numérica era outra opção linguístico-discursiva do jornal, como podemos ler em: “A frente contrária à *divisão* do Pará reuniu mais de 500 veículos em um grande cortejo que partiu do Ginásio Municipal de Ananindeua, o Abacatão. Outras carreatas do ‘Não’ também saíram de diferentes pontos, se unindo durante percurso pelas ruas da capital, formando um movimento de aproximadamente mil veículos, segundo estimativa dos organizadores” (www.diariodopara.com.br; domingo, 27/11/2011, grifos nossos). Já o “SIM” não estaria com tanta aceitação, nas manifestações públicas. “Ao mesmo tempo, as Frentes Pró-Carajás e Pró-Tapajós realizaram uma carreata que iniciou com a concentração às 8h no espaço Aldeia Cabana e seguiu pelas ruas dos bairros da Pedreira, Umarizal, Canudos e Marco. *Cerca de 300 carros* integraram o cortejo, que encerrou na avenida João Paulo II, por volta de 13h30” (www.diariodopara.com.br (domingo, 27/11/2011, 13:23:23)) (grifos nossos).

No caso específico das entrevistas¹³ do dia 04/12/11 (Diário *online*), chamaram ainda a atenção o *tom* das perguntas dirigidas aos Líderes ora entrevistados. Vejamos os casos: I – Perguntas para Celso Sabino: P: Então que *interesses* teriam os que defendem a *Divisão*?; II – Para Lira Maia: P: O senhor acha que *só o aumento* do FPE já justifica dividir o Estado?; P: *Um dos discursos dos emancipacionistas é sobre o abandono, mas ao longo da história eles foram, em quase todos os momentos, aliados dos governos de plantão.* Por que não se lutou para levar recursos para essas regiões?; P: O que o senhor diria aos *cinco milhões* de paraenses que *vão ficar com apenas 17%* do território? Por que eles deveriam votar no sim?; P: A maioria dos eleitores, 64%, está no Pará remanescente. Matematicamente, é quase impossível sair a divisão... (grifos nossos)

Quanto à execução dos trabalhos, em sala de aula, já o expusemos no item anterior, mas é possível apontar para os trabalhos individuais e em grupos, de leitura, visando a compreensão dos textos selecionados e atentando para o porquê de estarem materializados em gêneros como entrevistas, legendas, chamadas de Capa. No caso dessas atividades de sala de aula (mas também das extra-classe), o que mais fora feito após a leitura dos textos eram os momentos de compreensão oral e escrita, coletivas, as anotações individuais em cadernos, as respostas a algumas perguntas provocadoras já anteriormente feitas pelo professor, além da busca por respostas para suas próprias indagações sobre a (im)parcialidade do “Diário do Pará”.

Quanto à reação do alunado, já o dissemos, fora das melhores possíveis, pois se mostraram bastante receptivos aos trabalhos e dedicados às atividades propostas, tendo alguns questionado bastante a postura do jornal e se posicionando criticamente quanto às escolhas linguísticas do “Diário do Pará”.

Resultados da pesquisa

É possível afirmar, com segurança, que essa pesquisa trouxe alguns resultados positivos para a aprendizagem em língua materna na Escola “Enedina Sampaio” e em relação à turma envolvida. Deixou, por outro lado, alguns apontamentos para experiências futuras, desse porte, que possam ser efetivadas nas nossas escolas.

¹³ Atentar para o tom das perguntas, às vezes sem chances de resposta/defesa por parte do Entrevistado. “P” = Pergunta; “R” = Resposta. Atentar para os aspectos englobados nas Perguntas: Economia; Política Partidária; Dimensão Territorial etc..

Antes de citá-los, porém, é importante listar os objetivos didáticos que nortearam a realização da pesquisa com os textos do "Diário do Pará", a saber:

- a) Problematizar o Tema da (possível) Divisão do Pará, polemizado na Mídia;
- b) Debater o papel/poder da Mídia na formação e/ou divulgação de posições acerca desse Tema e na instalação de Polêmicas como essa (da Divisão);
- c) Perceber o tom (*ethos*) discursivo produzido pelo *Diário*, acerca desse Tema;
- d) Estimular/fortalecer a prática de leitura-letramento na escola básica;
- e) Realizar uma atividade de pesquisa tendo os educandos dessa turma como verdadeiros participantes da mesma, o que os colocaria numa autêntica posição de pesquisadores(as);
- f) Tornar mais dinâmico o processo de ensinar/aprender em língua Portuguesa, pela participação da citada turma nesse processo pedagógico/investigativo.

Ainda é importante enunciar a problematização que motivou tal investigação: *Qual a postura do jornal "Diário do Pará" no que diz respeito ao tratamento dado ao Tema da Divisão do Pará, em suas publicações diárias e, sobretudo, domingueiras?*, pois a mesma mostra a preocupação que esteve no centro dessa análise.

Citamos os principais resultados que puderam ser percebidos quando da realização do estudo, ressaltando que alguns dos objetivos propostos estavam mais circunscritos (i) à iniciativa do professor, (ii) outros mais restritos a competências/habilidades a serem desenvolvidas pelos discentes, outros (iii) centrados nessa articulação docente-discentes. Assim sendo, os itens "a" (sobre a problematização do tema **Divisão** do Pará), "b" (debater o papel/poder da Mídia na formação e/ou divulgação de posições acerca desse Tema) e "d" (estimular/fortalecer a prática de leitura-letramento na escola básica) estavam mais restritos a essa articulação professor/turma; enquanto "c" (perceber o *tom* discursivo produzido pelo "Diário" sobre esse tema) e "e" (realizar uma atividade de pesquisa em que os educandos participam ativamente, ocupando posição de pesquisadores(as)) estavam mais focados nos discentes e, o item "f" (sobre dinamizar o processo de ensinar/aprender em língua Portuguesa) seriam uma responsabilidade maior do professor da turma.

Podemos afirmar que os objetivos agrupados em "(iii)" foram plenamente alcançados; tal se afirma com base: no que foi trabalhado em sala de aula (conforme as atividades já referidas aqui e tendo em conta a abrangência dessas atividades didáticas no que concerne à prática da leitura de textos de grande relevância social, histórica, às estratégias de leitura – como antecipação e busca de afirmações

pressupostas no texto, seleção e opção vocabular feita pelos jornalistas autores dos textos, ou de responsabilidade do jornal etc. –, assim como às atividades de escrita de pequenos textos, anotações no *Diário de Bordo* e outras produções, em que era possível explorar o ato de reescrever, de trabalhar a famosa “adequação à norma culta”, como requerem os processos seletivos de ingresso às universidades e/ou faculdades); na participação dos discentes às aulas *normais* e atividades da pesquisa, em suas produções orais e escritas e, talvez tanto importante quanto o que pode ser mensurado numericamente¹⁴, no comprometimento demonstrado pela quase totalidade dos educandos que se envolveram na pesquisa.

No caso dos objetivos “a”, “b” e “d”, é possível salientar, apenas a título de exemplo, que os que concerniam a problematizar o tema da *Divisão* e a perceber o *tom* do “Diário do Pará” no que tange a essa polêmica sobre a *Divisão* deram mais resultados no que concerne à atuação dos educandos – mesmo porque a prática da leitura/letramento não pode ser medida a não ser se pensarmos num *continuum*, o que pressupõe uma longa vivência com a mesma: o que não retira desse objetivo a sua importância, mesmo que se pensasse em um período de pouco mais de quatro meses.

Quanto ao item “ii”, que nesta análise engloba os objetivos “c” e “e”, também cremos que foram plenamente alcançados, uma vez que fora realizada uma pesquisa na escola (inserida nas atividades didáticas da disciplina Língua Portuguesa) e os discentes tiveram uma importante e até surpreendente participação (como já frisado aqui); para a quase totalidade deles, e para a experiência do próprio professor, a vivência investigativa se revelou muito rica, engrandecedora, produtiva e desafiadora (talvez o fato de a mesma ter sido apresentada como um bom desafio e pautada numa pergunta/problema tenha marcado esse último aspecto aqui relatado: *desafiadora*). Por exemplo, a cada duas/três semanas era feita uma breve análise do andamento do estudo, quando era indagando se estávamos tendo ou não resultados, olhando para os objetivos propostos, quais eram as principais dificuldades encontradas etc. De outro lado, o *tom* do “Diário do Pará” revelou uma espécie de bandeira do jornal quanto aos argumentos em disputa – uma leitura mais atenta das produções textuais (reveladoras de discursos¹⁵) deixou evidente um tratamento, uma

¹⁴ Aumento da frequência às aulas, quase nenhum caso de evasão escolar, pouquíssimos casos de retenção nessa disciplina, aumento nas notas bimestrais (foram dois os bimestres cobertos pela pesquisa: o terceiro e o quarto).

¹⁵ Podem ser citados o *discurso da não-divisão*, o *discurso da união*, de que seria mais inteligente “unir” e não “separar”; o discurso da perda de território (o Pará remanescente ficaria com apenas 17% da atual

cobertura que deixava o "SIM" em larga desvantagem em relação aos argumentos do "NÃO". E isso fora muito bem percebido, no coletivo, pela turma. As opções linguísticas desse jornal (que sempre tratava de "Divisão", não optando por "Emancipação", que tinha uma seção para tratar do Plebiscito, intitulada "**Pará Dividido**", com uma ilustração do mapa do Pará rachado em três partes), em suas chamadas de Capa, entrevistas e outros enunciados, mostraram ao alunado que a tal da imparcialidade fora abandonada pelos jornalistas. Assim, questionamentos passavam a ser feitos pelos discentes, como por exemplo se a proposta do "Diário do Pará" era informar a população sobre o Plebiscito ou se se pretendia *formar* opiniões bem direcionadas (contrárias aos argumentos do "NÃO") no imaginário dos leitores.

Por fim, quanto ao item "i", mais restrito às atribuições do professor à frente desse processo, talvez não seja tão fácil falar que fora plenamente alcançado. É verdade que a turma participou da pesquisa e de maneira envolvida, motivada; mas afirmar que essa proposta trouxe mais dinamismo ao citado processo poderia parecer menos distanciamento e mais paixão pessoal (inclusive pelo ato de educar). E os direcionamentos do professor, sua autoridade sugerida, exercida seriam (somente) atos benéficos ao processo de ensinar/aprender em língua materna? Melhor deixar, para este caso, as dúvidas; as afirmações poderiam trazer mais perigos do que certezas.

Avaliação dos Resultados

A pesquisa realizada com a citada turma trouxe importantes resultados para o processo ensino-aprendizagem em Língua Materna com a citada turma, sendo dos mais expressivos deles *um maior envolvimento dos discentes nas aulas e nas atividades do projeto* de pesquisa e *a consequente construção de um processo de maior responsabilização com as tarefas educativas*.

Além disso, é possível mencionar várias conquistas (para o Projeto e para esse de ensinar/aprender como um todo). *Inicialmente*, citamos a troca de saberes, entre professor/orientador e alunado; *depois*, a própria indagação sobre a *dinamização* desse processo, pois a experiência permitiu um "trato pedagógico"¹⁶ da questão, em

área territorial do Pará, em caso de haver a criação das outras duas unidades federadas pretendidas: Carajás e Tapajós).

¹⁶ Referência a um Projeto de nossa Colega de trabalho, Josimere Serrão Gonçalves, desenvolvido junto ao Alunado do Ensino Fundamental da Escola "Enedina Sampaio Melo", em 2011.

sala de aula, em momentos de discussão sobre a nossa realidade social e política – o que favorece o desenvolvimento da argumentatividade, a formulação de hipóteses, a percepção de que os discursos podem ser “perigosos”¹⁷ etc.; e *ainda* (mas não menos importante), a reflexão sobre o papel, o poder da mídia na atualidade, a problematização de sua atuação, a instalação de polêmicas de grande impacto social – como é o caso da discussão sobre a “Divisão” ou não do estado do Pará para a criação das unidades de Carajás e Tapajós, a exploração dos principais argumentos das Frentes em disputa; e (*por fim*) a realização de uma pesquisa desse porte, na escola básica, o que não é comum de acontecer por vários motivos, muitos dos quais citados e discutidos neste relato (sobrecarga de trabalho, estrutura/apoio das escolas, formação em serviço etc.).

Considerações finais – como uma *Conclusão*

O estudo teve início em agosto de 2011, início do 2º semestre letivo, e foi concluído no início de dezembro desse ano, sendo que seus resultados foram apresentados no dia 16 dezembro de 2011, durante a realização da III Feira Interdisciplinar da Escola “Enedina Sampaio Melo”.

A realização de uma atividade de pesquisa na escola básica pública pode ser visto como um desafio dos maiores que há para os docentes, se considerarmos que trabalhamos em dois ou três turnos, de segunda à sexta, sem tempo reservado para estudos, planejamentos e/ou momentos de articulação da escola com a comunidade, diálogo com pais/responsáveis de alunos etc., mas também pode ser visto como um importante desafio (inclusive devido às questões aqui levantadas), que pode ser encarado de frente e vencido; talvez a nossa experiência esteja circunscrita a este segundo aspecto.

Desafio que só faz engrandecer as atividades educativas, ainda mais quando se pensa na leitura à moda de um trabalho em coautoria, conforme apontado por Marcuschi (s/d, não paginado): “É interessante notar que se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de co-autoria*” (pág., grifo do autor). Maior se tornava, dessa

¹⁷ Referência à hipótese de Michel Foucault, em *A Ordem do Discurso*, que afirma “a *produção* do discurso é ao mesmo tempo *controlada, selecionada, organizada e redistribuída* por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar *seus poderes* e *perigos*, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2011, p. 8-9, grifos nossos).

forma, o trabalho analítico dos discentes quando da luta com os muitos sentidos, os vários discursos que as matérias poderiam suscitar.

A estrutura organizacional das escolas, os calendários, as cobranças das secretarias de educação, os programas a cumprir (e os fardos emanados dos processos seletivos e/ou exames de avaliação) e outros aspectos podem ser entendidos como outros obstáculos, mesmo que não se ponha em discussão se eles são, ou não, relevantes. Lógico que não há educação escolar sem organização, estruturação e planejamentos. Mas a sobrecarga de trabalhos¹⁸ é um dos maiores obstáculos, na educação básica pública, à realização de experiências educativas mais motivadoras e, logo, de sucesso.

É possível afirmar que a turma selecionada para participar da pesquisa integrou-se efetivamente ao estudo, o que inclui a participação de discentes que, numa primeira vista, pareciam não “se interessar” pelos estudos, fato que se reverteu satisfatoriamente durante a execução da pesquisa, conforme já explicitado e comentado acima.

Ao final do estudo realizado, foram elencados os principais Resultados obtidos (e logo socializados na feira Interdisciplinar da escola, como citado antes); foi possível perceber que a hipótese inicial, que apontava para uma esperada imparcialidade na citada cobertura jornalística, teve de ser revista, pelos dados reunidos na pesquisa e em parte listados/analizados aqui. Fica uma espécie de lição a aprender, no que tange à possibilidade de serem realizados estudos desse porte (mesmo que à revelia das enormes dificuldades existentes), mas também quanto a elaborar uma proposta alguns meses antes da pesquisa entrar em execução e procurar discuti-la com a(s) turma(s) selecionada(s) (ou discentes selecionados) e equipe técnica-pedagógica. Mesmo que se leve em consideração que é comum tais equipes não terem formação acadêmica/científica *específica* na área da linguagem, com fundamentação em estudos linguísticos, nem formação no campo do ensino/aprendizagem de línguas.

As análises feitas apontaram para um tratamento muito parcial da parte do jornal no que tange ao Plebiscito em questão, como apontado neste texto. Mas o mais importante talvez tenha sido o fato de os alunos, em grupos e/ou com a ajuda do professor, terem praticado tais análises – o que não é uma prática crriqueira em

¹⁸ Nossa realidade, em Igarapé-Miri, municípios vizinhos e, por ex., Belém é bem emblemática, nesse sentido; importa afirmar que muitos professores(as) trabalham em duas, três ou mais escolas durante a semana; muitos, em municípios diferentes e outros, ainda, laboram nos três turnos de trabalho “regular”: manhã, tarde, noite. No período desta pesquisa o autor deste texto trabalhava nos três turnos, de segunda à sexta, e em três escolas.

nossas escolas, além do fato de se estar lidando com matérias que falavam de um fato histórico em acontecimento no estado do Pará.

Referências

ALVES, Débora. *A imprensa e o PT: uma análise de aspectos da polêmica em torno do plano de governo de 2002* (Dissertação: Mestrado em Linguística). IEL/Campinas, SP: [s.n.], 2004.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do Discurso*. 2ª ed., São Paulo: Contexto, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 02/12/1970 (21ª edição). Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

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

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades*. In: Comunicação, Mídia e Consumo. São Paulo, vol. 4; n. 11, p. 11 a 25, Nov. 2007.

_____(Org.). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo*. São Carlos, SP: Claraluz, 2003.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontes – Editora da Unicamp, 1997.

_____. *Análise de Textos de Comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. – 5ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P.. *Discurso, Imaginário Social e Conhecimento*. *Em Aberto*, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994 (p. 52 a 59).

POSSENTI, Sírio. Observações sobre o interdiscurso. In: POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 (p. 153-168).

_____. Sobre as noções de sentido e de efeito de sentido. In: POSSENTI, Sírio. *Os limites do Discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba/PR: Criar edições, 2002 (p. 167-186).

PARÓDIA, LITERATURA, VÍDEO: A GENTE SE ENCONTRA NO BLOG

Marcio Valério *
marciovalerio@seed.pr.gov.br

Núbio Delanne Ferraz Mafra**
nubiomafra@yahoo.com.br

* Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul. Professor de Língua Portuguesa do Colégio Estadual Sabáudia, em Sabáudia (PR).

** Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, em Londrina (PR).

Apresentação

Uma escola que se pretende formadora de cidadãos críticos e autônomos na construção do seu saber não deve ficar à margem dos avanços tecnológicos. Dentre estes avanços, a internet é uma das ferramentas mais capazes de agregar valor e ressaltar a importância dos professores. Entretanto, é necessário que estes mesmos estejam abertos a recebê-la (KALINKE, 2003), de forma crítica e como sujeitos dos seus fazeres didático-pedagógicos.

Tão grande quanto a evolução do uso da internet nos dias atuais é o interesse dos jovens por este mundo cheio de dinamicidade e agilidade. Desse modo, os professores podem utilizar-se deste interesse para direcionar a forma como os alunos usam a rede, atentando para as características que podem não ser apropriadas às finalidades educacionais. Para ensinar utilizando a internet, é necessário critério e atenção do professor, pois “diante de tantas possibilidades de busca, a própria navegação se torna mais sedutora do que o necessário trabalho de interpretação” (MORAN, 1997).

Pensar no uso da internet na escola é relevante por diversas razões, sendo uma delas as práticas da leitura e da escrita enquanto objetos de ensino que não levam em consideração o seu contexto de produção, afastando-se das práticas sociais. Sem uma motivação interna, os alunos escrevem sabendo de antemão que o texto será corrigido e arquivado. Diante disso, o professor torna-se um mero revisor de textos e os alunos, leitores e autores superficiais.

Tendo em vista os contextos e premissas apresentados, este relato – que apresenta parte dos resultados e reflexões oriundas do projeto de intervenção “Blog educacional: práticas de leitura e produção de texto” desenvolvido no Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Paraná (PDE-PR) – tem como objetivos apresentar: a) a utilização dos recursos tecnológicos disponíveis na escola (laboratório de informática) para promover a inclusão digital; b) o estímulo dado ao alunos a buscar novas maneiras de expressar-se também no contexto virtual; c) o direcionamento positivo e criterioso do olhar dos alunos para a internet enquanto ferramenta de interação e construção de novos conhecimentos; e d) a promoção da interação professor/aluno, aluno/aluno e escola/comunidade por intermédio do *blog*.

Focalizamos um problema recorrente também no ensino de Língua Portuguesa, que muitas vezes desenvolve práticas de leitura e escrita descontextualizadas que perdem, assim, a sua função comunicativa, tornando-se uma atividade maçante, sem finalidade e autenticidade. No contexto que ora apresentamos, o professor poderá utilizar os recursos disponíveis na web, mais especificamente o blog, para criar situações reais de uso da língua materna.

Caracterização da escola

A proposta de intervenção pedagógica foi desenvolvida no Colégio Estadual Sabáudia – Ensino Fundamental e Médio, tendo como participantes os alunos da então chamada 8ª série (a partir de 2012, denominada 9º ano). Inicialmente, o estudo foi apresentado à Direção, Equipe Pedagógica e Técnico-administrativa e Professores, explicitando as motivações e necessidades que fundamentaram a elaboração do mesmo.

Com o objetivo de obter a consecução do estudo, foi realizada uma sondagem junto aos alunos, por meio de um questionário, para prever algumas ações e elaborar algumas estratégias que se adequassem à realidade da turma. Os indicativos coletados por meio dessa averiguação prévia possibilitou uma visão mais apurada da realidade dos alunos, servindo como sinalizador para as ações que foram desenvolvidas posteriormente.

Fundamentação teórica

Como este estudo foca as práticas de leitura e produção textual no ambiente virtual, torna-se indispensável expor algumas considerações iniciais sobre a leitura hipertextual. Lévy (1999, p. 56) aponta:

O hipertexto é constituído por nós (os elementos de informação, parágrafos, páginas, imagens, sequências musicais etc.) e por *links* entre esses nós, referências, notas, ponteiros, “botões” indicando a passagem de um nó a outro. (...) o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”.

Isso possibilita ao leitor uma postura ativa em relação ao texto, uma vez que ele pode interferir no processo ao escolher os rumos que a leitura pode tomar. Koch (2008, p. 168) diz:

Visto que o hipertexto oferece uma multiplicidade de caminhos, cabendo ao leitor incorporar ainda outros caminhos e inserir outras informações, este passa a ter um papel ainda mais ativo e oportunidades ainda mais ricas que o leitor do texto impresso. (...) A leitura torna-se simultaneamente uma escritura.

Fica evidente como o suporte midiático pode gerar novas possibilidades de leitura, mais ágeis e interessantes, tornando-se uma fonte de motivação à leitura que não deve ser ignorada pelo professor.

Quanto à produção escrita, é necessário que o aluno assuma uma posição crítica em relação ao que escreve. Isto implica em considerar a quem se destina o texto, bem como que imagem de si o autor deseja construir. Segundo Recuero (2009, p. 118):

Os atores são conscientes das impressões que desejam criar e dos valores e impressões que podem ser construídos nas redes sociais mediadas pelo computador. Por conta disso, é possível que as informações que escolhem divulgar e publicar sejam diretamente influenciadas pela percepção de valor que poderão gerar.

Salienta-se aqui a importância de o professor mediar a construção dessa visão crítica, uma vez que, ao publicar seu conteúdo no *blog*, o aluno estará se expondo à apreciação pública. Diante desta possibilidade de publicação, os alunos terão uma motivação para escrever, bem como um cuidado maior na elaboração de seus textos. Nesse sentido, Costa e Magdalena (2003, p. 63) esclarecem:

Sem dúvida, a Internet é um espaço próprio para tal tarefa. Nele, a escrita publicada e, portanto, socializada é instrumento de colaboração entre alunos e professores imbuídos de uma criação interativa. Por ser um texto que passa de privado a público, seu conteúdo, sua forma, sua expressão, sua pontuação e sua ortografia passam a ter importância e, por isso, são cuidadosamente avaliados.

É necessário e justificável, portanto, que o uso dos novos recursos tecnológicos seja aplicado em sala de aula com a devida atenção, sendo constantemente avaliado e reformulado, para que possa efetivar-se como uma opção pedagogicamente correta que traga benefícios a todos os envolvidos.

Diante de todas as possibilidades de uso pedagógico que a *web* oferece, o *blog* caracteriza-se como uma das ferramentas mais propícias para o professor de Língua Portuguesa. O uso do *blog* enquanto ferramenta possibilita a interação com os leitores.

A interação proporciona ainda outro fator de relevante importância que é a necessidade de criar circunstâncias reais de uso da língua. Como estabelece as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 70):

Para dar oportunidade de socializar a experiência da produção textual, o professor pode utilizar-se de diversas estratégias (...). Dessa forma, além de enfatizar o caráter interlocutivo da linguagem, possibilitando aos estudantes construir-se sujeitos do fazer linguístico, essa prática orientará não apenas a produção de textos significativos, como incentivará a prática da leitura.

Nesse sentido, toda produção realizada pelos alunos levará em conta o contexto de produção para que não se corra o risco de ficar desprovida de significação e limitada apenas à sala de aula.

As possibilidades de uso pedagógico que os *blogs* oferecem podem ser tantas quanto a criatividade de quem os utiliza permitir, mas vale aqui considerar duas vertentes distintas de exploração dessas ferramentas: enquanto recurso pedagógico ou como estratégia pedagógica.

É importante frisar que o papel do professor é fundamental nesse processo, mas não mais sob a ótica em que ele detém o conhecimento e o repassa para os alunos, nesse contexto, ele assume o papel de mediador do conhecimento, numa perspectiva de aprendizagem colaborativa. Barbosa e Serrano (2005) observam que se a aprendizagem colaborativa destaca a participação ativa e a interação, tanto dos alunos quanto dos professores, onde o conhecimento é construído através da

interação social, deve-se trabalhar em ambientes que propiciem a interação, a colaboração e a avaliação. Nesse sentido o *blog* se configura como um espaço facilitador da aprendizagem, uma vez que a produção do conhecimento é fruto da ação coletiva, interação, compartilhamento e socialização de experiências.

Descrição da experiência e avaliação dos resultados

A proposta de criação de um *blog* foi apresentada aos alunos e teve imediata aceitação. A primeira atividade consistia em apresentar à turma alguns *blogs* já existentes na *web* para que os alunos se familiarizassem com eles e entendessem a sua estrutura e funcionamento. Para tanto, pretendíamos utilizar o laboratório de informática da escola, mas o mesmo não estava funcionando e, de acordo com o parecer de técnicos, não havia solução em curto prazo para o problema. Para realizar esta atividade, levamos um *notebook* para a sala de aula e utilizamos o data show da escola para garantir uma melhor visibilidade. Como atividade complementar, foi sugerida uma pesquisa on-line. A turma foi dividida em oito equipes com quatro elementos cada. Cada uma delas deveria pesquisar um *blog* com o tema de seu interesse e trazer o endereço para trocar com os colegas. Então foi elaborada uma lista de endereços, sendo que, cada equipe deveria visitar pelo menos dois *blogs* e expor suas opiniões sobre eles.

Os alunos desenvolveram esta atividade com facilidade, demonstraram compreender a estrutura e o funcionamento dos *blogs* e pudemos notar que houve um aumento na motivação para as atividades que se seguiriam.

Diante do problema do laboratório de informática, tivemos que repensar as ações e a solução encontrada foi a de continuar trabalhando com a turma dividida em equipes, uma vez que seria inviável trabalhar com a turma inteira usando apenas um *notebook*. Também tomamos o cuidado para que pelo menos um membro de cada equipe tivesse acesso à internet em casa, para eventuais pesquisas extraclasse.

A atividade seguinte consistia em analisar os *layouts* de *blogs* disponíveis no site Blogger.com e escolher, através de votação, a aparência do *blog* a ser criado. O mesmo critério foi utilizado em relação ao nome do *blog* e, após apresentadas as sugestões dos alunos, foi feita uma votação e o título escolhido pela maioria foi: "Nono ano on-line".

Vencida esta etapa, passamos para a criação do *blog* propriamente dito. Mais uma vez, ressaltamos aqui, mantivemos a perspectiva de aprendizagem colaborativa,

na qual, tanto os alunos quanto o professor assumem uma postura ativa na elaboração do conhecimento, dessa maneira, os alunos que já possuíam algum conhecimento em criação de contas de e-mail bem como de *blogs* assumiram esta responsabilidade e foram explicitando cada passo aos outros alunos, que observavam as suas ações. Não houve dificuldades nesta tarefa, uma vez que o site Blogger.com é de fácil utilização, apresentando passo a passo todas as ações necessárias para a abertura de uma conta. O endereço do *blog* ficou sendo o seguinte: www.nonoanoonline.blogspot.com.

A etapa de configuração do *layout* do *blog* foi um pouco mais demorada, uma vez que os alunos não chegavam a um acordo sobre qual aparência aplicar no *blog* criado. Ao término dessas ações, alguns alunos que desconheciam este processo relataram o desejo de criarem para si um *blog* com os mais variados temas: esportes, moda, culinária, até mesmo um *blog* sobre celebridades foi citado. Entendemos que esta atividade foi uma das mais produtivas até então, se considerarmos a necessidade de que os conhecimentos construídos na escola devem estar articulados com o cotidiano do aluno.

Dando continuidade à implementação do estudo na escola, partimos então para a próxima atividade, que consistia na elaboração do primeiro *post* para a publicação no *blog* recém-criado. Conforme a Unidade Didática previamente elaborada para este fim, sugerimos a criação de um vídeo-paródia com o poema "Quadrilha" de Carlos Drummond de Andrade. Esta atividade mostrou-se um tanto complexa, uma vez que demandava uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos em relação à paródia, ao autor e ao contexto histórico do poema e às etapas da produção de um vídeo; bem como a construção conjunta de conceitos referentes aos itens já expostos. Diante disso, esta atividade foi desenvolvida em cinco etapas, relatadas a seguir.

Para dar início à **Primeira etapa: a paródia**, foram aplicadas as seguintes questões para averiguar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto:

- Você provavelmente já viu ou ouviu uma paródia, ou até mesmo já tenha feito alguma. Pois bem, diga o que é uma paródia.
- É mais comum encontrarmos paródias no formato musical. Cite outros formatos de paródias.
- Quais as características um texto deve apresentar para que seja considerado uma paródia?
- Onde geralmente as paródias são veiculadas?

As questões foram respondidas individualmente e recolhidas para análise e posteriormente, após a pesquisa explicitada a seguir, serem retomadas pelos alunos, para que estes elaborassem o seu próprio conceito de paródia.

A pesquisa proposta deveria ser feita em equipe. Cada uma delas recebeu, através de sorteio, um formato de paródia: música, poema, pintura, comercial, cinema, televisão, provérbio e, por último, um formato a ser definido pela própria equipe, desde que não fosse semelhante aos já propostos. Os alunos deveriam pesquisar na internet e apresentar a paródia aos colegas, juntamente com o texto que deu origem a ela. Para tanto, poderiam utilizar os recursos disponíveis no colégio: TV pendrive, CD player, data show ou qualquer outro que achassem apropriado ao formato de paródia que apresentariam. Todos os recursos acima citados foram utilizados pelos alunos, que também usaram cartazes e o quadro-negro. É interessante mencionar que a equipe que ficou encarregada de pesquisar um formato a seu critério escolheu um conhecido programa de TV, no qual o apresentador se traveste de celebridades, exagerando suas características físicas e psicológicas.

Após a apresentação do vídeo da equipe citada, os outros alunos foram indagados se aquilo poderia ser considerado uma paródia e eles foram unânimes em afirmar que sim. Terminadas as apresentações de todas as equipes, retomamos as questões iniciais para que os alunos pudessem analisar suas respostas e adequá-las às novas informações que a pesquisa proporcionou.

A **Segunda etapa: o poema "Quadrilha" de Carlos Drummond de Andrade** também se iniciou com a aplicação de questões prévias:

- Você possui o hábito de ler poemas? Tem algum autor de sua preferência?
- Certamente você já ouviu falar de Carlos Drummond de Andrade. Sabe alguma coisa a seu respeito? Conhece alguma obra de sua autoria?
- Você já gostou de alguém que por sua vez amava outra pessoa? Como lidou com isso?
- Que conselho você daria a um amigo que passa por esta situação?
- "Amor com amor se paga" é um provérbio muito conhecido. Você concorda com a paródia deste provérbio que diz que "Amor com amor se apaga"? Justifique a sua resposta.

Depois de respondidas as questões, foi entregue aos alunos uma cópia do poema. Alguns alunos se propuseram a lê-lo em voz alta. Eles foram orientados que no próximo encontro discutiríamos o poema. Os alunos deveriam apresentar as suas impressões, se haviam gostado ou não, se a estrutura do poema condizia com o conceito do que viria a ser um poema para eles, sobre a temática, a atitude das personagens, se eles achavam que o poema poderia instigar a elaboração de uma paródia e o que mais achassem relevante. Também foi frisado que eles deveriam fundamentar suas respostas com argumentos convincentes e foi sugerida uma pesquisa sobre o autor contendo uma breve biografia, principais obras, outros poemas que chamassem a atenção dos alunos e principalmente o contexto histórico em que estava inserido o autor.

No dia marcado para a discussão sobre o autor e o poema, os alunos se mostraram ansiosos para expor suas opiniões e informações pesquisadas, o que gerou certa confusão, pois todos queriam falar ao mesmo tempo. Foi preciso estabelecer turnos de fala para que todos pudessem falar e serem ouvidos. Começamos pelos dados biográficos mais relevantes sobre o autor. A primeira equipe apresentou sua pesquisa, a próxima deveria apenas expor fatos adicionais e assim sucessivamente. Em seguida, os alunos deveriam ler outros poemas do autor que julgassem interessantes. "Poema de sete faces", "José" e "Cidadezinha qualquer" estiveram entre os mais cotados.

Depois disso, focamos o poema "Quadrilha". Em relação à sua estrutura, alguns alunos disseram não se tratar de um poema, pois, não continha rimas e contava uma história, aproximando-se de uma narrativa. Apenas uma equipe atentou às características modernistas do poema, expondo o seu contexto histórico. Dando continuidade à discussão, os alunos puderam expor suas opiniões pessoais sobre o poema. É interessante mencionar que muitos alunos que relataram não terem gostado do poema, mudaram de opinião após as discussões.

A **Terceira etapa: as etapas da produção de um vídeo** visava desmitificar os processos de produções audiovisuais, subsidiar a produção do vídeo-paródia do poema "Quadrilha", bem como estimular o trabalho colaborativo através do entendimento de como funciona uma equipe de filmagem. Para tanto, começamos aplicando o seguinte questionário:

- Você já notou aquelas letrinhas que passam logo após o fim de um filme? Elas são os “créditos finais”. Você sabe que tipo de informação elas veiculam?
- Além dos atores, o trabalho de uma série de profissionais é indispensável para se fazer um filme. É a “equipe de filmagem”. Pense nos setores que possam compor esta equipe e faça uma lista definindo qual é a função de cada um deles.
- Você sabe dizer o que faz com que um filme seja classificado como longa-metragem ou curta-metragem?
- É muito comum que um livro de sucesso seja transformado em filme, ou uma peça de teatro em minissérie de TV, por exemplo. Diante disso, imagine as várias possibilidades de adaptações que um poema poderia suscitar. Cite-as.

Respondidas as questões, elas foram recolhidas e foi pedido a cada equipe que pesquisasse um curta-metragem disponível na web e o trouxesse para ser exibido na TV pendrive no próximo encontro, atentando se os mesmos possuíam os créditos finais. Foi sugerido o uso do YouTube para esta tarefa.

No encontro seguinte, assistimos a seis vídeos, uma vez que duas equipes converteram os seus vídeos em um formato não compatível à TV pendrive. Depois disso, as questões foram entregues às equipes para que complementassem a questão relativa à formação de uma equipe de filmagem, usando as possíveis novas informações adquiridas através dos vídeos assistidos. Então as equipes apresentaram suas respostas, comparando-as e complementando-as. Estas foram elencadas no quadro-negro, formando assim um painel explicativo sobre cada função dos membros de uma equipe de filmagem.

Os alunos foram indagados se esta atividade havia sido proveitosa para eles e a maioria disse que sim, pois sabiam que, por trás das câmeras, havia toda uma equipe de técnicos e profissionais, mas não sabiam exatamente quem eram e o que faziam. Consideramos que os objetivos desta atividade foram alcançados e mais uma vez pudemos constatar a eficácia do trabalho em equipe.

Os subsídios para a **Quarta etapa: produção da paródia “Quadrilha”** foram trabalhados na primeira etapa que tratava da paródia; no entanto, algumas observações foram feitas. Lembramos que a fundamentação da paródia é o diálogo intertextual com o texto base e que, por isso, era extremamente importante o cuidado

para não descaracterizá-lo por completo. Correndo o risco de criar um texto novo e não uma paródia. Lembramos também que o estudo do poema foi feito na segunda etapa.

Inicialmente, esta atividade propunha que cada uma das oito equipes elaborasse a sua paródia e, depois de apresentá-la à turma, seria feita uma votação para escolher aquela que seria transformada em vídeo. Mas, no decorrer da atividade, pudemos notar que uma equipe interferia no processo de criação da outra, dando sugestões. Um aluno sugeriu então que todos trabalhassem juntos. A proposta pareceu agradar aos demais e resolvemos tentar essa nova metodologia. Dispusemos as carteiras em círculo e ficou estabelecido que cada aluno, no sentido horário, daria a sua sugestão que seria complementada pelo aluno seguinte e assim por diante.

A ideia, que a princípio parecia boa, não funcionou. As sugestões que se sucediam não eram coerentes e o primeiro encontro para a realização desta atividade terminou sem grandes resultados. Sentíamos que faltava algo que orientasse a atividade. Foi então que atentamos que o poema aproximava-se da estrutura de uma narrativa: de certa maneira contava uma história e havia personagens. Então, em vez de começarmos elaborando a paródia propriamente dita, talvez fosse interessante construirmos as personagens antes, definindo suas características psicológicas, aparência, roupas, etc.

O encontro seguinte, embora marcado por divergências e exaltações, mostrou-se promissor, e assim construimos as personagens. João seria um “nerd”; Teresa, uma dançarina de funk; Raimundo, líder de uma banda de rock; Maria, uma ativista politicamente correta, etc. É importante mencionar que, a certa altura, percebemos que todas as personagens criadas eram estereotipadas. Foi necessário então explicar para os alunos o conceito de estereótipo, citando exemplos.

Terminada a caracterização de cada personagem, retomamos a elaboração coletiva da paródia. Neste ponto, notamos que os alunos já faziam uma análise mais profunda do poema, percebendo, por exemplo, que todas as personagens tinham seus sentimentos amorosos frustrados, fato que determinava o destino delas, exceto Lili, que não amava ninguém, escapa de um destino trágico, vindo a se casar. Desse modo, ela era o principal ponto de divergência do poema. Sendo assim, cabia a ela, Lili, quebrar a cadeia de estereótipos, sendo caracterizada, pois, como uma pessoa “normal”.

Os alunos decidiram manter os nomes originais das personagens, uma vez que se tratava de nomes bastante comuns. A paródia reforçou o aspecto narrativo do

poema, sendo narrada em terceira pessoa, com exceção, mais uma vez, de Lili, que se apresenta e conta sua própria história.

A **Quinta etapa: produção do vídeo-paródia "Quadrilha"** foi a mais aguardada pelos alunos e foi também a mais problemática, principalmente pelo tempo escasso. Retornamos à sala de aula em meados de agosto, mas começamos a implementação do projeto em setembro. Já estávamos na última semana de novembro quando começamos a produção do vídeo, justamente no período de provas finais e recuperação, o que dificultava a execução das tarefas.

Iniciamos as atividades definindo a equipe de filmagem. Como fora estabelecido na Unidade Didática, as funções de cada um não foram impostas. Deixamos os alunos à vontade para escolherem em qual equipe e função atuariam. Começamos pelo elenco, os alunos escolheram as personagens que gostariam de representar. Depois partimos para a equipe de filmagem: roteirista, diretor, operador de câmera, cenógrafo, figurinista, maquiador, locutor e editor.

Não houve problema na divisão de tarefas, pois alguns alunos se mostravam mais pendentes a atuarem, enquanto outros, mais reservados, preferiam as outras funções. Cada função contava com assistentes, envolvendo assim toda a turma.

As filmagens foram divididas em blocos, cada personagem exigia uma locação e figurinos diferenciados. Como já foi dito, estávamos na última semana de novembro e os resultados não estavam sendo satisfatórios. As filmagens apresentavam problemas, ora de áudio, ora de foco e até mesmo na edição. Assim chegamos em dezembro e mais uma vez foi preciso repensar nossas ações. Um grupo de alunos sugeriu que, em vez de uma filmadora, poderíamos usar uma máquina fotográfica e utilizar o Windows Live Movie Maker para a execução do projeto, já que este *software* permite o acréscimo de áudio aos *slides* e seus resultados, embora diferentes do vídeo, poderiam servir satisfatoriamente para o que desejávamos. Além do mais, eles sabiam como utilizar estes recursos.

Iniciamos assim as sessões fotográficas. Não houve alteração nas equipes já estabelecidas, os cenógrafos escolhiam e preparavam as locações, os figurinistas providenciavam roupas e acessórios e assim por diante.

Como já foi citado, dividimos a execução do trabalho em blocos. Uma vez que o poema apresenta uma situação inicial com seis personagens e outra com o desfecho relativo a cada uma delas, tínhamos doze blocos. Embora o trabalho fosse realizado com afinco, extrapolando as horas previstas para cada encontro. Não foi possível finalizar o vídeo-paródia antes das férias, pois, a equipe de edição das fotos e

montagem dos *slides* perdeu acidentalmente os arquivos dos quatro últimos blocos. Ainda foi possível refazer o bloco, já nas férias, referente à segunda parte da personagem do Raimundo, mas os outros tiveram que ser concluídos no ano seguinte, quando os alunos retornaram às aulas.

Paralelamente a esta atividade, algumas equipes ainda conseguiram produzir alguns *posts* que foram publicados: uma entrevista com a então recém-eleita diretora, uma homenagem às diretoras que terminavam o seu mandato e um vídeo com todos os alunos do nono ano que foi apresentado na formatura das turmas de 2011.¹

Considerações finais

Considerando que o objetivo principal que norteou as ações desenvolvidas era a criação de práticas significativas de leitura e produção de textos, através do uso sistematizado do *blog*, ao concluir este estudo, constatamos que não só atingimos satisfatoriamente este objetivo, como também pudemos notar que, durante o desenvolvimento da proposta, os alunos foram adquirindo um maior senso de responsabilidade diante das ações a eles delegadas. Acreditamos que isso tenha ocorrido devido à perspectiva de aprendizagem colaborativa que direcionou o nosso trabalho, diante da qual todos se tornam sujeitos na elaboração dos conhecimentos.

Os vários problemas que surgiram durante a aplicação do projeto demandaram um esforço conjunto na sua superação, fortalecendo as interações professor/aluno e aluno/aluno, sempre através de uma postura cordial e de respeito às opiniões alheias, mesmo nos momentos de divergência de ideias. Além disso, as dificuldades encontradas em momento algum desestimularam os alunos, ao contrário, permitiram que eles reavaliassem seu trabalho e buscassem soluções criativas.

No que tange ao trabalho pedagógico utilizando o ambiente virtual, pudemos confirmar a sua eficácia em vários aspectos, sendo um deles a questão da motivação dos alunos. Sabemos que o universo digital, com toda a sua vasta possibilidade de usos, atrai principalmente os jovens, que estão cada vez mais inseridos nesta realidade. Este fato reflete diretamente no trabalho em sala de aula, pois, como podemos perceber, os nossos alunos estão mais exigentes e as velhas atividades tradicionais de leitura e produção de texto que encerram um fim em si mesmas já não

¹ O vídeo-paródia foi publicado no blog da turma www.nonoanoonline.blogspot.com e no YouTube www.youtube.com/watch?v=8jONviTaBOI&feature=youtu.be.

fazem mais sentido para eles, exigindo, então, a nossa adequação, também no que diz respeito ao uso das novas tecnologias.

Outro aspecto relevante que pudemos observar foi que, ao possibilitar a socialização de suas produções através do *blog*, os alunos adquiriram uma postura crítica em relação a elas, demonstrando atenção até mesmo aos mínimos detalhes, conscientes de que, ao publicarem um *post*, estariam expondo não apenas o seu trabalho, mas também criando uma imagem de si mesmos através das impressões que a opinião alheia poderia gerar.

Concluimos este relato cientes da necessidade de dar continuidade aos estudos, uma vez que a proposta se mostrou muito eficaz, adequando-a aos outros anos do Ensino Fundamental, bem como ao Ensino Médio, revendo os pontos falhos e enfatizando os resultados positivos.

Referências

BARBOSA, Conceição Aparecida Pereira; SERRANO, Cláudia Aparecida. O blog como ferramenta para a construção do conhecimento e aprendizagem colaborativa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 12., *Anais...*, Florianópolis: ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/011tcc3.pdf>.

COSTA, Iris Elisabeth Tempel; MAGDALENA, Beatriz Corso. *Internet em sala de aula: com a palavra, os professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KALINKE, Marco Aurélio. *Internet na educação*. Curitiba: Chain, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 26, n. 2, maio/ago. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006&lng=pt&nrm=iso.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

AVIÃOZINHO DE PAPEL: UMA ABORDAGEM LÚDICA PARA A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º ANO

Sophia Sartini Fernandes de Oliveira

sophiasartini@terra.com.br

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e especialista em Aspectos Metodológicos da Pesquisa Científica pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva da rede municipal de ensino em Juiz de Fora, MG.

Apresentação

As ciências, as letras e as artes [...] estendem guirlandas de flores sobre os grilhões de ferro.
(Rousseau)

A tentativa de compreender os fenômenos naturais que determinam as leis que regem a natureza é uma atitude inerente ao ser humano. Pela História da Ciência podemos vislumbrar como, através do passar do tempo, essa investigação científica tornou-se apurada e sofisticada, consolidando-se como uma área do pensar humano investigativo e lógico, com repercussões sociais, políticas, religiosas e econômicas. A ciência, direta ou indiretamente, através de seus produtos tecnológicos, está presente em nossas vidas cada vez mais. São os aviões, rádios, satélites artificiais, celulares, inúmeros aparelhos eletrodomésticos, medicamentos, vacinas, terapia gênica, computadores e internet, robótica, etc. A ciência e a tecnologia em nosso mundo contemporâneo estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento econômico e qualidade de vida de uma população. Portanto, a alfabetização científica se faz necessária nos meios escolares, a fim de que, através do desenvolvimento do pensamento lógico-científico, o aluno possa adquirir competências necessárias à sua formação como cidadão crítico, atuante e transformador da sociedade.

No entanto, como tornar acessíveis e compreensíveis relevantes conceitos científicos para um grupo de alunos que, em sua maioria, possuem déficit de aprendizagem, atenção e cognição? Quais práticas pedagógicas deveriam ser usadas para uma efetiva alfabetização científica dos alunos? Esse, portanto, foi o tema do meu projeto para o quarto bimestre escolar do ano de 2009.

Caracterização da escola

A Escola Municipal Georg Rodenbach, situada numa área carente, na região nordeste da cidade de Juiz de Fora, recebe alunos da região e principalmente das Aldeias SOS, "uma organização não governamental e sem fins lucrativos que promove ações na defesa e garantia dos direitos de crianças, adolescentes e jovens por meio de uma atuação de desenvolvimento sócio comunitário" conforme a própria instituição informa, e que tem por missão "oferecer a crianças, adolescentes e jovens que por algum motivo foram privados dos cuidados de suas famílias de origem, um ambiente familiar". Esta instituição foi fundada em 1949, é parte da UNESCO e tem assento permanente no Conselho Econômico e Social da ONU.

Nota-se uma diversidade histórico-social significativa no âmbito escolar, pois as vivências trazidas pelos alunos estão diretamente relacionadas à questão familiar. Por exemplo, no caso dos alunos oriundos das aldeias SOS, essa estrutura familiar é composta por uma mãe social, e as crianças e adolescentes que vivem na mesma casa. A mãe social é responsável pela integridade física e mental, e também pela educação informal das crianças e dos adolescentes. Em geral, essas crianças e adolescentes que vivem na mesma casa não têm nenhum parentesco. Verifica-se que as mesmas apresentam diferentes níveis de cognição. Por sua vez, as crianças e adolescentes que vivem fora da aldeia SOS possuem uma estrutura familiar diferente da apresentada acima e também apresentam diferentes níveis de cognição. Percebe-se que, no ambiente escolar, na maior parte do tempo, todas essas crianças e adolescentes, da aldeia ou não, convivem bem, apresentando uma relação de respeito e amizade.

Levando-se em consideração a questão sócio-histórica em que os alunos estão inseridos, o projeto foi desenvolvido com duas turmas do 2º ciclo de ensino, que corresponde ao 6º ano do ensino fundamental. Atualmente, o sistema de ensino na escola é a série. No total, foram quarenta e nove alunos com idades entre onze e catorze anos, no quarto bimestre. Tendo em vista todas as peculiaridades abordadas anteriormente, o objetivo geral desse projeto foi a alfabetização científica e o lúdico na sala de aula para o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos.

Fundamentação teórica

Aprender é sempre adquirir uma força para outras vitórias, na sucessão interminável da vida. (Cecília Meireles)

No contexto escolar, Sasseron e Carvalho (2011) definem a alfabetização científica como um conjunto de ações pedagógicas pautadas pelo professor no desenvolvimento de competências que permitem ao aluno interagir com o mundo de forma consciente e transformá-lo através do pensar e do fazer científico. Portanto, através dessas considerações, o projeto foi desenvolvido por meio de algumas práticas pedagógicas interdisciplinares que envolviam o contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, tais como, a biografia, a instrução para a montagem do aviãozinho de papel, o relato histórico, o mito de Ícaro, entre outros. Segundo Marcuschi (2012), os gêneros textuais são os textos que circulam no nosso cotidiano e que se materializam em situações comunicativas recorrentes incidentes.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2012, p. 155).

Na sala de aula, os gêneros textuais citados foram trabalhados no aspecto contextualizado da linguagem, de acordo com o contexto sociocultural em que os alunos estão inseridos, como um paralelo entre o mundo vivenciado pelo aluno e o mundo não vivenciado pelo mesmo.

A importância de se descobrir o mundo através do conhecimento acumulado pela humanidade é enfatizada na argumentação de Vigotski (2004, p.237):

A experiência do homem é sempre mais ampla do que a sua experiência pessoal: nós sabemos muito mais do que vimos, e se alguém quisesse nos obrigar a saber tanto quanto vemos estaria limitando o campo da nossa experiência.

Outra prática pedagógica construída no projeto foi a oralidade. Uma competência muito importante para a integração social de todos os alunos nas atividades, a oralidade destaca-se por estimular o raciocínio lógico e a atenção à

argumentação de quem está falando, a compreensão de símbolos e significados científicos e o desenvolvimento da cognição. Para Vigotski (2004, p.238) o estímulo intelectual da criança através de novas informações a cada dia permite o desenvolvimento do pensamento infantil:

O meio social e todo o comportamento da criança devem ser organizados de tal forma que cada dia traga novas e mais novas combinações, casos imprevisíveis de comportamento para os quais a criança não encontre no acervo da sua experiência hábitos e respostas prontas e sempre depare com a exigência de novas combinações de ideias.

Relevantes considerações são feitas por Relvas (2008) em relação à memória e aprendizagem tomadas como duas faces da mesma moeda em relação aos fundamentos biológicos da Educação, no campo da Neurociência. O comportamento humano se modifica à medida que aprendemos. No entanto, a memória desempenha um papel decisivo na aprendizagem humana, uma vez que permite que toda a experiência adquirida possa ser acessada mentalmente todas as vezes que se fizer necessário no dia a dia da pessoa.

Relvas (2008) enumera alguns procedimentos pedagógicos importantes no processo de ensino e aprendizagem pelo professor para a consolidação da memória de seus alunos, tais como o desenvolvimento da autonomia do aluno na sala de aula, para que o mesmo participe ativamente, perguntando e respondendo com coerência às questões em sala de aula, resultando no estabelecimento de relações entre os novos conteúdos e aprendizados anteriores, tornando, dessa forma, as informações apreendidas acessíveis para futuras evocações. Logo, Relvas (2008, p.57) define o papel do professor da seguinte forma:

O professor antes de ser um especialista no domínio dos conteúdos que busca ensinar, necessita ser um estimulador de aprendizagem e um verdadeiro "jardineiro" de memórias, despertando em seus alunos as estratégias para seu uso coerente.

Uma abordagem bastante pertinente que envolve o processo de ensino e aprendizagem é feita por Ide (1997, p. 5) ao estudar a visão aristotélica de que "a inteligência vai do mais universal ao mais particular". Tal premissa esclarece aspectos importantes na construção do saber da humanidade. Portanto, a partir dessa e das outras reflexões abordadas anteriormente, acrescentar o lúdico no projeto foi extremamente enriquecedor como uma prática pedagógica auxiliar no

desenvolvimento cognitivo dos alunos. O ato de brincar e sua importância são definidos por Wallon (2010, p.54-55), itálico do autor:

Nas brincadeiras de aquisição, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação, diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos.

Para Sperling e Martin (1999), no final da infância a criança atinge a idade do jogo, pois novos brinquedos, acrescentados aos antigos, criam uma ampla gama de atividades. Esses novos brinquedos mais desafiadores incluídos em seu cotidiano são os jogos, os esportes, as coleções, as leituras e outros tipos de entretenimento que permitem a socialização das crianças e a exploração de novos espaços.

Então, tendo o PCN – Ciências Naturais como norteador desse projeto, e enfatizando um dos seus importantes objetivos gerais do ensino aprendizagem em Ciências, uma importante competência a ser desenvolvida no aluno seria “reconhecer que a humanidade sempre se envolveu com o conhecimento da natureza e que a Ciência, uma forma de desenvolver este conhecimento, relaciona-se com outras atividades humanas” (PCN, 1998, p. 60).

Portanto, no projeto, o lúdico foi a culminância. As expressões artísticas dos alunos, e uma breve introdução à estética e à geometria, foram os matizes finais no processo de confecção de um modelo que representasse os conceitos científicos desenvolvidos: o aviãozinho de papel.

Descrição da experiência

Outro dia tive um sonho
que era alegre e encantador...
eu era um aviador.

De uma dobradura de papel
era feito meu aviãozinho,
que fiz com tanto carinho.

Com ele pilotei pelos ares,
cruzei os sete mares,
viajei por bonitos lugares.

Que pena que acordei,
mas não estou triste,
pois posso ainda fabricar

uma frota de aviões coloridos,
e com todos eles brincar.

Cláudia Zin

A primeira etapa do projeto foi suscitar a curiosidade dos alunos em relação aos conceitos científicos que seriam introduzidos durante todo o trabalho. Para isso, foi feita em sala de aula uma viagem à Mitologia Grega na figura de Ícaro. Através da conversação, que é um estímulo à oralidade dos alunos, foram levantadas todas as questões envolvidas na história de Ícaro, inclusive a formulação de hipóteses para o fracasso do personagem na tentativa de voar. Logo depois, a viagem prosseguiu na figura genial do renascentista Leonardo da Vinci, e um breve panorama de seu contexto histórico, social e político. Seus grandes inventos, incluindo o protótipo de sua "máquina voadora", foram o estímulo à conversação em sala de aula. E, por fim, chegou-se à figura ilustre do brasileiro Alberto Santos-Dumont que, através de sua perseverança, aliada a uma mente curiosa e genial, conseguiu realizar um antigo sonho da humanidade: voar! Os desafios enfrentados por Santos-Dumont, sua perseverança, curiosidade e genialidade foram os principais temas do debate em sala de aula.

Concluída a primeira etapa, foi feito um estudo dirigido de alguns textos, entre eles, "Santos-Dumont o menino que sonhava voar" (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, p.2-5) que aborda desde o nascimento de Alberto Santos-Dumont até a homenagem póstuma em 1976 pela União Astronômica Internacional. Esse texto apresenta fotografias dos importantes acontecimentos, dos lugares e das invenções de Santos-Dumont. Outro texto, "Você sabia que Santos-Dumont teve uma casa chamada... 'A Encantada'" (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, p.11), descreve de forma bem curiosa a casa de Santos-Dumont na cidade de Petrópolis. No texto "Minha primeira ascensão" (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, p.12-13) apresenta o próprio relato de Santos-Dumont sobre sua experiência, no dia 23 de março de 1898, de voar pela primeira vez em um balão. Por sua vez, o texto "Por que o avião consegue voar?" (CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS, p.20) explica de forma didática o mecanismo do voo dos aviões. Todos esses textos, trabalhados em sala de aula, tiveram como foco a leitura, a expressão oral, os sentidos e significados que a leitura proporciona, a escrita e o uso de dicionários.

Para a terceira etapa, o próximo recurso pedagógico foi a visualização da história de Santos-Dumont através de um documentário em DVD, "Santos=Dumont, o homem pode voar", que mostra as imagens raras dos voos de Santos Dumont em

balões, dirigíveis, no 14 Bis e no Demoiselle, seu contexto sócio-histórico-científico e também as aventuras de outros pioneiros da aviação, como os irmãos Wright e o alemão Otto Lillenthal. Os conceitos científicos sobre as propriedades do ar e os mecanismos do voo foram, logo após, introduzidos no contexto do documentário. Em seguida, os alunos foram convidados a fazer um resumo oral do que acharam mais relevante sobre o que viram no documentário, e todas as dúvidas e curiosidades que surgiram foram então comentadas.

Depois de consolidado o conhecimento básico desenvolvido nas etapas anteriores, a quarta e última etapa foi inteiramente lúdica: a confecção de alguns aviõezinhos de papel. Cada aluno deu seu toque artístico, único e individual em seu próprio aviõezinho, e uma breve introdução aos conceitos de geometria, estética e aerodinâmica foi dada ao longo da brincadeira em sala de aula. Enfim, no pátio da escola, todos testaram seus aviõezinhos e verificaram o que deu certo ou errado no voo dos mesmos.

Avaliação dos resultados

Nota-se que o estímulo à oralidade presente em diversas formas nas etapas do projeto permitiu a participação de todos os alunos, e até mesmo os alunos mais tímidos se sentiram motivados a participar. A grande maioria dos alunos compreendeu que, antes de falar e emitir uma opinião sobre determinado assunto, é preciso pensar e ouvir o que os outros estão falando. O saber ouvir faz parte de um debate sadio e promissor, onde todos conseguem se entender através de uma conversação pautada no respeito às ideias dos outros. Portanto, a maioria dos alunos se conscientizou que outros alunos emitem opiniões diferentes das suas e isso não poderia ser motivo de brigas, xingamentos ou inimizades, mas, ao contrário, seria um convite ao debate através do exercício da argumentação lógica e não contraditória entre os mesmos.

Foi observado que o estudo dirigido com os diferentes gêneros textuais permitiu que a grande maioria dos alunos, com seus diferentes graus cognitivos, incorporasse na fala e na escrita, de forma gradual, os novos conceitos adquiridos.

Verificou-se também que as imagens vistas durante o documentário estimularam a consolidação da memória em diferentes graus nos alunos, permitindo que os mesmos, através da assimilação e evocação, pudessem fazer um paralelo entre o que ouviram, leram, sentiram e viram.

Através da confecção dos aviõezinhos de papel em sala de aula foi discutido um pouco sobre simetria, medições com a régua e estética. Todos prestaram bastante atenção em relação a essas novas informações abordadas. Também foi observado o senso de cooperação dos alunos ao se ajudarem mutuamente, ora opinando sobre a estética do aviõezinho, ora ajudando uns aos outros na dobradura, medição e recorte do papel.

No pátio da escola foi observado o comportamento dos alunos ao testarem seus modelos de aviõezinhos de papel, suas discussões sobre o sucesso e insucesso do voo, e a investigação entre eles sobre o que deu certo e o que deu errado no voo dos aviõezinhos de papel. Portanto, foi percebido, de certa forma, que os alunos começaram a adquirir uma forma científica de pensar.

Logo, a partir do exposto acima, pode-se concluir que a consolidação do processo de alfabetização científica desse projeto foi atingida, uma vez que os alunos vivenciariam na prática os novos conceitos científicos aprendidos e compreendidos.

Considerações finais

Pode-se concluir que a alfabetização científica, que envolve um contexto interdisciplinar que torna mais rica e compreensível a visão de mundo dos alunos, é um processo contínuo, e que depois da escolarização do aluno continuará a acompanhá-lo em sua vida, através dos novos conceitos científicos e tecnológicos que surgem na sociedade da Cultura Científica. Criar condições para que o aluno desenvolva suas competências e autonomia na escola garantirá que, ao sair dela, o estudante continue a buscar o conhecimento de forma independente e autônoma, contribuindo dessa forma para a construção de uma sociedade mais lúcida e justa.

Referências

ALDEIAS INFANTIS SOS BRASIL. Disponível em: <<http://www.aldeiasinfantis.org.br/conheca/Pages/quem-somos.aspx>> Acesso em: 03 mar. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental- Ciências Naturais. Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>> . Acesso em: 02 mar. 2012.

CHEUICHE, Alcy. *Nos Céus de Paris*, o romance da vida de Santos Dumont. Porto Alegre: L&PM, 2001.

CIÊNCIA HOJE DAS CRIANÇAS. Rio de Janeiro: Instituto Ciência Hoje, ano 19, n. 172, setembro, 2006.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A; PERNAMBUCO, M. M. *Ensino de Ciências*, fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIEDENTHAL, Richard. *Leonardo da Vinci*, uma biografia ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

IDE, Pascal. *A Arte de Pensar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KÖBLER, Ludwig; KÖBLER, Cristian. *Aviões de Papel*. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

NISKIER, Arnaldo. *Cecília Meireles: A educadora*. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/media/prosa5.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2012.

NOVA ESCOLA. Rio de Janeiro: Editora Abril, ano 24, n. 224, agosto 2009.

_____. Rio de Janeiro: Editora Abril, ano 25, n.234, agosto 2010.

RELVAS, M. P. *Fundamentos Biológicos da Educação*, despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre as Ciências e as Artes*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

SANTOS=DUMONT, o homem pode voar. Direção: Nelson Hoineff. Produção Abril. Rio de Janeiro: 2006. 1 DVD.

SCHWAB, Gustav. *As Mais Belas Histórias da Antiguidade Clássica*, os mitos da Grécia e de Roma. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SPERLING, A. P; MARTIN, K. *Introdução à Psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WALLON, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIN, Cláudia. *Aviãozinho de papel*. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/infantil/671278>> Acesso em: 02 mar. 2012.

Artigos

**(MULTI)LETRAMENTO(S) DIGITAL(IS), TEORIA DO
POSICIONAMENTO E IDENTIDADE DOCENTE: COMO PROFESSORAS
DE UMA ESCOLA PÚBLICA JUIZFORANA SE LOCALIZAM
METAFORICAMENTE NA ERA DIGITAL**

Fabiano Santos Saito*

fabiano_santos_saito@gmail.com

Patrícia Nora de Sousa Ribeiro**

patnora.souza@gmail.com

* Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFJF). A pesquisa deste estudo foi realizada no contexto do Mestrado em Linguística (UFJF), financiado com bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

** Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), professora da Faculdade de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFJF). Orientadora deste trabalho.

RESUMO: O objetivo deste trabalho é analisar as práticas discursivas de três professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) no processo de ensino-aprendizagem, na tentativa de compreender como elas identificam a si e aos alunos nesse contexto. Para tanto, utilizaremos o aporte teórico sobre (Multi)Letramento(s) Digital(is) (SELBER, 2004; SAITO, 2011); Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999); identidade docente (PRENSKY, 2001); e metáforas conceituais (LAKOFF e JOHNSON (1980). Esta pesquisa qualitativa usa os dados gerados em Saito (2011). As conclusões apontam que através de metáforas conceituais que emergem no discurso, as professoras assumem uma posição ou identidade de imigrantes digitais, o que, ao mesmo tempo, coloca os alunos em uma posição de nativos digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de práticas discursivas. (Multi)Letramento(s) Digital(is). Teoria do Posicionamento. Identidade docente na Era Digital. Metáfora.

**Digital (Multi)Literacy(ies), Positioning Theory and Identity of teachers: how
teachers from a public school of Juiz de Fora locate themselves metaphorically in
Digital Age**

ABSTRACT: This paper aims at analyzing the discursive practices of three teachers who were involved with Information and Communication Technologies (ICT's) in the teaching-learning process, attempting to comprehend how they identify themselves and their pupils within this setting. To do it, we will use the theoretical framework on Digital (Multi)Literacies (Selber, 2004; Saito, 2011); on Positioning Theory (Harré and Van Langenhove, 1999); on identity of teachers (Prensky, 2001); and on conceptual metaphors (Lakoff and Johnson, 1980). This qualitative research uses the data generated in the master's thesis by Saito (2011). The conclusions point out that through conceptual metaphors that emerge in discourse, teachers take the position of digital immigrants, putting at same time pupils in a digital natives' position.

KEYWORDS: Analysis of discursive practices. Digital (Multi)Literacy(ies). Positioning Theory. Identity of teachers in Digital Age. Metaphor.

Introdução

A sociedade contemporânea caminha em direção a um mundo cada vez mais informatizado, em que computadores e demais Tecnologias da Informação e Comunicação (doravante TICs) se constituem como meios para as interações simbólicas entre as pessoas. Castells (1999) propôs uma análise sociológica da Sociedade da Informação emergente e Lévy (1999) discutiu aspectos filosóficos e culturais da Cibercultura, esse novo modo de a sociedade se organizar e interagir a partir dos avanços tecnológicos nas áreas da Computação, Cibernética, Eletrônica, entre outras.

O fato é que os computadores fazem parte do cotidiano das pessoas (cf. SELBER, 2004), e, mesmo que elas não estejam diretamente relacionadas aos contextos de uso das TICs, elas participam de práticas sociais que fazem emergir no discurso palavras e expressões linguísticas que remetem ao domínio lexical associado às tecnologias digitais.

No Brasil, nos últimos anos, está havendo um grande esforço do Governo e demais instâncias sociais na tentativa de fazer com que a escola pública se aproprie dos discursos e práticas sociais da Era Digital. Assim, o computador atualmente é visto como instrumento que pode incrementar os processos de ensino-aprendizagem. O Governo está distribuindo laboratórios de Informática para as escolas da rede pública, mas pouco se fala ou se faz em relação à formação docente para uso efetivo das TICs no cotidiano escolar.

Em vista dessa problemática, nossa questão de pesquisa é: como o professor se posiciona e se identifica em contextos educacionais que fazem uso das TICs? Para responder a essa pergunta, faremos uma breve exposição teórica sobre as práticas sócio-discursivas da Era Digital ou (multi)letramento(s) digital(is) na seção 1. Ainda no plano teórico, na seção 2 exporemos rapidamente alguns princípios da Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999), o que nos ajudará a compreender como os sujeitos sociais (em nosso caso, as professoras de uma escola pública de Juiz de Fora) se localizam dentro das práticas discursivas. Como no discurso emergem algumas estratégias linguísticas, tais como o uso de figuras de linguagem, na seção 3, faremos um recorte teórico sobre as metáforas conceptuais (LAKOFF e JOHNSON, 1980), que pode enriquecer a nossa análise dos dados. Na seção 4, apresentaremos de modo sucinto como Prensky (2001), através de uma metáfora conceptual, localiza professores e alunos inseridos nas práticas letradas da

Era Digital. A seção 5 tratará da caracterização metodológica deste estudo. Na seção 6, analisaremos e discutiremos os dados. Terminaremos o trabalho com algumas considerações a título de conclusão.

1. Uma rede emaranhada de muitos letramentos

Antes do surgimento do computador, já havia o conceito de letramento (do inglês *literacy*) para nomear as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas dentro de uma Cultura do Papel ou Cultura do Impresso. Essas práticas possuem objetivos específicos e modificam-se conforme os valores e as ideologias de um contexto peculiar (cf. STREET, 1984; CHARTIER, 1999; KLEIMAN, 1995; SOARES, 2002, 2004; entre outros). O termo foi “inventado” no Brasil, introduzido como um neologismo por Mary Kato, no intuito de diferenciar a alfabetização (processo finito de aquisição do código escrito de uma língua) de letramento (que seriam práticas mais avançadas e socializadas de leitura e escrita). Inicialmente, essa sedimentação teórica fomentou uma dicotomia alfabetização vs letramento, em que este último era privilegiado em detrimento da primeira, muito embora sejam processos complementares e interdependentes (cf. KATO, 1986; TFOUNI, 1988, 1995; SOARES, 2004).

Com a chegada do computador com interface gráfica, da Internet e demais Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ¹, práticas de leitura e escrita começaram a ser efetuadas por intermédio dessa mídia (meio) eletrônica. Tais tecnologias motivaram o surgimento do conceito de letramento eletrônico ou letramento(s) digital(is), que seria, grosso modo, as práticas sociais de leitura e escrita mediadas pelo computador (cf. SNYDER, 1996; BUZATO, 2001; SOARES, 2002). No Brasil, por erros de tradução e para marcar as diferenças que já vinham no plano teórico entre letramento e alfabetização, foi criado o conceito de “alfabetização digital”, que seriam os usos mais básicos do computador, em contraste com práticas sociais mais avançadas de uso das TICs (cf. TAKAHASHI, 2001; COSCARELLI, 2007; SOARES, 2002). No entanto, as práticas avançadas de uso do computador, compreendendo inclusive a programação, também são consideradas como “fluência digital” (COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY, 1999).

¹ O computador eletrônico surgiu por volta da década de 1930. O protótipo da Internet atual, a ARPANET, fez a conexão entre dois computadores em 1969. No entanto, essas tecnologias informacionais só se popularizaram em contexto global por volta da década de 1990 (cf. CASTELLS, 1999; SAITO, 2011).

Conceituar letramento(s) digital(is) não é uma tarefa tão simples. O desenvolvimento da interface gráfica e do hipertexto – como formas de apresentar a informação através de modalidades diferentes (usando som, imagem estática e em movimento) associadas por *links* e até mesmo o uso de metáforas visuais (exemplo: *desktop* = mesa de trabalho; ícones que se referem a suas contrapartes no mundo real, como o que representa “pastas”, *emoticons*, etc.) – amplia a noção de leitura e escrita do ambiente digital, agregando letramentos visuais, informacionais, multimidiáticos, hipertextuais em uma rede complexa de múltiplos letramentos (cf. LEMKE, 2002; BUZATO, 2007, 2009; SELBER, 2004; SAITO, 2011; entre outros).

Em vista disso, Selber (2004) propõe uma teoria heurística dos Multiletramentos Digitais. Nesse modelo teórico, três níveis interdependentes e dinâmicos de letramentos computacionais podem ocorrer: o Letramento Digital Funcional; o Letramento Digital Crítico e o Letramento Digital Retórico. Para cada nível há metáforas associadas ao computador e à posição de sujeito inserido em contexto informacional. O autor também apresenta alguns parâmetros e habilidades que podem ser desenvolvidos em cada nível, como resume o quadro da página seguinte:

Multiletramentos Digitais			
Nível de LD	LD Funcional	LD Crítico	LD Retórico
Metáfora relacionada às TICs	TICs como ferramentas	TICs como artefatos culturais	TICs como mídia hipertextual
Posição de sujeito	Indivíduos como usuários competentes de TICs	Indivíduos como questionadores informados das TICs	Indivíduos como produtores reflexivos de TICs
Parâmetros e qualidades a serem explorados	<p>1) Fins educacionais: atingir objetivos educacionais através das TICs</p> <p>2) Convenções sociais: entender as convenções sociais que determinam os usos das TICs</p> <p>3) Discursos especializados: usar adequadamente os discursos associados às TICs</p> <p>4) Atividades gerenciais: gerenciar de modo inteligente o mundo <i>online</i></p> <p>5) Impasses tecnológicos: resolver os impasses tecnológicos de modo confiante e estratégico</p>	<p>1) Culturas de design: investigar as perspectivas dominantes que constituem as culturas de <i>design</i> das TICs e seus artefatos</p> <p>2) Contextos de uso: compreender os contextos de uso como aspecto inseparável das TICs que ajudam a constituí-las e contextualizá-las</p> <p>3) Forças institucionais: entender as forças institucionais que modelam os usos das TICs</p> <p>4) Representações populares: investigar as representações que as TICs têm no imaginário das pessoas</p>	<p>1) Persuasão: entender que a persuasão permeia os contextos de <i>design</i> de interface, de modo implícito e explícito, e que isso sempre envolve forças e estruturas maiores (por exemplo, contextos de uso, ideologias)</p> <p>2) Deliberação: entender que os problemas de <i>design</i> de interface são problemas mal-definidos cujas soluções são argumentos representacionais aos quais se chega através de várias atividades deliberativas</p> <p>3) Reflexão: articular o conhecimento de <i>design</i> de interface em um nível consciente e sujeitar as ações e práticas à avaliação crítica</p> <p>4) Ação social: compreender o <i>design</i> de interface como uma forma de ação social e não apenas como ação técnica</p>

Quadro 1: quadro resumo do modelo de Multiletramentos Digitais, de Selber (2004)

2. Alguns princípios sobre Teoria do Posicionamento e Discurso

Para mapear como os sujeitos sociais se localizam dentro de discursos e narrativas que permeiam os contextos sociais, utilizaremos a Teoria do Posicionamento (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999). Embora não despreze que os fenômenos sociais se desenrolem através do tempo e do espaço, a Teoria do Posicionamento privilegia os eixos pessoas e conversas na compreensão dos fatos sociais. Desse modo, pessoas constroem lugares discursivos para si (*self*) e para os outros. Dentro dessas posições discursivas, as pessoas conseguem construir o mundo social e agir nele. Assim, posição é um lugar social, psicológico e discursivo, a partir do qual as pessoas constroem imagens particulares, narrativas (*story lines*), metáforas e conceitos relevantes dentro de práticas discursivas (interações simbólicas) entre um eu (*self*) e um outro. Posicionamento é a estratégia discursiva que permite as pessoas assumirem, negociarem e rejeitarem posições, em outras palavras: é a “construção discursiva de histórias pessoais que fazem as ações de uma pessoa inteligíveis e relativamente determinadas como atos sociais e dentro dos quais os membros de uma conversa têm locações específicas” (HARRÉ e VAN LANGENHOVE, 1999, p. 14).

As interações simbólicas são construídas a partir de três elementos básicos: posição/posicionamentos; narrativas ou *story lines*; e atos de fala/ações sociais.

Em relação às estratégias de posicionamento, apresentamos a seguir um quadro que sintetiza as que podem ocorrer em uma interação simbólica:

Tipos de posicionamento	
De primeira ordem – é o que estabelece uma ordem moral, um estado de coisas	De segunda ordem - é o que nega/rejeita uma ordem moral, um estado de coisas
Explicativo – é o que se dá através do uso de palavras (falar sobre o que foi dito)	Performativo – é o que se dá na forma de ações (agir sobre o que foi dito)
Moral – é o que se refere mais às funções institucionais ou papéis sociais de um indivíduo	Pessoal – é o que se refere mais a propriedades e particularidades pessoais de um indivíduo
Do <i>self</i> – é que faz referência a si mesmo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 1ª pessoa)	Do outro – é o que faz referência a outro indivíduo (em geral, marcado linguisticamente por pronomes de 2ª e 3ª pessoas)
Tácito – sem intenção, inconsciente	Intencional – com intenção, consciente

Quadro 2: quadro sobre os tipos de posicionamento, baseado em Harré e Van Langenhove (1999)

Dentro do posicionamento intencional há uma subcategorização:

Tipos de posicionamento intencional	
Deliberado do <i>self</i> – autopoicionamento intencional de alguém por si mesmo	Deliberado do outro – alguém posiciona outro de forma intencional voluntariamente
Forçado do <i>self</i> – autopoicionamento intencional de si demandado por outrem	Forçado do outro – alguém posiciona outro demandado por outrem

Quadro 3: quadro sobre os tipos de posicionamento intencional, baseado em Harré e Van Langenhove (1999)

A Teoria do Posicionamento nos ajudará a identificar as posições assumidas pelas professoras investigadas e localizá-las dentro dos discursos contemporâneos sobre o uso das TICs em contexto educacional.

3. Metáforas conceituais

Como vimos, dentro das práticas discursivas, as pessoas constroem narrativas e assumem posições que tornam relevantes imagens particulares, conceitos e metáforas que são compreensíveis a partir de um *locus* discursivo peculiar. Por isso, julgamos importante trazer, mesmo que sucintamente, alguns conceitos da Teoria das Metáforas Conceituais (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Por causa de limitações espaciais, faremos um recorte dessa teoria, considerando as postulações que podem ser úteis em nossa análise de dados.

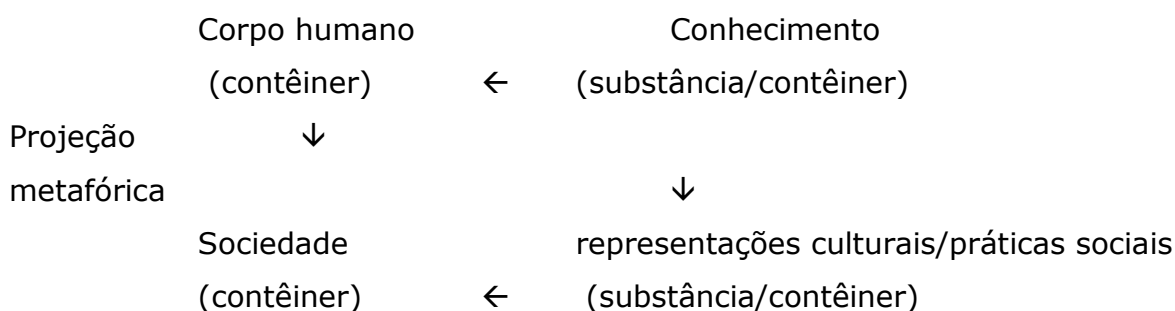
Segundo Lakoff e Johnson (op. cit.), “a metáfora está presente na vida cotidiana, não só na língua(gem) mas no pensamento e na ação”. Para os autores, nosso sistema conceitual, que constrói as representações de nossas experiências e do mundo, baseia-se essencialmente na metáfora e em processos metafóricos, o que implica compreender e experienciar certas coisas como estando no lugar de outras. Portanto, “as metáforas estruturam parcialmente nossos conceitos cotidianos e essa estrutura se reflete em nossa linguagem verbal” (Id., *ibid.*, p. 46).

Neste trabalho, estamos considerando metaforicamente o discurso como “território” em que as pessoas assumem “posições, lugares” específicos, dentro dos quais constroem identidades e pontos de vista únicos. Por conseguinte, estamos tomando as práticas sociodiscursivas da Era Digital, ou (multi)letramento(s) digital(is) como domínios “espaciais”, dentro dos quais as pessoas se deslocam segundo níveis

experienciais ou de conhecimento no uso das TICs. Neste sentido, estamos construindo um processo metafórico explicativo baseado no que Lakoff e Johnson (op. cit.) definem como metáforas orientacionais (aquelas que consideram a orientação espacial: para cima-para baixo; dentro-fora; frente-trás; em contato-fora de contato; profundidade-superficialidade; centro-periferia, etc.).

Também estaremos nos apoiando nas metáforas ontológicas: as que consideram formas de ver eventos, atividades, emoções, ideias, etc., como entidades e substâncias. Mais especificamente, nos apoiaremos na metáfora do contêiner (Id., *ibid.*, p. 29) – para a qual convergem as metáforas orientacionais dentro-fora (*in-out*), em contato-fora de contato (*on-off*) e centro-periferia (*central-peripheral*) – cujo esquema conceitual básico considera uma entidade (contêiner) que possui/contém uma substância, sendo que a própria substância pode ser tomada como contêiner que pode conter a entidade.

O esquema conceitual da metáfora do contêiner pode ser representado da seguinte maneira:



Esquema 1: esquema conceitual da metáfora do contêiner aplicado às práticas sociais

4. Identidade docente na Era Digital

A Teoria dos Multiletramentos Digitais e a Teoria do Posicionamento articuladas convergem para as posições de sujeito que os indivíduos podem assumir dentro das práticas sociodiscursivas da Sociedade Informacional. Como a pesquisa de Saito (2011) investigou um contexto escolar, temas como formação docente e identidade docente na/para a Era Digital não podem ser deixados de lado.

Devido às restrições de espaço, iremos nos deter no estudo sobre identidade docente em contexto informacional formulado por Prensky (2001), que pode ser melhor compreendido com o suporte teórico das metáforas conceituais (LAKOFF e JOHNSON, 1980). Prensky (op. cit.) relata que a chegada e a rápida disseminação das

tecnologias digitais provocaram uma grande descontinuidade entre as gerações pré-Era Digital e pós-Era Digital. Para o autor, os alunos de hoje em dia já nascem dentro das práticas sociodiscursivas da Sociedade Informacional e têm grande facilidade para usar o computador e demais artefatos digitais – esta seria a geração de “nativos digitais”. A geração que nasceu fora das práticas da Era Digital, como a de alguns professores que estão na ativa, e que têm um pé no passado por assim dizer, seria a geração dos “imigrantes digitais”. Tal geração consegue aprender a usar o computador de forma eficiente, mas pensa de forma analógica.

Para Prensky (op. cit.), os nativos digitais dominam a língua dos computadores, videogames e Internet. Por outro lado, os imigrantes digitais precisariam aprender essa nova língua, podendo atingir um nível de “fluência digital” (cf. COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY, 1999). Essas categorias criadas por Prensky só são compreensíveis através de um esquema metafórico conceptual, em que um domínio de conhecimento base (território-língua) é projetado metaforicamente: território equivaleria a ambiente digital, altamente tecnologizado; língua equivaleria às práticas sociais de (multi)letramento(s) digital(is)).

5. Metodologia

Este estudo insere-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa-interpretativista. O *corpus* de dados foi gerado através da pesquisa de mestrado de Saito (2011), que investigou as práticas discursivas de três professoras que se relacionavam direta e indiretamente com as TICs. Tal pesquisa foi conduzida como um estudo de caso etnográfico escolar associado a uma análise do discurso (cf. ANDRÉ, 1995, YIN, 2001; GEE, MICHAELS e O’CONNOR, 1992). Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: observação, questionários, notas de campo e entrevistas semiestruturadas cujos dados transcritos formam a base desse *corpus*. O contexto de pesquisa foi uma escola pública localizada em região periférica de Juiz de Fora-MG. As participantes de pesquisa foram as seguintes:

Nome fictício	Posição institucional	Idade (em anos)
Joana	Professora de informática educacional	42
Rosa	Professora regente de turma	47
Márcia	Professora responsável pela biblioteca escolar	39

Quadro 4: participantes da pesquisa

Segmentamos as entrevistas e selecionamos os excertos de dados mais significativos para esse estudo. A íntegra das entrevistas pode ser conferida nos anexos de Saito (2011).

6. Análise e discussão dos dados

Nesta seção, iremos analisar trechos dos dados gerados conforme os procedimentos metodológicos descritos na seção anterior, levando em consideração o aporte teórico apresentado nas seções 1, 2, 3 e 4.

Primeiramente, iremos considerar que todas as perguntas formuladas pelo pesquisador (Pesq) constituem posicionamentos de primeira ordem, pois estabelecem um estado de coisas (a pesquisa), em que as questões são direcionadas por objetivos ou intenções inerentes. Portanto, as perguntas podem ser consideradas como posicionamentos intencionais, que elicitam posicionamentos intencionais forçados das professoras investigadas. As participantes da pesquisa desenvolvem seus discursos em narrativas institucionais (pois falam de uma posição marcada pela prática profissional). Começamos a análise pelas práticas discursivas de Joana, professora de Informática Educacional:

Excerto 1 [04:29 – 04:47]

- 29 Pesq hum(.) eh... na sua percepção(.) os alunos eles se sentem
30 mais motivados quando(.) a aul/a aula utiliza(.) recursos de
31 informática?
32 Joana com certeza(.) bem mais motivados
33 Pesq eh(.) você tem assim alguma hipótese(.) do porquê?
→ 34 Joana ah! eu acho que é porque a geração agora(.) que tá
→ 35 nascendo(.) a geração que tá vindo agora(.) é a geração da
→ 36 informática(.) eh(.) do pequeno ao/ao/ao maior(.) os
→ 37 pequenininhos já/já(.) tem um interesse nato pelo negócio(.)
→ 38 pela informática(.) eh(.) joguinhos(.) eh/eh/eh/eh/eh e-
39 mail(.) e por aí vai
40 Pesq assim(.) na sua época escolar(.) né! se você tivesse(.) tido
41 aulas de informática(.) conhecimentos básicos de
42 informática(.) você acha que isso(.) te ajudaria(.) na sua
43 carreira?
44 Joana com certeza
45 Pesq na sua profissão?
→ 46 Joana na minha época escolar(.) nem se falava em informática
→ 47 não(.) nem se pensava nisso não

No excerto acima, a Prof.^a Joana, quando questionada sobre a razão de os alunos se sentirem mais motivados com as aulas de Informática, responde com um posicionamento forçado do *self* (porque usa o pronome “eu” e se alinha à pergunta do pesquisador), dando a opinião dela como professora (posicionamento moral) de que a geração de alunos já teria um interesse nato pela Informática (linhas 34 a 38). Assim, ela posiciona os alunos, através dessa narrativa discursiva e de um posicionamento forçado do outro, como “nativos digitais” (PRENSKY, op. cit.). Baseados no esquema da metáfora do contêiner, pode-se dizer que os alunos a que Joana se refere “nascem” dentro das práticas de (multi)letramento(s) digital(is). Nessa fala, Joana faz uso de discursos especializados associados às TICs, um dos parâmetros do Letramento Digital (LD) Funcional e revela no discurso representações populares que as TICs têm na sociedade (parâmetro do LD Crítico). Se os alunos “nascem” dentro da Informática, Joana identifica-se como “imigrante digital” quando relata que na época escolar dela nem se falava em Informática (linhas 46 e 47).

O que corrobora essa posição discursiva de Joana – de identificar a si (posicionamento do *self*) como imigrante digital e o aluno (posicionamento do outro) como nativo digital – é evidenciado no seguinte excerto (linhas 17-19), quando Joana reforça em seu discurso que os alunos já nascem sabendo os conteúdos de Informática. De certa forma, os alunos também podem ser compreendidos metaforicamente como contêiner de um conhecimento sobre Informática:

Excerto 2 [10:14 – 10:24]

14	Pesq	eh(.) nas aulas(.) você já(.) você percebe(.) ou já percebeu
15		que(.) alguns alunos tem(.) mais conhecimentos de
16		informática(.) do que você?
→ 17	Joana	ah! sim(.) já tive aluno que(.) podia me dar um banho(.) dar
→ 18		até/até a aula pra mim(.) que eles já/já sabem/já
→ 19		nascem/parece que já nascem sabendo(.) na sala de
20		informática

A metáfora do contêiner que cria espaços dentro e fora, aplicada às novas práticas sociais de interação simbólica através das TICs, pode ser melhor entendida se associarmos tais tecnologias a metáforas orientacionais, por isso fala-se em “ambiente digital”, “endereço eletrônico”, “*site*” (= lugar), “navegar na Internet”, “pular de um *site* para outro”, “estar *online* (dentro da Internet) ou *outline* (fora da Internet). Essa projeção metafórica das tecnologias digitais como lugar pode ser verificada no seguinte excerto:

Excerto 3 [06:29 – 06:43]

- 29 Pesq eh... eh(.) e você acha que a geração de hoje em dia(.) ela
 30 tem mais acesso à informação(.)[em razão da
 31 Joana [com certeza
 32 Pesq da tecnologia?
 33 Joana a tecnologia(.) trouxe pra muitos(.) uma informação mais
 34 rápida talvez(.) não mais informação(.) mas a informação
 35 mais rápida
 36 Pesq e a informação mais rápida(.) é uma informação de
 37 qualidade?
 38 Joana nem sempre(.) nem sempre(.) nem sempre(.) pode(.) pegar
 → 39 coisas que num/num/num/num vai(.) levar ele a lugar
 → 40 nenhum(.) só/ele vai ficar perdido lá(.) é como se/ "o que que
 → 41 é a internet?" "é como se você tá lá(.) com vários sites(.)
 → 42 você não sabe pra onde ir(.) cê fica ali o dia inteiro perdendo
 → 43 tempo(.) e num vai a lugar nenhum"

Através de um posicionamento explicativo (porque usa palavras e não ações para falar sobre o posicionamento de primeira ordem), Joana define Internet como espaço com vários lugares (*sites*), em que a pessoa pode perder-se ou não chegar a lugar nenhum se não houver orientação (linhas 39-43), o que evidencia a metáfora do trajeto: Internet como espaço em que se pode deslocar de um local a outro.

As expressões linguísticas dentro e fora – que estão associadas a metáforas orientacionais e à metáfora do contêiner) – também emergem nas práticas discursivas de Márcia, professora responsável pela biblioteca. Ela participa junto com Joana em alguns projetos de Informática da escola:

Excerto 4 [01:02 – 01:17]

- 02 Pesq é(.) eh... professora Márcia(.) eh...
 03 sobre o projeto né! de integração entre a biblioteca(.) e a sala
 04 de informática(.) eh como que surgiu essa idéia(.) esse
 05 projeto?
 06 Márcia olha(.) a gente observa né(.) uma grande interação(.) entre a
 07 questão da leitura
 08 Pesq Hum
 09 Márcia com(.) as novas formas de/de transmissão da informação(.)
 10 né! de tratamento da informação
 11 Pesq Hum
 12 Márcia então(.) a gente tendo a professora Joana(.) trabalhando com
 → 13 informática com os alunos(.) eh eu observei(.) que seria
 → 14 muito interessante a gente aliar(.) né! a leitura(.) que a gente
 → 15 trabalha na biblioteca diariamente(.) com a informatização(.)
 → 16 já que(.) esse é um recurso que eles utilizam dentro(.) e
 → 17 muito fora da escola(.)

Aqui, Márcia está desenvolvendo uma narrativa sobre a participação dela em um projeto integrado entre biblioteca e sala de Informática, motivada pela pergunta (posicionamento de primeira ordem e intencional) do pesquisador. Através de um posicionamento do *self*, Márcia relata que achou interessante aliar a biblioteca com a Informática, uma vez que constatou que os alunos usam muito esse recurso fora da escola, e, talvez, muito pouco dentro do espaço escolar (linhas 13-17). Isto pode ser compreendido como uma metáfora ontológica, em que o conhecimento sobre Informática é tido como substância e a escola como contêiner (metáfora do contêiner), menos permeável à entrada desse saber, dessas práticas informacionais do que os espaços sociais que estão além dos muros da escola.

Em relação a essa dificuldade de introdução das TICs na escola, a questão perpassa a formação docente, e quanto a isso, o pesquisador julgou interessante perguntar à Prof.^a Márcia o que ela pensa sobre o assunto, como vem no seguinte excerto:

Excerto 5 [09:44 – 09:56]

44	Pesq	aí assim(.) de um modo geral(.) você acha que os
45		professores(.) eles estão preparados pra trabalhar com a
46		tecnologia?
47	Márcia	não(.) de modo geral não(.) é igual eu te disse
→ 48		anteriormente(.) e/eu mesma me sentia muito perdida(.) me
→ 49		sentia(.) perdida frente a um/um computador(.) a frente a um
→ 50		datashow(.) a frente(.) né! de/de um celular até(.) porque na
→ 51		no/na minha geração(.) nós não tivemos isso(.) nós não
→ 52		crecemos com isso(.) nós não fomos jovens utilizando essa
→ 53		tecnologia

A pergunta intencional do pesquisador indaga Márcia sobre a opinião dela em relação à formação docente para trabalhar com as TICs. A professora começa com uma negativa, através de um posicionamento de segunda ordem (linha 47) e através de uma *story line* que narra as experiências dela própria como exemplo (posicionamento explicativo e deliberado do *self*, cf. linhas 48-53). Mais uma vez, subjaz uma metáfora orientacional quando ela diz sentir-se perdida frente a um computador, pois “sentir-se perdido” remete à nossa localização no espaço (linhas 48-49). Na sequência, a Prof.^a Márcia identifica-se em uma posição de “imigrante digital”, ao falar que as tecnologias digitais não estiveram presentes em sua geração (linhas 51-53). Ao posicionar o *self* dela como imigrante digital, simultaneamente ela posiciona os alunos como nativos digitais, o que é evidenciado no excerto abaixo (linhas 49-51):

Excerto 6 [22:49 – 22:51]

- 49 Márcia [...] essa geração que nós tamos trabalhando na escola(.)
- 50 eles já nasceram com o celular(.) com o computador(.) e a
- 51 gente não

No caso de Rosa, professora regente de turma que leciona no 4.º ano do Ensino Fundamental, segundo ela própria e a Prof.^a Joana relataram, ambas trabalham em um sistema de parceria: enquanto metade da turma participa da aula na sala de Informática, a outra metade espera na sala de aula convencional o momento de revezar – o que é motivado por limitações da infraestrutura informacional da escola. Ao ser questionada sobre o papel da sala de Informática na escola, Rosa posiciona-se assim:

Excerto 7 [01:23 – 01:32]

- 23 Pesq eh(.) e como que você vê o papel da sala de informática(.) no
- 24 contexto educacional(.) no contexto aqui da escola?
- 25 Rosa nossa! de suma importância(.)
- 26 devido exatamente a essa/essa(.) a introdução da/da
- 27 internet(.) né! da/na/na modernidade(.) eh/eh(.) quantidade
- 28 de informações que são dadas pros alunos(.) então eu acho
- 29 que é muito importante(.) pra que eles também(.) se/se né!
- 30 interajam(.) estejam de acordo com a(.) caminhe junto com a
- 31 realidade(.) com o que tá acontecendo no mundo(.) eu acho
- 32 que é fundamental

Nesse excerto, Rosa reconhece a importância da Informática para os alunos na escola, ou seja, ela demonstra uma posição favorável ao uso das TICs em contexto educacional. Na fala de Rosa, ela identifica os alunos como contêineres das informações disponíveis na Internet (metáfora do contêiner: as informações são substância, cf. linhas 26-28). Além disso, quando diz sobre a importância de os alunos receberem esses conhecimentos informacionais para caminhar junto da realidade (linhas 30-31), o discurso de Rosa sugere a metáfora orientacional da trajetória (os conhecimentos de Informática são um veículo que transportam os alunos para dentro das práticas do mundo contemporâneo), o que confere aspectos orientacionais, territoriais e espaciais às TICs. Sobre a localização como professora nas narrativas vigentes nessa Era Digital e altamente tecnologizada, Rosa diz o seguinte:

Excerto 8 [01:34 – 01:42]

- 34 Pesq [...] e assim(.) se fosse pra você
 → 35 assumir(.) as aulas na sala de informática(.) você se sentiria
 → 36 preparada?
 → 37 Rosa não(.) de forma alguma(.) a menos que houvesse(.) né! por
 → 38 parte(.) no caso(.) da prefeitura(.) um preparo para que os
 → 39 professores regentes visse essa parte(.) mas como isso não
 → 40 acontece(.) né! então assim(.) eu não me sinto preparada(.)
 → 41 acho que eh/eh o papel(.) por isso(.) o papel da professora de
 → 42 informática é vital

Após considerar o posicionamento de primeira ordem e intencional do pesquisador, a Prof.^a Rosa inicia sua prática discursiva através de uma estratégia de posicionamento de segunda ordem. Isto significa que ela não aceita o estado de coisas apresentado na pergunta do pesquisador, o que faz emergir um posicionamento do *self*: ela diz não se sentir preparada para assumir a posição de professor de Informática (linhas 37-41). Esse modo de identificar-se projeta Rosa para uma posição de “imigrante digital”, que se enxerga sem a “fluência digital” ou (multi)letramento(s) digital(is) que poderiam torná-la capaz de assumir a posição que rejeita: ela declara não possuir esses conhecimentos, o que indica a falta de formação docente voltada para o uso das TICs no ensino. Mas como vimos, Joana, professora de Informática, embora seja imigrante digital, conquistou um espaço nas práticas sociodiscursivas da Era Digital, o que Rosa reconhece no discurso dela (linhas 41-42).

Considerações finais

Como ficou evidenciado nos dados analisados, as três professoras da escola juizforana investigada assumem a posição de imigrante digital, o que emerge através de várias estratégias de posicionamento; construções de narrativas (*story lines*) pessoais e institucionais (porque falam do lugar de professoras); e também do uso de metáforas conceituais (orientacionais e ontológicas) que projetam as TICs como “espaço”, por isso fala-se de um “ambiente digital”. Os dados também sugerem que há professores imigrantes digitais que se inserem nas práticas de (multi)letramento(s) digital(is), e desenvolvem certa “fluência digital”, apropriando-se de discursos especializados associados ao uso das TICs. Por outro lado, constatamos que há professores imigrantes digitais que se posicionam fora das práticas da Sociedade Informacional, em uma atitude de medo ou resistência às TICs. Isto indica necessidade de formação docente nessa área para que os professores desenvolvam

essa “fluência digital” para trabalhar com os novos (multi)letramento(s) da Era Digital, migrando assim das posições de resistência e medo quanto ao uso das TICs no ensino para uma zona de conforto, caso se proponham a utilizar tais tecnologias na escola.

Esperamos que, com esse estudo, tenhamos contribuído de algum modo para a análise discursiva e metafórica das identidades docentes em contextos de uso das TICs em instituições públicas de ensino ao cruzarmos a Teoria do Posicionamento, o modelo de Multiletramentos Digitais, os postulados sobre a posição (identidade) docente na Era Digital e a Teoria das Metáforas Conceptuais. Também esperamos que, através desse estudo, sejam levantadas reflexões e discussões teóricas e aplicadas no que se refere às áreas de Linguística, Ensino e Tecnologia.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.

BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

_____. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, vol. 25, n. 1, 2009, p. 1-38.

CASTELLS, M. *A Sociedade em Rede*. 6 ed. A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. I. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COMMITTEE ON INFORMATION TECHNOLOGY LITERACY. *Being Fluent with Information Technology*. Washington, DC: National Academy Press, 1999.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento digital. In: _____; RIBEIRO, A. E. (orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007, p. 25-40.

GEE, J. P.; MICHAELS, S.; O’CONNOR, M. C. Discourse Analysis. In: LECOMPTE, M. D.; MILLROY, W. L.; PREISSE, J. (eds.). *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, 1992, p. 227-291.

HARRÉ, R.; VAN LANGENHOVE, L. *Positioning Theory: moral contexts of intentional action*. Oxford and Massachussets: Blackwell Publishers, 1999.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, London, v. 1(3), 2002, p. 299-325.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, October 2001, p. 1-6.

SAITO, F. S. (Multi)Letramento(s) Digital(is) na escola pública: reflexões sobre as práticas discursivas de professoras que se relacionaram com as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino. 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

SELBER, S. A. *Multiliteracies for a Digital Age*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2004.

SNYDER, I. (ed.). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London, New York: Routledge, 1996.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, 2002, p. 143-160.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, Abril 2004, p. 5-17.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge; New York and Melbourne: Cambridge University Press, 1984.

TAKAHASHI, T. (org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A INFOGRAFIA COMO MESCLA DAS MATRIZES VERBAIS E VISUAIS EM TEXTOS DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: DA CULTURA DA LINHA À CULTURA DA SUPERFÍCIE

Suelen Martins *

suelen-martins@ibest.com.br

Jerônimo Coura-Sobrinho **

jeronimo@dppg.cefetmg

* Mestranda em Estudo de Linguagens (CEFET-MG). Especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MINAS). Graduada em Letras- Português/Inglês pelo Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH).

** Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor do Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG.

Resumo: o presente artigo propõe uma reflexão sobre como a infografia, produto da computação gráfica, representaria, em textos de divulgação científica, uma forma de pensar o mundo em superfície, em que coexistem as matrizes verbais e visuais, diferentemente de produtos típicos da cultura em linha. Tomou-se como objeto empírico, para se discutir a questão, dois textos de divulgação científica veiculados no caderno *Equilíbrio e Saúde*, do site *Folha.com*, de um jornal de grande circulação nacional, selecionados dentre as matérias coletadas nos meses de novembro e dezembro de 2011. O objetivo dessa investigação é também discutir como, em textos que divulgam ciência, a infografia tem existência autônoma, apresentando-se como dotada de significado total e independente, não funcionando como mera ilustração do conteúdo exclusivamente verbal propagado nas matérias. Observou-se que as infografias da *Folha.com* exibem informações suficientes e minuciosas para a compreensão das descobertas da ciência, ou seja, os infográficos são uma opção para uma eficaz transmissão de informações científicas. A fim de fundamentar a discussão, o quadro teórico-conceitual apresentado ancorou-se nas contribuições provenientes das abordagens sobre divulgação científica (Authier-Revuz, 1998), infografia (Pablos *apud* Schmitt 2006), matriz verbal e visual (Santaella, 2005), imagem e superfície (Flusser, 2007).

Palavras-chave: Infografia. Divulgação científica. Matriz verbal. Matriz visual. *Folha.com*.

Infography as a blend of verbal and visual matrixes in scientific texts: from line culture to surface culture

Abstract: this article proposes a reflection on how infography represents (in scientific texts) a way to think over the world in terms of surface, in which verbal and visual matrixes coexist, different from products that are typically from line culture. As an empiric discussion object, two scientific texts from the section '*Equilíbrio e saúde*' (published on Folha.com, a newspaper site largely spread within Brazil) were taken. They were selected from articles collected in November and December of 2011. The purpose of the investigation is also discussing how infography has autonomous existence in scientific texts, apparently having total and independent significance, not just working as mere illustration for the verbal content in articles. It was noticed that *Folha.com's* computer graphics display information which is sufficient and thorough for the comprehension of science discoveries, i.e., computer graphics is an option for effective scientific information transmission. The theoretical-conceptual framework was based upon contributions coming from approaches to scientific dissemination (Authier-Revuz, 1998), infography (Pablos *apud* Schmitt 2006), verbal and visual matrixes (Santaella, 2005), image and surface (Flusser, 2007).

Keywords: Infography. Scientific Dissemination. Verbal Matrix. Visual Matrix. *Folha.com*.

Introdução

Entende-se a infografia como uma forma de comunicação que mescla a linguagem verbal com a visual, em um mesmo (con)texto. É concebida, também, como um objeto criado a partir de computação gráfica, que, segundo Bettetini (1993), consiste essencialmente em uma técnica que possibilita realizar modelos de objetos mediante procedimentos simulativos operados por meio do computador.

Muitos são os campos em que a infografia pode ser utilizada. Esse material híbrido pode ser usado em livros, em catálogos empresariais, na ciência, na física, na publicidade e, principalmente, em meios de divulgação de informação em massa. Vê-se que grande parte dos jornais impressos e online lança mão de infografias para produzir o efeito de sentido pretendido que é o de informar. Os cadernos de jornal que tornam notórias as descobertas da ciência vêm se destacando no uso de infográficos como ferramentas informacionais. Por isso é que se assume, neste trabalho, a discussão sobre o tratamento dado às infografias nas matérias sobre ciência, do caderno *Equilíbrio e Saúde*, do site *Folha.com*. A proposta é trazer a infografia, a imagem ou a representação geradora de sentido num processo que consiste em um deslocamento da atenção da realidade em linha, para a realidade em superfície. Nesse estudo de caso, a imagem não será mais relegada a uma mera ilustração do texto.

O presente trabalho se justifica por questionar a relação existente entre imagem e texto, por colocar em debate se a imagem é simplesmente extensão do texto, uma repetição ou se ela transmite informação em si. Outra razão para este estudo é o fato de se considerar que, com a chegada dos computadores pessoais e empresariais, a infografia ganhou destaque e uma nova linguagem, híbrida (palavra e imagem), amplamente utilizada principalmente nos meios de comunicação em massa.

A hipótese que conduz essa reflexão é a de que a mídia vem cada vez mais se valendo das infografias como contribuição visual para tornar mais clara uma descoberta do campo científico sem que o leitor precise recorrer ao texto verbal para compreender a informação. Tendo como referências as observações a partir desse estudo é possível afirmar que, atualmente, o jornal, especialmente em seus cadernos de ciência, funcionam como meios naturais de expressão artística.

1. Da linha à superfície: uma mudança de perspectiva

O mundo ocidental, com a escrita alfabética, voltou durante muito tempo seus olhos para o entendimento do universo em linha que envolvia o homem e projetava o mundo em uma série de sucessões. Ao longo dos anos, para grande parte das pessoas, a linha contribuiu para o processo de entendimento do mundo, enquanto o pensamento em superfície ficava relegado a segundo plano. Nesse contexto, a superfície ou imagem era tida como ilustração da palavra ou linha.

Com a resignificação dos moldes tradicionais, passou-se a valorizar também o modo de organização do mundo em superfície, num movimento em que a superfície passou a incorporar a linha. Essas superfícies são as telas de televisão e de cinema, a superfície plana do computador, por exemplo, uma forma de representar o mundo por meio de imagens dinâmicas, não estáticas, como aquelas observadas no mundo em linha. A infografia que, para Bettetini (1993, p. 65), “se refere à produção, por meio de computador, de imagens sintéticas, que, aliás, são fruto de elaborações digitais regidas por procedimentos lógico-matemáticos” pode ser modelo de superfície.

Para o debate sobre o mundo em linha ou o mundo em superfície, torna-se emergencial a discussão sobre o modo de leitura de cada organização. Aparentemente a leitura em linha impõe uma certa linearidade, como afirma Flusser (2007, p. 104) “seguimos a linha de um texto da esquerda para a direita, mudamos de linha de cima para baixo, e viramos as páginas da direita para a esquerda.” No entanto, o que caracteriza mais precisamente a leitura da linha é o fato de que, para se formular a mensagem, é preciso seguir o texto, um caminho. A leitura da superfície, por outra via, pressupõe liberdade para escolher o rumo a ser seguido. De acordo com Flusser (2007, p. 105), na pintura, um exemplo de superfície, “(...) podemos apreender a mensagem primeiro e depois tentar decompô-la.”

Saber as especificidades da leitura em superfície interessa, uma vez que os textos de divulgação científica trazem as infografias e, portanto, permitem uma leitura não linear. Em termos de meios midiáticos, pode-se afirmar que estes vêm se tornando cada vez mais voltados para o imagético, e a leitura das imagens é importante para a compreensão dos conteúdos propagados, principalmente em textos de divulgação científica. A infografia ou a computação gráfica ganhou um espaço nessas publicações e, hoje, é lida pelo público não-especialista¹ do veículo de

¹ A pesquisa sobre o perfil do público não-especialista que lê o caderno *Equilíbrio e Saúde*, da Folha.com, ainda não está concluída. Após consulta ao site da Folha de São Paulo, teve-se acesso a uma pesquisa demográfica feita pelo veículo que traça um raio X do leitor. A maioria

comunicação de forma que “a imagem não vem esclarecer ou ‘realizar’ a palavra; é a palavra que vem sublimar, patetizar ou racionalizar a imagem”, como lembra Barthes (1990, p. 20).

Em resumo, os veículos de comunicação em massa passaram a usar a imagem porque se deram conta de que o imagético é uma mensagem. Sendo assim, a atenção, neste trabalho, voltar-se-á para as imagens que compõem os textos de divulgação científica, ou seja, os infográficos. Também serão analisadas as matrizes que formam essas infografias, a fim de compreender o imagético como dotado de significados, como polissêmico e rico na sua mensagem, no texto de divulgação científica.

2. O infográfico como exemplo do hibridismo das matrizes verbais e visuais

Para a palavra infografia, Pablos *apud* Schmitt (2006) atribui dois sentidos: um derivado dos programas de *softwares* de computador, cuja raiz *info* diz respeito à informática e *grafia* significa animação; e o outro significado relaciona-se com o desejo da humanidade de estabelecer melhor comunicação, em que *info* significa informação e *grafia* suporte analógico. Já para Módolo (2007), o vocábulo infografia remonta do inglês *informational graphics* e é uma tentativa de traduzir o fenômeno que alia texto e imagem. Aliás, para Schmitt (2006), a constituição da infografia seguiria o binômio imagem + texto (b1+T) para contar fatos ou acontecimentos.

Independentemente das diversas acepções do termo, pode-se sustentar que a infografia é um tipo híbrido de comunicação por empregar mais de uma matriz de informação, a matriz verbal, composta por palavras e sentenças, a matriz visual, formada por imagens e representações gráficas e, no caso de infográficos interativos, a matriz sonora.

A realização da matriz verbal bebe água na matriz visual, pois a primeira absorve todas as outras linguagens observadas e os infográficos interativos podem significar o cruzamento do visual com o sonoro. Porém, a inversão dessas relações também pode ocorrer e isso porque, de acordo com Santaella (2005, p. 373), “as três matrizes da linguagem e pensamento não são excludentes. Ao contrário, comportam-

dos leitores é mulher (51%), tem em média 47 anos, é casado (59%), tem filhos (65%), tem nível superior (72%), mora na cidade de São Paulo (38%). Os dados obtidos até o exato momento, no entanto, não são suficientes para definir o público não-especialista que lê as matérias do *Equilíbrio e Saúde*.

se como vasos intercomunicantes, num intercâmbio permanente de recursos e em transmutações incessantes.” A infografia permite pensar que as linguagens não são estanques e, como o infográfico faz parte de uma hipermídia, admite uma simultaneidade de linguagens.

Uma vez mencionada infografia como resultado de matrizes, é importante salientar que Santaella (2005) postula que a sonoridade é predominantemente uma questão de primeiridade, do quali-signo icônico; a visualidade é predominantemente uma questão de secundidade, do sin-signo indicial e a terceiridade, do legi-signo simbólico. Ainda de acordo com Santaella (2005), a matriz visual, ao nível de sua secundidade, da manifestação figurativa, corresponde à primeiridade da matriz verbal. O nível de secundidade da visual leva a compreender o nível de primeiridade da verbal, do mesmo modo que o nível de terceiridade da sonora ajuda a entender o nível de secundidade da verbal e vice-versa.

Estabelecendo uma ponte entre os princípios de Flusser (2007) e os postulados de Santaella (2005), a infografia está no campo das imagens como representação visual e, como não pode deixar de ser, no campo da representação do que ocorre dentro da nossa mente. Não se pode esquecer que o termo “representação” é usado para aludir a signos, símbolos, imagens e a várias outras formas de substituição, assim como representação pode ser uma apresentação de um objeto a alguém que irá interpretar essa informação.

3. Imagem na divulgação científica: a importância do uso da infografia

Nota-se, hoje, que a vida moderna está cada vez mais dependente do desenvolvimento da ciência e, nesse sentido, faz-se necessária a divulgação científica. A difusão da ciência compreende um processo pelo qual informações e conceitos científicos e/ou tecnológicos são veiculados para o público geral que abrange tanto especialistas quanto não-especialistas da ciência. Segundo Capozoli (2002, p. 121), “a divulgação científica não é outra coisa senão um esforço de inteligibilidade do mundo que se busca e, ao mesmo tempo, se compartilha com os demais.”

Com a crescente necessidade de inclusão de conhecimentos científicos na vida das pessoas, o texto de divulgação científica propagado em rádio, televisão, revistas, jornais e internet, vem sendo cada vez mais valorizado por representar para o público leigo (não-especialista) uma oportunidade de aquisição de conhecimento técnico-científico.

Como afirma Almeida (2002):

A vulgarização² científica bem conduzida tem, pois, por fim real, mais esclarecer do que instruir minuciosamente sobre esse ou aquele ponto particular. Mantendo constantemente a maioria das inteligências em contato com a ciência, ela virá criar um estado de espírito mais receptivo e mais apto a compreender. Ela divulgação científica destina-se mais a preparar uma mentalidade coletiva, do que realmente difundir conhecimentos isolados. (ALMEIDA, 2002, p. 69)

No texto de divulgação científica, nota-se a presença de um divulgador ou jornalista científico que tem por missão fazer a ponte entre a ciência e o público leigo e genérico. Esse divulgador deve cuidar da sua formação e se ater ao fato de que divulgar não é fazer um ajuntamento de informações. Para Capozoli (2002, p. 122), “o desafio do divulgador é forjar sínteses, tarefa que exige esforço, determinação e algo que, por um constrangimento injustificável, quase não se diz: amor ao conhecimento.”

Uma das maneiras que jornalistas científicos encontraram para reformular os conhecimentos da ciência, a partir de diversas variáveis, como as sociais, as culturais e as ideológicas e para transmiti-los ao público genérico foi usar a imagem associada ao texto sob a forma de infografia. Partindo da utilização de infográficos, o jornalista democratiza o conhecimento científico e, conseqüentemente, reduz o fosso instaurado entre aqueles que são especialistas, detentores do saber técnico e científico, e aqueles que não são especialistas, mas detentores do conhecimento cotidiano. Sobre o texto de divulgação científica e imagens, Casalmiglia (1997, p. 16) afirma que “o texto se transforma numa entidade aberta e heterogênea com possibilidade de associar seu conteúdo com temas da vida geral e de combinar-se com imagens, fotografias, desenhos, infografias, tabelas, ilustrações ou quadros.”

Nos artigos de divulgação da ciência, a infografia funciona como um recurso a fim de mostrar, explicar e descrever, de maneira rápida e supostamente atraente para o público não especialista, fenômenos científicos de difícil entendimento. De acordo com Calvo Hernando (1997), a infografia permite mostrar imagens de operações cirúrgicas, lesões, órgãos, dentre outros, bem como causas, fases e formas de um determinado evento, como doenças, fenômenos da natureza, acidentes. Assim como a

² Entende-se o termo vulgarização não no sentido pejorativo, mas como divulgação da ciência, como um ato de informar ao público dos avanços científicos.

linguagem verbal o faz, o infográfico tornaria o discurso da ciência menos hermético, portanto mais acessível, permitiria uma visão mais geral dos acontecimentos como também esmiuçaria informações menos familiares, ao público em geral.

Com o acesso às informações da ciência e da tecnologia devido ao uso das infografias, o público não teria tanto temor em relação às recentes descobertas, poderia se beneficiar do conhecimento científico adquirido e poderia promover também, além dos cientistas, mudanças significativas no social. Cataldi (2007) afirma que a disseminação da ciência contribui para maior compreensão dos conhecimentos científicos e também para estimular a participação das pessoas nas transformações sociais proporcionadas pelos avanços tecnológicos.

A partir das reflexões feitas sobre a infografia e sua importância para o jornalismo científico, pode-se, dessas considerações, pensar no objeto a ser estudado de forma mais clara. As discussões convergem para se investigar o uso da infografia nas matérias de divulgação científica publicadas no *site Folha.com* e a forma de os infográficos serem portadores de sentido.

4. Método

O estudo de caso apresentado tem caráter qualitativo, pois não visa enumerar ou medir eventos nem empregar instrumental estatístico para a análise de dados. Pelo contrário, a intenção com este estudo é traçar uma descrição do objeto analisado a partir da conexão com o *site* do jornal *Folha.com* em um determinado tempo e espaço. A intenção com este estudo foi privilegiar uma descrição do objeto analisado a partir do contato com diversos textos de divulgação científica publicados no *site Folha.com*, no caderno *Equilíbrio e Saúde* nos meses de novembro e dezembro de 2011. Neste trabalho, escolheu-se, particularmente em função do espaço limitado para discussão, duas matérias: **Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes** e **Entenda como é feita a cesárea**. A pretensão foi verificar como as infografias se apresentam nas matérias analisadas.

Em termos metodológicos, em um primeiro momento, é feito um levantamento bibliográfico de obras que ajudariam no estabelecimento de um mapa conceitual a respeito da infografia, da hibridização das linguagens, da mudança da perspectiva da linha para a da superfície e do papel da divulgação científica. Em segundo lugar, parte-se para a busca de textos de disseminação da ciência que trouxessem a utilização de infográficos. Procurou-se observar o *site* da *Folha de São Paulo*, o *Folha.com*, por este ser uma referência em uso de infografia em matérias de saúde e

ciência. Em terceiro lugar, buscou-se sintetizar, sob a forma de gráficos os resultados advindos dessa observação, sem que esses materiais representem a utilização de um instrumento estatístico apurado.

5. A infografia em matérias da *Folha.com*: uma análise

Servem como objetos de estudo dessa observação duas matérias publicadas no Caderno *Equilíbrio e Saúde*, do site *Folha.com*, endereço de um jornal de grande circulação nacional. Coexistem nesse site matérias das áreas de antropologia, genética, meteorologia, biologia e bioética, epidemiologia, biologia e medicina e saúde, sendo matérias desta última que atraíram o olhar pesquisador, por representar assunto às vezes distante da realidade vivenciada. A fim de estreitar as descobertas da medicina e saúde, o divulgador precisa “traduzir” para o público leitor informações típicas dessa área por meio de infografias. Nesse sentido, o trabalho do divulgador científico se aproxima do de um tradutor intralingua.

O site da *Folha de São Paulo* surgiu, inicialmente, em 1995, com o nome de *Folha Online*, hoje conhecido por *Folha.com*. Ele publica cerca de 500 notícias por dia. De acordo com a página de apresentação da *Folha*, o compromisso desse veículo de comunicação em massa é produzir conteúdo na internet com a mesma qualidade do jornal impresso, seguindo os princípios editoriais adotados pelo jornal: pluralismo, independência, jornalismo crítico e autônomo.

O jornal *Folha de São Paulo*, assim como a maioria dos veículos de comunicação, começou, já na década de 70, a estruturar o seu departamento de arte e a contratar profissionais aptos a formular gráficos e mapas. Porém, foi na década de 80 que o conceito e, conseqüentemente, a palavra infografia passaram a fazer parte do cotidiano das redações de jornal. Nesse contexto, a *Folha* foi o primeiro jornal a utilizar a infografia muito sob a influência do diário americano *USA Today*.

Hoje, os infográficos publicados tanto na *Folha* impressa quanto no espaço online do jornal caracterizam-se por mostrarem ao público o processo, o detalhamento, os materiais, resultados e técnicas relativas ao objeto da matéria jornalística.

Para a realização da pesquisa foram observadas matérias publicadas durante um mês (de novembro a dezembro de 2011). Notou-se que uma parcela dos textos publicados na *Folha* não apresentava infográficos por serem materiais disponibilizados por agências de notícia e os poucos que tinham infografia eram produzidos por jornalistas científicos da *Folha.com* ou eram fruto de colaboração.

No GRAF. 1, constam os dados percentuais relativos ao uso de infografias nas matérias da *Folha.com*.

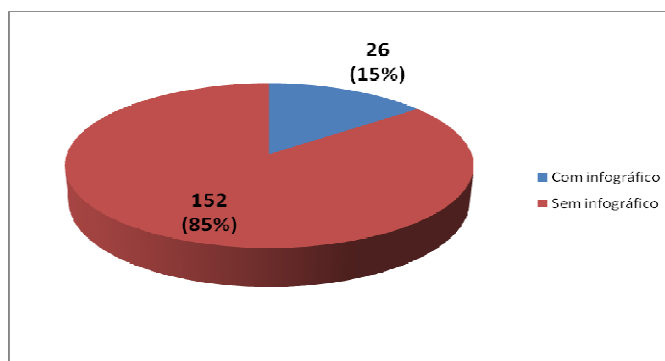


GRÁFICO 1 – Relação de textos com e sem infografia publicados na Folha.com entre os meses de novembro a dezembro de 2011. Elaborado pelos autores, com base em informações contidas no *site* <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude>

No GRAF. 2, há a relação de textos de divulgação científica publicados no *site* *Folha.com*, nos quais foram utilizadas infografias.

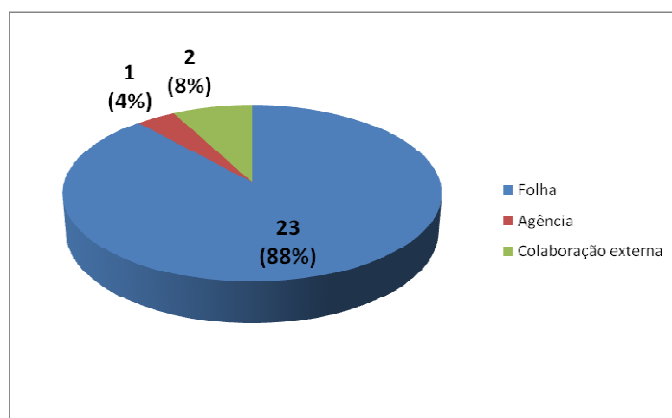


GRÁFICO 2 – Textos publicados na Folha.com entre os meses de novembro a dezembro de 2011, com infografia: contribuições. Elaborado pelos autores, com base em informações contidas no *site* <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude>

No GRAF. 3, há a relação de textos de divulgação científica publicados no *site* *Folha.com*, sem infografias.

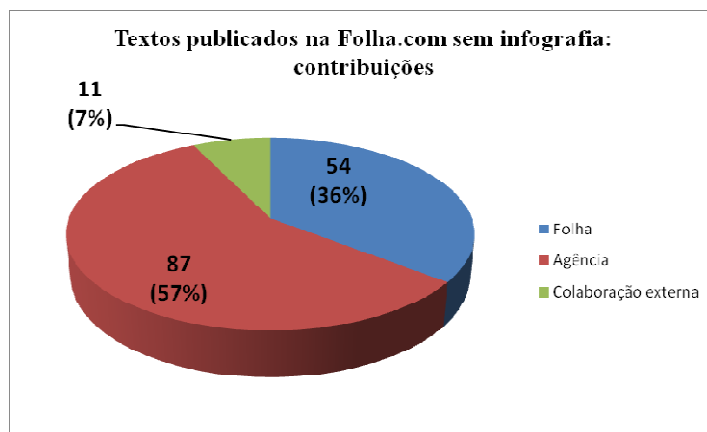


GRÁFICO 3 – Textos publicados na Folha.com entre os meses de novembro a dezembro de 2011, sem infografia: contribuições. Elaborado pelos autores, com base em informações contidas no site <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude>

Com o reduzido espaço para a discussão da particularidade de cada texto, foram eleitos dois textos para análise. Vê-se em específico que as matérias apresentam infografias que não podem ser consideradas como ilustração do texto, possuem informações que não foram contempladas na parte verbal da matéria e apresentam existência autônoma fora do contexto de publicação.

A seguir, o QUADRO 1 contém informações dos textos analisados.

QUADRO 1 - Relação dos textos do corpus

Título da matéria	Divulgador	Data da publicação	Fonte
Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes	Mariana Pastore	07/11/2011	Folha.com
Entenda como é feita a cesárea	Não há indicação de divulgador	20/11/2011	Folha.com

Elaborado pelos autores.

As infografias publicadas na *Folha.com* são um exemplo de como a imagem representa uma mediação entre o homem e o mundo objetivo e, como realça Flusser (2007), as infografias imaginam o objeto que pretendem revelar. Como uma bússola, as infografias funcionam como um objeto norteador, já que não é possível se orientar sem que antes o indivíduo faça uma imagem do mundo que o circunda. É assim com

os infográficos da ciência. Para que seja possível o não-especialista se orientar, é preciso que o divulgador crie imagens para fazer com que o outro compreenda as descobertas científicas.

5.1. Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes

Em **Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes** são trazidas as consequências do tratamento para os pacientes que lutam contra o câncer de laringe, fundamentalmente, os do sexo masculino, principais alvos da doença. É mostrado que os remédios usados no tratamento enrijecem os tecidos das pregas vocais e a fonoterapia é uma maneira encontrada pelos pacientes na tentativa de minimizar os impactos do processo de cura. O problema da dificuldade de engolir alimentos também é exposto; o infográfico aborda o tratamento em casos de cirurgia para a retirada da laringe e consequências são apresentadas na matéria.

A infografia mostra o desenho de uma cabeça humana com os órgãos e as possíveis sequelas do tratamento contra o câncer, como a perda da laringe. Ainda, por meio de gráfico, são mostrados dados sobre sintomas da doença e também sobre os tratamentos.

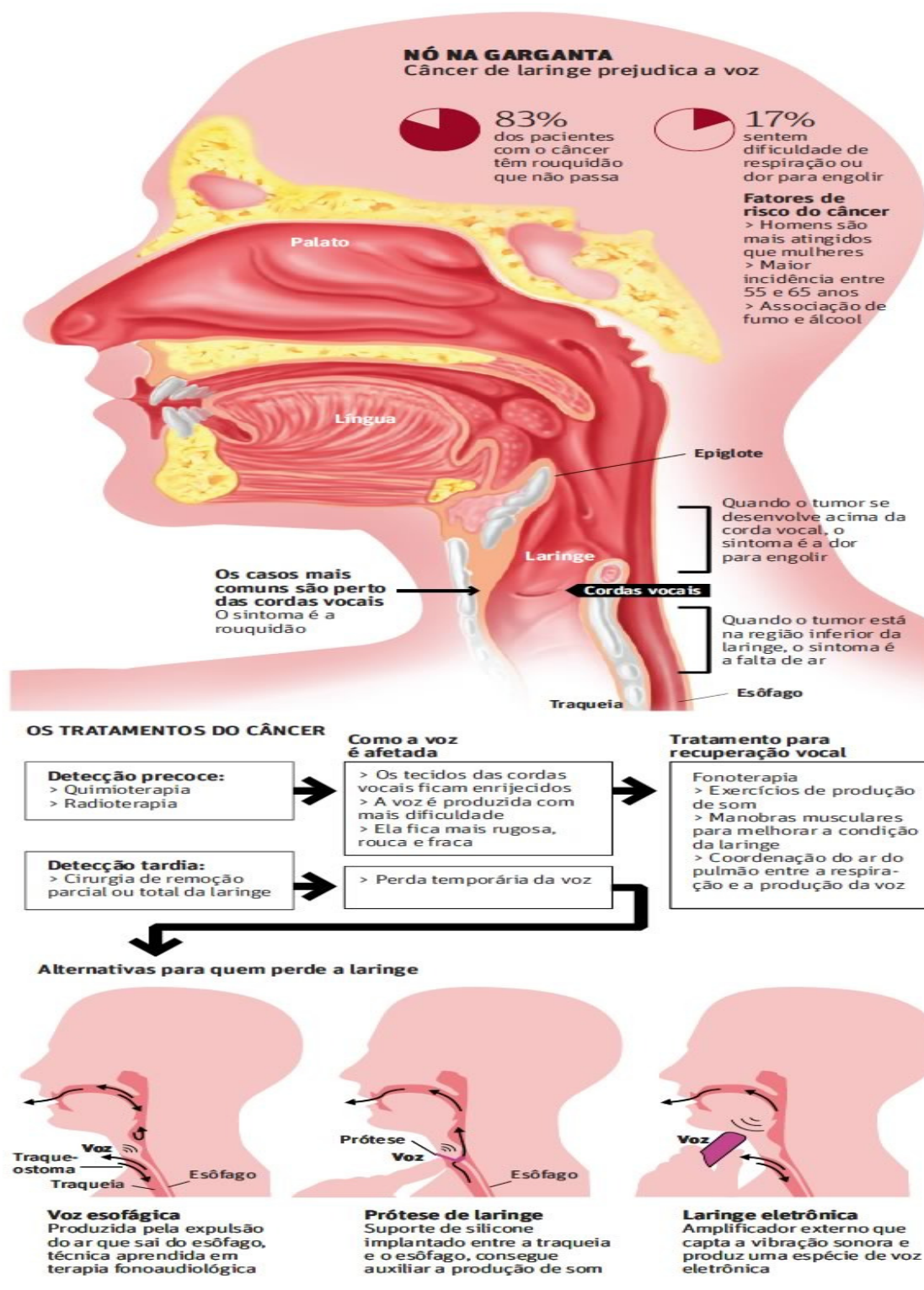


FIGURA 1 – Nó na garganta. Infográfico “Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes”. Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1002912-tratamento-para-cancer-de-laringe-afeta-voz-dos-pacientes.shtml>

Na formulação da matéria em questão, o divulgador traz o infográfico de vista, espécie de imagem que tenta reproduzir exatamente o lugar onde ficam todos os

elementos reais do corpo humano, em detalhes. Como afirma Schmitt (2006), esses gráficos podem ser acompanhados ou não de legendas e números explicativos. No caso da matéria da *Folha.com*, há legendas para prestar dados sobre as cordas vocais, a localização mais comum dos cânceres e sintomas.

A infografia do texto **Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes** também pode ser, de acordo com Valero Sancho (2001), do tipo coletiva, um tipo de imagem que agrega várias infografias consideradas individuais. Para Schmitt (2006), os infográficos independentes que compõem a imagem isolada, geralmente, contribuem com outras informações, aparecem em tamanho menor e, muitas vezes, são subjugados à infografia principal. Isso pode ser observado a partir dos gráficos usados na figura que trazem dados numéricos sobre os sintomas da doença, informações novas e não constantes no texto de apoio da matéria, tal como aquelas sobre fatores de risco do câncer e sobre os seus tratamentos.

Na matéria **Nó na garganta**, a infografia apresenta-se como resultado de uma relação complementar entre imagem e palavra, já que o infográfico possui partes imagéticas e outras verbais. A imagem em si, sem texto, não representaria muito para o entendimento e vulgarização das descobertas científicas. Como afirma Santaella (2007):

As mensagens são organizadas de modo que o visual seja capaz de transmitir tanta informação quanto lhe é possível, cabendo ao verbal confirmar informações que já passaram visualmente e acrescentar informações específicas que o visual não é capaz de transmitir. (SANTAELLA, 2007, p. 53)

Nessa matéria de divulgação científica, para tentar esclarecer minuciosamente os fenômenos relativos ao funcionamento do corpo humano frente ao câncer de laringe e as reações desse corpo ante o procedimento de cura da doença, o infografista ou jornalista divulgador serviu-se de cores e das texturas mais próximas daquelas dos órgãos humanos. A matriz visual atrai o olhar do interlocutor e faz a mediação entre o homem e o mundo da ciência que, antes do acesso ao infográfico, poderia ser mais inacessível para o indivíduo.

Ainda sobre o apelo visual e sobre a utilização de cores, Flusser (2007, p. 128) afirma que "somos envolvidos por cores dotadas de significados; somos programados por cores, que são um aspecto do mundo em que vivemos." Sendo assim, as cores usadas nos infográficos representam a forma como as superfícies nos são postas e

tornam a infografia um potente material dotado de significado. Nesse sentido, o pensamento imagético será a tradução de imagens e cores.

No que tange ao texto divulgativo, os infográficos representam uma mudança na forma de ler informações sobre ciência e tecnologia, a começar pelo modo de leitura mais abrangente. Como a infografia **Nó na garganta** faz parte da matéria **Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes**, o leitor pode ter uma visão geral das informações além de poder optar por uma leitura não necessariamente começada pelo texto verbal.

Com a utilização de infográficos nos textos de divulgação científica do caderno *Equilíbrio e Saúde*, vê-se que, para divulgar ciência, não basta linguagem simples e interessante, são necessários recursos extra-linguísticos como fotos, mapas, diagramas. Esses materiais têm a capacidade de descrever, mostrar e explicar informações científicas de difícil entendimento. Ribas *apud* Schmitt (2006), em seus estudos, afirma que a infografia tem como função facilitar a comunicação, ampliar o potencial de compreensão por parte dos leitores e permitir uma visão geral dos acontecimentos científicos e detalhar informações de compreensão difícil. Essas informações contidas na discussão de Ribas *apud* Schmitt (2006), são advindas de algum estudo realizado, porém nesta pesquisa não há a intenção de avaliar ou discutir como se dá esse processo.

Vejamos, na sequência, o outro objeto desta pesquisa.

5.2. Entenda como é feita a cesárea

A matéria referida é um caso interessante para a esta análise, já que a divulgação científica é feita unicamente graças à infografia apresentada a seguir. Nesse material são mostradas as quatro etapas principais da cesárea, de forma didática, uma vez que há aproximação do discurso de divulgação científica com o discurso didático. Há nesse material a apresentação dos pontos (des)favoráveis da cirurgia. Tomando os estudos de Nichani e Rajamanickan (2003) como referência, observa-se que o infográfico utilizado na matéria **Entenda como é feita a cesárea** é do tipo instrutivo, pois explica passo a passo como a cirurgia acontece ou funciona, permitindo ao leitor ver as etapas do parto sequencialmente. O divulgador usa na infografia a técnica do corte para retratar a vista interior de um corpo humano.

A imagem, que também é exemplo de infografia de vista, tenta simular, com fidedignidade, o corpo de uma mulher grávida, na hora do parto do tipo cesariano,

com as cores e as acomodações dos órgãos humanos. Sendo assim, a infografia leva a refletir, segundo Flusser (2007), que:

(...) quanto mais tecnicamente perfeitas vão se tornando as imagens, tanto mais ricas elas ficam e melhor se deixam substituir pelos fatos que em sua origem deveriam representar. Em consequência, os fatos deixam de ser necessários, as imagens passam a se sustentar por si mesmas. (FLUSSER, 2007, p. 116)

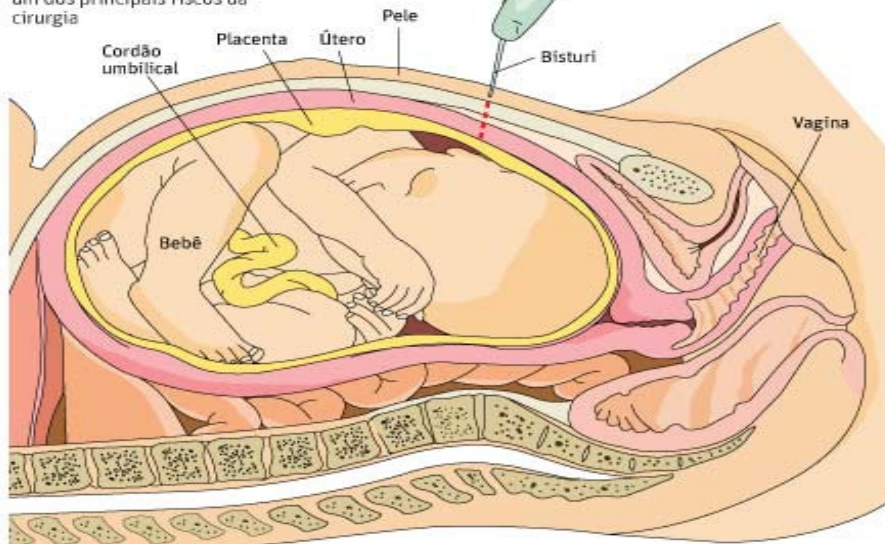
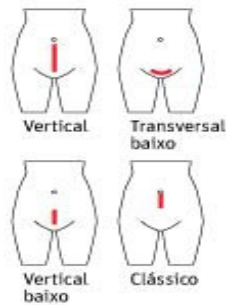
As imagens tecnicamente perfeitas são conquistadas graças aos avanços da computação gráfica que mexem com qualquer produção icônica tradicional.

COMO É A CIRURGIA

Entenda as três etapas principais do procedimento

1

O cirurgião faz cortes no abdômem e no útero. A proximidade entre a lâmina o bebê e a região cortada é um dos principais riscos da cirurgia

**Tipos de corte****CESÁREA NA BALANÇA****A FAVOR****Segurança**

Maior segurança nos casos em que a gestante apresenta problemas de saúde, como hipertensão ou diabetes, ou quando a posição do feto não é adequada ao parto normal ou ele entra em processo de sofrimento

Nascimento

Possibilidade de programar a data e a hora do nascimento

Rapidez

Duração mais curta do que o parto normal

CONTRA**Prematuro**

Existe a chance de o parto ser feito antes do período necessário para o pleno desenvolvimento do bebê, o que pode levar a problemas respiratórios que exijam sua internação em UTI neonatal

Alta

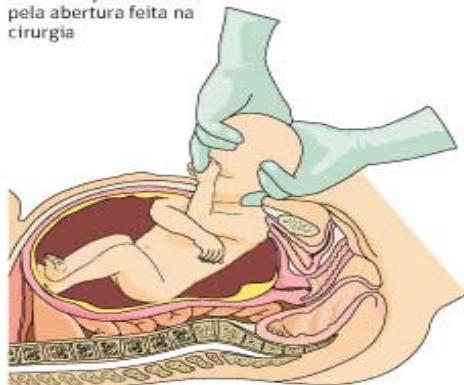
A recuperação da gestante é mais demorada

Infecção

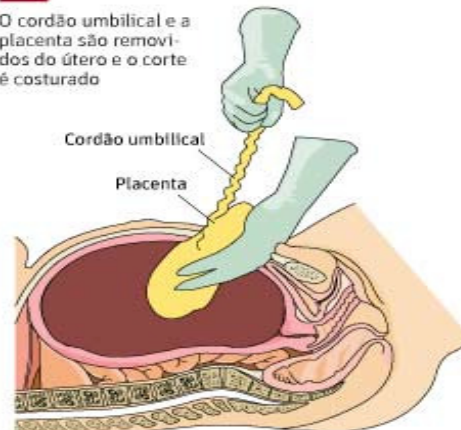
Por ser uma cirurgia, há risco maiores de a mãe contrair uma infecção

2

Com ambas as mãos, o médico puxa o bebê pela abertura feita na cirurgia

**3**

O cordão umbilical e a placenta são removidos do útero e o corte é costurado

**4**

Um curativo protege a região costurada



FIGURA 2 – Entenda como é feita a cesárea. Infográfico “Entenda como é feita a cesárea”. Fonte: http://www1.folha.uol.com.br/equilibrio_e_saude/1009195-entenda-como-e-feita-a-cesarea.shtml

Essa infografia trata de um caso em que a imagem por si só constitui uma matéria, já que não há texto de apoio e houve só a publicação do infográfico. A infografia **Entenda como é feita a cesárea** é um clássico caso de mensagem objetiva que substitui textos herméticos, longos e pouco eficientes. Essa prática é comum nesses tipos de matéria que trazem informações técnicas, complexas aos olhos do leitor leigo em ciência.

Corroborando Flusser (2007), afirma-se que essa imagem é autônoma, pois possui os elementos de uma notícia, sem a exigência de um texto paralelo, valendo-se da linguagem verbal. A infografia em análise é, de acordo com Schmitt (2006), uma unidade informativa independente, é a própria notícia. Porém, mesmo havendo na figura 2 uma individualidade da infografia, uma vez que não há texto de apoio, vale lembrar que o uso de recursos linguísticos é de suma importância para o entendimento das informações da mensagem. Barthes (1964) chega a afirmar que:

Onde existe uma substância visual, por exemplo, seu significado é confirmado pelo fato de que ele é duplicado por uma mensagem visual de tal forma que, no mínimo, uma parte da mensagem icônica seja redundante ou aproveitada de um sistema linguístico. (BARTHES, 1964, p. 10)

A infografia, na matéria **Entenda como é feita a cesárea**, funciona como um signo que leva para o enunciatário do texto de divulgação científica alguma cognição ou pensamento aplicável a algum objeto. Nesse caso, o infográfico comporta-se como uma representação no sentido de reproduzir algo que, de alguma forma, está presente na consciência humana: o parto do tipo cesárea. Para Goodman (1968, p.17), "o fato é que, para uma imagem representar um objeto, ela deve ser um símbolo, substituí-lo e a ele se relacionar."

O infográfico permite ver como o homem é capaz de criar imagens para ele e para os outros e o faz expressar a subjetividade, a imaginação de quem cria os infográficos. De acordo com Flusser (2007, p. 163), "a imaginação é a singular capacidade de distanciamento do mundo dos objetos e de recuo para a subjetividade própria, é a capacidade de se tornar sujeito de um mundo objetivo." Porém, o mesmo autor afirma que a imaginação não é o bastante para a criação de imagens.

A infografia usada serve para ajudar o jornalismo científico a cumprir o seu papel pedagógico, que é o de levar a ciência e a tecnologia para próximo do público não-especialista, fazendo com que os sujeitos que compõem a comunidade dos leigos

se sintam mais inteirados das transformações que ocorrem no mundo. Para Schmitt (2006):

A infografia aplicada no jornalismo científico, na maioria das vezes, consegue dar conta de conceitos, processos e teorias que não conseguiriam ser explicados totalmente por meio de um texto ou uma fotografia. Por seu caráter didático, a infografia transforma o complexo em simples, o difícil em fácil, pois reúne as vantagens de duas linguagens ao mesmo tempo: a verbal e a visual. (SCHMITT, 2006, p.67)

É nesse caso que a infografia mostra-se como alternativa para melhor transmitir informações, leis, processos e teorias tecnológicas e científicas.

Breves conclusões

Nos jornais vê-se que, com o uso da infografia, tem-se uma volta do texto para a imagem e, nesse sentido, o jornal passou a usar mais os códigos bidimensionais e a distanciar sua prática dos códigos lineares. A escolha pela imagem em textos de divulgação científica, em específico, em cadernos de ciência e saúde, parece ir ao encontro dos anseios de uma sociedade cada vez mais ocupada que demanda informações dinâmicas e de fácil processamento. Essa mescla entre verbal e visual parece provocar no leitor do texto de divulgação científica um efeito interpretativo de reflexão e isso porque imagens fomentam atenção e motivação, são mais apropriadas à apresentação de informações e facilitam, em certo grau, determinados processos de aprendizagem. Como o propósito da divulgação científica é mostrar as descobertas tecno-científicas, as imagens são muito oportunas e permitem o cumprimento do papel de gênero divulgativo incumbido de atender às demandas sociais de informação.

Referências

- ALMEIDA, Miguel Osório. A vulgarização do saber. In: MASSARINI, Luisa. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.
- AMARAL, Ricardo. Limites dos infográficos jornalísticos na Web: Sistematização preliminar de características distintivas e produtos semelhantes. In: *IX ENCONTRO DOS GRUPOS/NÚCLEOS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO*, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba, 2009.
- BRAYNER, A. R. A.; MEDEIROS, C. B. Incorporação do tempo em SGBD orientado a objetos. In: *SIMPÓSIO BRASILEIRO DE BANCO DE DADOS*, 9., 1994, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 1994. p.16-29.
- BARTHES, Roland. *O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- _____. Rhétorique de l'image. In: Communications. Persee. *Revue scientifique*, Paris, v. 4, n. 4, p. 40-51, 1964.
- BETTETINI, Gianfranco. Semiótica, computação gráfica e textualidade. In: PARENTE, André. *Imagem-máquina: a era das tecnologias do virtual*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.
- CALVO HERNANDO, Manuel. *Manual de periodismo científico*. Barcelona: Bosh, 1997.
- CAPAZOLI, Ulisses. A divulgação e o pulo do gato. In: MASSARINI, Luisa. *Ciência e público: caminhos da divulgação científica no Brasil*. Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura, 2002.
- CASALMIGLIA, Helena. Divulgar: itinerarios discursivos del saber. *Observatorio de la Comunicación Científica*, Universitat Pompeu Fabra, Quark, Barcelona, n.7, p.9-18, 1997.
- CATALDI, Cristiane. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. In.: CATALDI, Cristiane (Ed.). *Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa [MG]: Ed. UFV, 2007.
- _____. Análise discursiva da denominação utilizada na mídia impressa para representar e divulgar o conhecimento sobre planta transgênica. In: CATALDI, Cristiane (Ed.). *Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa [MG]: Ed. UFV, 2007.
- COLLE, Raimond. Infografía: tipologías. *Revista Latina de Comunicación Social*, La Laguna (Tenerife), n. 57, jan/jun. 2004. Disponível em: <<http://www.ull.es/publicaciones/latina/colle2004/20040557colle.htm>>. Acesso em: 02 jan. 2012.

CORRESPONDENTE de São Paulo. *Entenda como é feita a cesárea*. *Folha.com*. São Paulo, 20 de novembro de 2011. Disponível em: http://www1.folha.uol.com.br/equilibrio_e_saude/1009195-entenda-como-e-feita-a-cesarea.shtml. Acesso em: 08 jan. 2012.

DONDIS, Donis. A. *Sintaxe da linguagem visual*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FLUSSER, Vilém; CARDOSO, Rafael (Org.). *O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação*. São Paulo: CosacNaify, 2008.

GOODMAN, Nelson. *Languagens of art*. Indianapolis. Bobbs- Merrill, 1968.

MÓDOLO, Cristiane Machado. Infográficos: características, conceitos e princípios básicos. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 2007, Juiz de Fora. *Anais...* Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2007/resumos/R05_86-1.pdf. Acesso em: 02 jan. 2012.

PASTORE, Mariana. Tratamento para câncer de laringe afeta voz dos pacientes. *Folha.com*. São Paulo, 07 de Novembro de 2011. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/1002912-tratamento-para-cancer-de-laringe-afeta-voz-dos-pacientes.shtml>. Acesso em: 08 jan. 2012.

PEÇAIBES, Mariana; MEDEIROS, Ligia. O dinamismo das apresentações visuais: infográficos aplicados à educação. In: 9º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 2010. *Anais...* Disponível em: <http://blogs.anhembi.br/congressodesign/anais/artigos/69624.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.

QUADROS, Itanel. História e atualidade da infografia no jornalismo impresso. In: ACTAS DO XXVIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R0508-1.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2012.

SANTAELLA, Lúcia; NÖTH, Winfried. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. *Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia*. 3. ed. São Paulo: FAPESP, Iluminuras, 2005.

_____. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

SCHMITT, Valdenise. *A infografia jornalística na Ciência e Tecnologia um experimento com estudantes de Jornalismo da Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação de Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

VALERO SANCHO, José Luis. *La infografia: técnicas, análisis y usos periodísticos*. Valência: Universitat de València, Servei Publicacions, D. L. 2001.