

Práticas de Linguagem

ISSN: 2236-7268



Universidade Federal de Juiz de Fora

Núcleo Fale

DATA Jan./jul. 2011 | VOL.1 | N. 1



Revista Práticas de Linguagem

Revista do Grupo de Pesquisa FALE

v.1 n. 1 – janeiro / junho de 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Faculdade de Educação

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 Pesquisa e Ensino em Linguagem (NUPEL), situado na Faculdade de Educação da UFJF. A Revista tem o objetivo de divulgar trabalhos relativos à prática de professores da área de Linguagem. Este projeto visa a contribuir com a troca de experiências na área de Educação e Linguagem.

Comissão Editorial
Editoras

Ms. Luciane Aparecida de Souza - SEEDUC/RJ
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF

Assistente Editorial:

Bruna dos Anjos da Costa Crespo
(aluna do curso de Letras da UFJF)

Conselho Editorial

Ms. Abigail G. Magalhães – Grupo FALE
Dra. Begma Tavares Barbosa – UFJF
Dra. Carmen Sanches Sampaio – UNIRIO
Dra. Edwiges dos Santos Zaccur – UFF
Dr. João Manuel S. Cunha – UFPel
Ms. Laura Silveira Botelho – Grupo FALE
Dra. Lúcia Furtado M. Cyranka – UFJF
Ms. Luciane A. de Souza – Grupo FALE
Dra. Luciane Manera Magalhães – UFJF
Dra. Maria Conceição Alves de Lima – UEMS
Ms. Maria Luiza Scafutto – UFJF
Ms. Vanessa Souza Silva – Grupo FALE
Dra. Tânia Guedes Magalhães – UFJF
Dra. Telma Ferraz Leal – UFPE

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

Revista Práticas de Linguagem / Universidade Federal de Juiz de Fora. - v. 1, n. 1 (jan./jun. 2011)-. -- Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2011-

Semestral

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

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

37:372.46(05)

CDU

SUMÁRIO

4 EDITORIAL

RELATOS

6 – 12 ABC, muito prazer! – a criança na condição de sujeito falante e escrevente

Ivanda Alexandre Pereira

13 – 22 Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental – LIED

Graça Paulino e Carmem Lucia Eiterer

23 – 33 A leitura de histórias em quadrinhos na Educação de Jovens e Adultos

Conceição Almeida da Silva

34 – 45 Elementos articuladores em artigo de opinião – uma experiência com sequência didática no Ensino Médio

Ana Maria de Carvalho Leite

46 – 53 “Dicionário de termos tupi-guarani do centro-oeste mineiro”: aplicando conhecimentos de linguística teórica em sala de aula

Elisson Ferreira Morato

54 – 68 Leio sim, não duvide de mim!

Danielle dos Santos

69 – 79 Fios e furos do ato de alfabetizar: a formação do leitor em foco

Rosângela Veiga Julio Ferreira e Jeniffer de Souza Faria

ENTREVISTA

81 – 86 Entrevista com Eleuza Barboza – Secretária de Educação da Rede Municipal de Juiz de Fora

Luciane Aparecida de Souza

Tânia Guedes Magalhães

FALE PARA O PROFESSOR

88 – 95 Considerações sobre circulação e uso do livro didático na escola

Tânia Guedes Magalhães

Andréia Rezende Garcia Reis

RESENHAS

97 – 99 Produção textual na universidade

Ana Elisa Ribeiro

100 – 102 Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático

João Paulo Lima Cunha

EDITORIAL

É com imensa satisfação que trazemos ao público o primeiro volume da Revista *Práticas de Linguagem*, revista eletrônica do Grupo de Pesquisa FALE, Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, grupo integrante da Faculdade de Educação da UFJF. Com esta publicação, pretendemos colocar em debate questões relativas ao ensino de Língua Portuguesa, por meio de **relatos** de professores, que contribuem com a troca de experiências entre comunidade acadêmica e escolar, suscitando discussões acerca do tema Educação e Linguagem. Pretendemos, nesse sentido, incentivar novas pesquisas, novos trabalhos e novos estudos, bem como novas experiências em sala de aula.

Para promover um proveitoso debate em torno do tema, elaboramos, para este primeiro volume, quatro seções, que passamos a descrever.

Na seção **RELATOS**, apresentamos sete relatos de experiências desenvolvidas em diversas instituições de ensino. Tais trabalhos apresentam intervenções com a leitura literária, as histórias em quadrinho, a aprendizagem da leitura, o gênero artigo de opinião, o letramento de crianças pequenas, bem como com as experiências de ensino de gramática - que vão desde a Educação Infantil, perpassando Ensino Fundamental e Médio, até a formação continuada de professores.

Criamos também, neste primeiro volume, a seção **FALE PARA O PROFESSOR**, em que as autoras propõem, em um artigo encomendado, uma "conversa" com professores sobre o livro didático de Língua Portuguesa.

Na seção **ENTREVISTA**, Eleuza Barboza, Secretária de Educação da Prefeitura de Juiz de Fora (MG), esclarece a comunidade acerca da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa dessa instituição, bem como tece considerações sobre a Alfabetização e o Ensino de Linguagem nas escolas municipais de Juiz de Fora.

Para concluir, na seção **RESENHA**, dois trabalhos trazem elucidações sobre os livros *Produção textual na universidade* e *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*.

Convidamos você, leitor, a mergulhar nos onze trabalhos deste volume e apreciar os complexos e variados feitos que se desenvolvem na sala de aula na atualidade. Nesse conjunto teórico-prático que apresentamos aos leitores, esperamos incentivar o debate sobre as perspectivas educacionais, mais especificamente, num tema inesgotável como a Linguagem.

As Editoras

Luciane Aparecida de Souza

Tânia Guedes Magalhães

Relatos

ABC, MUITO PRAZER! – A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE SUJEITO FALANTE E ESCRIVENTE

Ivanda Alexandre Pereira

i.alexandre@ig.com.br

Graduada em Pedagogia pela FUCMT é Mestre em Educação pela UNICAMP e professora alfabetizadora na EMEF Gal. Humberto de Sousa Mello na região sul de Campinas.

Apresentação

Esta experiência retrata o momento em que a professora constata a ausência de um saber por parte das crianças de seis anos, em relação a um conteúdo escolar – nomear as letras do alfabeto –, e organiza uma proposta de trabalho por meio de práticas que vão além do aprendizado do alfabeto por si só. O movimento revela a relevância de um trabalho pautado em práticas (sociais e culturais) de linguagem, considerando-se que vivemos em uma cultura letrada, e a leitura e a escrita são partes integrantes e constitutivas de nosso cotidiano.

O lugar do processo vivido

A EMEF General Humberto de Sousa Mello está localizada no Bairro Jardim Bandeiras II na região sul de Campinas. A escola tem apenas cinco salas de aula que funcionam em quatro períodos para atender alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e EJA. Os professores são graduados conforme a exigência para investidura no cargo e a maioria tem pós-graduação em nível de especialização. Nossas crianças e adolescentes vêm do próprio bairro, onde há uma concentração de indústrias, transportadoras e comércio de modo geral, mas os pais que conseguem uma vaga de emprego ocupam funções que ganham, em média, o salário mínimo.

A turma que participou desta experiência era constituída de, inicialmente, vinte e seis crianças que ingressaram com seis anos de idade no Ensino Fundamental, oriundas de escolas de Educação Infantil do próprio bairro.

Com a palavra, a teoria

A organização do trabalho pedagógico com projetos didáticos favorece a participação de todos os envolvidos no processo. O movimento da sala de aula resgata as vozes silenciadas e estigmatizadas desde a abertura dos portões da escola “para todos”, e convoca “múltiplas perspectivas em qualquer situação abordada, que são fonte de problematização constante do conhecimento ao qual interrogamos” (HERNÁNDEZ, 2001, p. 4), ainda há a possibilidade da convocação de gêneros textuais diferentes daqueles pensados no momento da elaboração do projeto.

Kleiman (2010), em suas proposições sobre o trabalho com projetos de letramento, nos instiga ao exercício constante de práticas sociais de leitura e escrita, mesmo antes da criança saber ler e escrever. Para ela, adotar o projeto de letramento como modelo didático, implica fazer da prática social o elemento estruturante das atividades curriculares e permite que o aprendiz (seja ele criança, adolescente ou adulto) aprenda fazendo.

Aprender fazendo também nos desafia a retirar a linguagem da condição de mais um conteúdo escolar para assumir seus movimentos e seus efeitos sobre o sujeito, alcançados na interação dele com os textos, orais ou escritos, (BOSCO, 2005).

Deixe que falem, que pensem, que leiam, que escrevam

No ano de 2008, quando iniciei o ano letivo com as crianças de seis anos, constatei que muitas delas desenhavam as letras do próprio nome, mas não as nomeava. Este saber eu considerava importante para o início do processo da apropriação da leitura e da escrita. No momento em que escrevo este relato, posso afirmar que tal preocupação se justificava pelo fato de que, naquele momento, a concepção de Língua que estava atrelada ao meu trabalho ainda era a de representação da fala, talvez, por isso a minha preocupação com a nomeação das letras.

O curioso é que eu organizava meu trabalho de modo que as crianças interagissem com o universo linguístico discursivo – o texto oral ou escrito circulava pela sala de aula. É possível que a proposta possa ter resultado do

senso comum de que crianças que têm maior contato com textos escritos fora da escola possuem maiores chances de serem bem sucedidas na aquisição da leitura e da escrita quando chegam à escola, ou, influência de formação continuada de que participei até aquele momento, mas sem a compreensão da concepção de Língua que vem junto com a proposta.

A ausência de saber nomear as letras foi constatada na semana inicial enquanto eu lhes pedia para soletrarem o nome e elas não sabiam¹. Como professora, eu acreditava que essas dificuldades poderiam ser resolvidas com o projeto didático, por isso comecei a selecionar material e atividades para elaborá-lo, incluindo, por causa da faixa-etária, o lúdico e o ser criança.

O tema surgiu de uma necessidade curricular. Como professora do primeiro ano do primeiro ciclo, eu tinha que organizar o trabalho de modo que todos lessem e escrevessem até o final do ano. A expectativa de aprender a ler e escrever até o final do ano, também fazia parte do imaginário das crianças e dos familiares, dado que constatei nas falas em roda de conversa e na reunião inicial com os responsáveis, por isso, entre esperar elas aprenderem o nome das letras no decorrer do ano e acelerar o processo, optei por organizar o trabalho de modo que elas nomeassem as letras ainda no primeiro semestre.

Enquanto selecionava materiais teórico/didático para escrever o projeto, lembrei-me que, no COLE² do ano anterior em minhas andanças pelos estandes das editoras, eu havia comprado o Livro de Amir Piedade, "O Aniversário do Seu Alfabeto", e no mesmo dia uma colega me presenteou com uma revista que tinha "um projeto que era a minha cara", segundo ela.

O projeto chamava-se "Conhecendo as letras do alfabeto", e fazia parte da Revista Projetos Escolares/Educação Infantil. Quando constatei a ausência do saber nomear as letras por parte das crianças, decidi reelaborar o projeto da revista de modo que os objetivos de facilitar o aprendizado das letras, desenvolver a leitura e a escrita e valorizar o uso da escrita como meios para aprender, comunicar-se e recordar, fossem alcançados durante o desenrolar do processo. Na estruturação do projeto, procurei favorecer aspectos importantes, como a conversação, intercâmbio oral, função social da escrita e antecipação do conteúdo de um texto.

¹ De vinte e seis crianças, apenas duas nomeavam as letras.

² Congresso de Leitura do Brasil

Depois do projeto elaborado e organizado, comecei a preocupar-me com a adesão das crianças para que ele fosse nosso, da turma, por isso confeccionei a mascote sugerida pela revista, pois apostava que ela seria o pretexto para conquistar a participação de todos. A apresentação, tanto do projeto quanto da mascote "Seu Alfabeto" foi durante a roda de leitura, uma das práticas permanentes. Naquele momento, fiz a leitura da história "O aniversário do Seu Alfabeto" e apresentei a elas, o material de constituição do alfabetário de cada uma, o produto final do projeto.

No momento da leitura seus olhinhos não desgrudavam da mascote. Elas se apaixonaram pelo Seu Alfabeto. A mascote e o livro serviram de recursos para o intercâmbio oral. As crianças os levavam para casa e quando traziam de volta, relatavam oralmente, o acontecimento na família para a turma. Nesses momentos de narrativa, eu ia, oralmente e por escrito na lousa, pontuando a diferença entre fala e escrita, estimulava os mais tímidos, os silenciados a relatarem o processo vivido com a família, todos tinham vez e voz, mesmo aqueles que tinham problemas com a fonação.

Muitas histórias aconteceram nesse percurso com o Seu Alfabeto. Ele foi mordido por cachorro, a mãe teve que escondê-lo do primo menor, o irmão puxou de cima do guarda-roupa e rasgou o pé, deu cria aos "Alfabetinhos" das crianças, pois cada uma queria ter um, por isso sugeri a confecção de uma mascote menor.

Na sala de aula, o movimento era intenso, as crianças recortaram letras para o alfabeto móvel que era usado para compor nomes, palavras, títulos de histórias ou músicas, soletravam, jogavam bingo de letras, de nomes e de palavras, liam poesias, parlendas, recitavam poemas, cantavam e brincavam muito. Brinquedos e brincadeiras fizeram parte do processo até o momento em que elas perderam o interesse.

A literatura atravessou todo o projeto na construção do nosso "alfabetário". A leitura de diferentes gêneros textuais foi uma necessidade que surgiu no decorrer do processo e que eram apropriados para a condução do projeto: Parlendas, quadrinhas, trava-línguas, cantigas, bilhetes, recados, fizeram parte nas situações vivenciadas, as crianças "leram", analisaram e reescreveram do "seu jeito" no início do trabalho para se apropriar do sistema alfabético. Nesses momentos tiveram a oportunidade de pensar sobre as

especificidades de elaboração da linguagem escrita, mas o gênero que priorizei foi o poético, porque o livro ABC da Mônica de Maurício de Souza – o texto que estava anexado ao alfabetário –, nos “convidou” à construção e produção do nosso livro “ABC da turma do 1º Ano A”, e que se tornou outro produto final no decorrer do projeto.

Com o intertexto, as crianças tiveram a oportunidade de compreender a estrutura textual do gênero poético à medida que organizávamos “nossa poesia” de cada letra do alfabeto para compor nosso livro. A ênfase estava na ludicidade, sonoridade, rimas, versos e estrofes do poema. No início elas precisaram da minha intervenção para elaborar os versos com as rimas, mas, no final, as palavras para compor os versos surgiam com mais fluidez e tinha a participação e colaboração de todos.

Diferentes saberes foram articulados em busca da constituição do sujeito leitor e escritor, e, ao final de 2009³, foi possível visualizar saberes significativos e valorizados na/pela escola e fora dela, inclusive na comunidade em que estas crianças estão inseridas.

Os saberes produzidos na constituição do ser professora

Nos meses que vivenciei esta experiência, deparei-me com a singularidade da relação da criança com a linguagem e comecei a interrogar sobre os sentidos que são produzidos pelo outro, em especial a professora, nos momentos de enunciação. Professora e crianças são sujeitos falantes nativos da mesma língua, mas, culturalmente, constituídos pela diferença, inclusive, linguística.

Nesta turma, havia uma criança que não tinha problemas para aprender, mas, em geral, não saía da primeira linha escrita no caderno e não parava no lugar, incomodando, inclusive, os colegas que reclamavam quando ela estava em suas carteiras ou que não colaborava nos trabalhos em grupo pelo fato de “circular” entre elas e não participar da atividade proposta.

Houve um dia em que o Diretor me chamou em sua sala no final da aula para dizer que a mãe desta criança o havia procurado para lhe pedir que

³ Trabalhei com o processo de alfabetização e letramento com essas crianças, por dois anos, e do grupo que iniciou o processo em fevereiro de 2008, todas estavam alfabetizadas.

conversasse comigo para que eu parasse de chamar seu filho de "Sansão". Confesso que fiquei intrigada o resto do dia porque eu tinha certeza de que não o havia chamado assim, e tentava rememorar os acontecimentos para entender a queixa da mãe.

No dia seguinte, pedi a esta criança várias vezes que voltasse para seu lugar e que concluísse suas atividades. Quando cansei dos pedidos feitos sem sucesso, abri a boca para me dirigir a ela com a seguinte frase: "Ô menino sem noção!" Mas não pronunciei a frase porque compreendi uma não-coincidência entre os sentidos pretendidos e os sentidos assumidos entre nós.

A frase era a mesma com a qual me dirigi ao garoto outras vezes e eu poderia argumentar naquele momento: "Bom, não foi isso que eu quis dizer..." Mas, foi o que ele produziu. Eu não o chamei de "Sansão" em nenhum momento, mas este foi o sentido produzido na interação.

Daquele dia em diante, fiquei mais atenta ao funcionamento das diferentes formas de heterogeneidade em discursos que circulavam na sala de aula, e, em especial, o modo como minha presença se manifestava no contexto da enunciação. No burburinho discursivo, sentidos díspares e contraditórios são produzidos, com todas as possibilidades do dizer e do não-dizer. (INSAURRALDE, 2010).

Outros saberes foram produzidos na constituição do ser professora, escrevi estes porque considere relevantes na produção deste trabalho e estou na transição entre trabalhar e compreender a língua como processo de subjetivação (DE LEMOS, 2001) e abandonar de vez a concepção como representação, se é que isso é possível.

Referências

BOSCO, Zelma R. *A Criança na Linguagem – a fala, o desenho e a escrita*. CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

DE LEMOS, C. T. G. *Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação*, 2001 <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17.htm>

HERNÁNDEZ, Fernando. *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas*. Projeto, Revista de Educação, Porto Alegre, v. 3, n. 4, 2-7. 2001.

INSAURRALDE, Lúcia R. I. As Línguas dos Homens. Este texto integra o livro Ensinar a Ler num Mundo Letrado (no prelo).

KLEIMAN, Ângela. *Projetos de Letramento na Educação Infantil*. Revista Caminhos em Linguística Aplicada. Unitau v. 1, p 1-10. Disponível em www.unitau.br/caminhosla.

PIEDADE, Amir Ap. dos Santos. *O aniversário do Seu Alfabeto*. Cortez, 1997.

SOUSA, Mauricio e PORTO, Cristina. *ABC da Mônica*. FTD.

Enviado em 14 de janeiro de 2011

Aprovado em 10 de fevereiro de 2011

CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA LITERÁRIA DE EDUCADORES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Graça Paulino*
paulino230@gmail.com

Carmem Lucia Eiterer**
eiterer@oi.com.br

* Proponente do Projeto de Extensão Contribuições para a leitura literária de educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Coordenadora do LIED (Literatura para Educadores), integrante do Gpell-Ceale. Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

** Professora da Faculdade de Educação da UFMG.

O contexto que gera o projeto

Este texto visa apresentar o projeto de extensão “Contribuições para a leitura literária de educadores de crianças”, desenvolvido, desde 2007, por uma equipe de professores e alunos de pós-graduação sob Coordenação da Profa. Graça Paulino, na FAE-UFMG. O projeto nasceu da constatação da necessidade de atuar na formação de professores de crianças como leitores, entendendo-se que a responsabilidade pela formação literária escolar das séries iniciais é atribuída a educadores que, em sua maioria, não tiveram formação literária suficiente para serem caracterizados como cidadãos letrados literariamente. O que consideramos formação de um leitor literário pode ser explicitado na citação de Paulino que segue

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem (PAULINO, 1998, p.8)

O projeto de extensão funda-se na compreensão de que, em geral, esses professores não têm acesso a textos literários de qualidade, lendo apenas literatura infanto-juvenil para fins profissionais e não para sua própria vida cultural. E assim, estranhos ao universo literário, esses educadores não têm

facilidade de se apresentarem como modelos de leitores para seus alunos, o que constitui um dos agravantes do baixo nível de motivação para a inserção desses alunos no mundo da escrita, seja ela literária ou não. O prazer da leitura dos educadores deve ter centralidade em sua formação, já que o letramento literário se tornará parte de um processo de disseminação cultural e não de imposição ou utilização da literatura apenas como mero pretexto para exercícios de outra natureza, tais como o exclusivo aprendizado de gramática.

Os educadores públicos da Educação Básica costumam passar ao longe da produção literária que circula pelo Brasil também pelo fato de que não frequentam livrarias, raras no país e ausentes de seus bairros de origem, assim como só têm geralmente acesso à biblioteca escolar, cujo acervo se dirige aos alunos-leitores. Por um lado, verificamos que, quando o governo investe na chamada "Biblioteca do Professor", de preferência adquire livros para a formação continuada, considerando as obras literárias supérfluas, quando comparadas às de utilidade para a formação profissional.

As pesquisas sobre formação de professores têm apontado que este grupo é formado por mulheres em sua maioria quase absoluta. De origem social de camada popular, essas profissionais vêem, no magistério, uma possibilidade de ascensão social. Isso significa que, na maioria das vezes, ultrapassam seus pais em escolarização. Algumas autoras, como Carvalho (2004), Oliveira (2007), investigam a prática de leitura das estudantes de cursos de Graduação em Pedagogia. O que podemos constatar com elas, no entanto, é a ausência da prática de leitura literária. Esse dado torna-se preocupante na medida em que consideramos, como afirma Tardif, que "o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com a sua história profissional". (TARDIF, 2002, p. 11).

Carvalho (2004) relata, em sua pesquisa *Trajetória de leitura de estudantes de Pedagogia*, que os alunos não leem e justificam a falta de leitura pelo número elevado de leitura obrigatória de textos acadêmicos, ou, na maior parte dos casos, fragmentos de textos, capítulos fotocopiados, sendo que ainda neste caso demonstram ter dificuldade em concluir a leitura, o que justificam apontando a falta de tempo, a densidade do tema, a falta de interesse, entre outros. No entanto, são eles que atuarão junto a seus alunos como mediadores.

Diferentes autores, como a pesquisadora Michele Petit (2008), nos alertam para a importância que assume o mediador na construção da competência leitora de crianças. Assim, quando um jovem ou um adulto provém de um meio em que predomina a não-leitura, a proibição do livro ou mesmo se dá pouca importância ao livro, o mediador pode, muitas vezes, transmitir segurança ao leitor, revelar a ele o desejo de ler, acompanhá-lo em seu percurso. Esse mediador é, muitas vezes, um professor, um bibliotecário, um voluntário, um militante, um amigo, alguém com quem cruzamos.

Há atualmente diferentes políticas de distribuição de livros no país, fazendo chegar os livros didáticos de diferentes áreas, desde o Ensino Fundamental ao Médio (PNLD), livros de literatura para crianças e jovens (PNBE) e outros, mas não se verifica uma política de fomento da formação de professores leitores de literatura tendo em vista o fato de que atuam ou deveriam atuar como mediadores na formação da competência leitora das crianças. Vemos que a Universidade vem se comprometendo com a escolha de livros para crianças e jovens, como vem fazendo o CEALE desde 1998 para a FNLIJ, e em 2006 e 2007 para o PNBE, sendo mais recentemente também requisitada para selecionar livros para alunos de EJA, mas não se tem preocupado com a formação literária de professores da Educação Básica. Em todos os níveis de ensino, há uma maioria de educadores que está fora do processo de letramento literário e mereceriam inserir-se nessa prática sociocultural. Entretanto, o caso dos educadores das séries iniciais do Ensino Fundamental se apresenta como mais grave por serem eles os responsáveis pelos primeiros contatos das crianças e jovens com as obras literárias.

A proposta de trabalho

O Governo Federal abriu aos cidadãos um sítio de domínio público no qual podem ser capturados livremente textos da literatura brasileira cujos autores faleceram há mais de 75 anos. Tal *corpus* compõe um patrimônio cultural importante, entretanto, por razões várias, muitas vezes, estes textos ainda estão ao alcance de poucos. Entendemos que tais obras estão escritas para leitores de outra época e sua listagem não guia de fato um leitor sem traquejo, que

continua perdido diante de uma literatura desconhecida para ele. Torna-se necessário, portanto, a nosso ver, um trabalho de seleção e de reapresentação desse material, para adequá-lo à recepção contemporânea de leitores iniciantes.

Assim, as versões comentadas dos textos publicados no final do século XIX e início do XX passam a compor publicações novas, atraentes para leitores iniciantes, como é o caso dos educadores em questão. Crer que eles já teriam acesso às obras por estarem disponíveis na Internet significa ignorar as dificuldades de acesso à rede, as diferenças entre ler na tela e num livro impresso, as necessidades de um leitor iniciante de formar sua biblioteca pessoal, com seus textos preferidos disponíveis para leituras que não exigem equipamentos dispendiosos, atualizações constantes, pagamentos de quantias mensais para telefonia ou provedores de banda larga, energia elétrica entre outros impedimentos e percalços.

Com estes livros, pretendemos trazer, a público, textos da literatura brasileira que possam envolver educadores das séries iniciais sem formação literária consolidada, estreitando os laços entre a Universidade e a Educação Básica, através do respeito ao direito dos educadores a um lazer literário de qualidade, com a consequente ampliação de seus horizontes culturais.

É esse o trabalho que tem proposto um grupo composto por professores e pesquisadores que atuam no campo da formação de leitores, integrando o Grupo de Pesquisa do Letramento Literário, GPELL, voltado para a leitura literária destinada a crianças e jovens. Produzimos livros pequenos no tamanho, pouco extensos, acessíveis do ponto de vista da linguagem e da temática. Uma produção de baixo custo, mas de ótima qualidade gráfica, financiada por meio de diferentes parcerias construídas na UFMG, a fim de serem distribuídos gratuitamente aos educadores de crianças. Cada etapa da produção é minuciosamente examinada no grupo, cada obra é coletivamente composta, a cada volume um número diverso de nomes de autores nacionais é lembrado. Selecionamos os textos a partir de uma pesquisa inicial, cada comentário, nota, ilustração é considerada coletivamente. A seleção dos autores até o momento trazidos aos educadores seguiu diferentes critérios que exporemos a seguir.

Cada volume contou com a participação voluntária¹ de um diferente ilustrador convidado que contribuiu gratuitamente com seu trabalho. Essa colaboração permitiu agregar diferentes estilos de ilustração a cada título.

Assim, em 2008, ano de Centenário de falecimento de Machado de Assis, foi lançado o livro *Machado presente*, um livro de 84 páginas, que foi levado gratuitamente, como um presente da UFMG para o Dia do Professor. Quisemos tornar presente esse autor, verdadeiro patrimônio nacional, proporcionando aos professores uma nova oportunidade de encontro com ele. A seleção de contos se deu por meio da pesquisa, leitura e discussão coletiva. Buscou-se conjugar os seguintes critérios: extensão, proximidade ou distanciamento da temática em relação aos leitores, de modo que o desinteresse ou estranhamento em relação ao conteúdo não viesse a tornar inviável a leitura. As temáticas variam desde a reflexão sobre a moral da época em "A carteira" e "O caso da vara" até a denúncia das agruras do sistema escravocrata em "Pai contra mãe". A publicação teve tiragem de 1.000 exemplares e, nesse âmbito, foram atendidas em parte escolas municipais de Belo Horizonte e sua região metropolitana. A distribuição na rede municipal de Belo Horizonte foi realizada com o auxílio das formadoras do CAPE-SMED/PBH. Na FaE, as educadoras do Curso Normal Superior Veredas receberam também o livro em evento coletivo de formação no dia 04 de outubro de 2008. Além destes, foram contemplados ainda os educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, educadores de escolas dos assentamentos em formação em serviço na área de Linguagem na FaE-UFMG e educandos da Pedagogia a distancia pela UAB (Universidade Aberta do Brasil).

O volume do ano seguinte trouxe, aos educadores, contos selecionados de autoria de Julia Lopes de Almeida, escritora que teve um papel destacado na luta pelos direitos das mulheres na cidade do Rio de Janeiro no século XIX. Essa escritora interessa-nos por sua atuação no final do século XIX e início do século XX, tanto pela qualidade de seus textos quanto pelo alcance de suas atuações na imprensa da época em defesa da abolição da escravatura, da proclamação da República e do trabalho feminino. No ano de 2009, completaram-se os 75 anos

¹ Toda a equipe é composta por professores e alunos voluntários que atuam nela de modo gratuito.

passados desde a data de seu falecimento e marcamos a entrada de sua obra em domínio público com essa publicação. Julia participou ao lado de outros autores, como Machado de Assis, das atividades em torno da fundação da Academia Brasileira de Letras e ficou fora dela unicamente pelo fato de ser mulher, apesar de ser uma autora de profícua produção. Contemporânea de Chiquinha Gonzaga, aos 19 anos, já colaborava com o jornal *Gazeta de Campinas*, onde fez sua estreia na literatura. Ao longo de sua vida, foram trazidos a público por ela mais de 40 volumes entre romances, contos, teatro, literatura infantil, crônicas e obras didáticas. Discutiu temas e fez campanhas em defesa da mulher de seu tempo. Assim, contemplou diferentes tipos de mulheres, e algumas delas apresentamos nesse volume na seleção de contos organizada por nós, como as desprezadas em "A Rosa Branca"; apaixonadas em "In Extremis"; sofredoras de abuso sexual em "O Caso de Ruth"; discriminadas em "A Caolha"; idealizadas em "Ânsia Eterna". A reunião de contos da autora, no livro *Julia Presente* produzido em 2009, contou com apoio de diversos parceiros, além da Proex-UFMG, entre eles a Fale e o Ceale, o que permitiu ampliar a tiragem e abrangência do projeto a 5.000 exemplares. Ampliou-se também o seu público, contemplando desta vez também os professores em formação nos cursos do Ceale, por conta de seu aniversário de 20 anos, e estudantes de Graduação em Pedagogia da FaE.

Em 2010, trabalhamos com os contos de Lima Barreto numa edição de 7.000 exemplares. A obra de Lima Barreto, composta por contos, romances e diários que foram adaptados para o cinema, para o teatro e para a televisão, conquistou o respeito da crítica e o gosto do público, mas não foi sempre assim. Lima sofreu internações psiquiátricas para tratar-se de loucura, fez uso abusivo de bebidas alcoólicas e foi alvo de preconceito racial. Nunca foi eleito para a Academia Brasileira de Letras, embora fosse autor de ampla obra e tenha se submetido a inúmeras candidaturas.

Neste ano de 2011, o projeto prosseguirá contando com apoio financeiro do MEC. Os autores a serem trazidos aos educadores estão em processo de definição. A distribuição tem sido realizada com esforço pessoal do grupo, contando com suporte de uma rede composta por colegas e estudantes da FAE-UFMG, Ceale, UAB e de alguns profissionais da SMED-PBH, através do CAPE. A distribuição, no momento, tem sido um desafio, posto que não faria sentido a

manutenção do projeto se ele não chegar a seu destinatário, educadores de crianças.

Avaliação

Em abril de 2009, aplicamos um questionário a 65 professores, cursistas do Projeto de formação de professores em serviço Veredas², durante semana presencial na FaE, que receberam o livro *Julia Presente*, com o intuito de averiguar sua recepção dos textos. Destes, 60 o consideraram ótimo, todos consideraram também ótimo tê-lo recebido como presente, havendo diversos elogios e incentivos à continuação do Projeto, com a publicação de outros livros e de outros autores. As respostas obtidas, ao verificarmos a adequação do número de páginas, do projeto gráfico, das ilustrações e das orientações e explicações que tentaram facilitar a leitura³, indicaram que as estratégias do projeto estavam adequadas em linhas gerais e que devem ser mantidas em publicações futuras. Uma parte significativa, no entanto, declarou não ler os comentários explicativos dos textos. Frise-se a natureza dessa segunda etapa de avaliação como necessária para que a ação sociocultural e educativa proporcionada pelo projeto tenha um caráter de continuidade, até que, ao final dos trabalhos, possa ser assegurada a validade da produção desenvolvida junto à comunidade. Os retornos que recebemos pessoalmente de alunos e professores têm sido positivos, mas a etapa da avaliação é parte essencial do trabalho. Contudo, o processo de produção e distribuição nos anos anteriores acabou por tomar a maior parte do ano letivo, deixando-nos pouco disponíveis para a realização de uma pesquisa mais ampla. Nesse sentido, fortalecendo o vínculo ensino, pesquisa e extensão, pretendemos realizar futuramente uma investigação por meio de questionário mais amplo do que o anterior junto aos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia, a fim de verificar sua recepção dos volumes publicados por nós e por eles recebidos.

² Curso de licenciatura para a formação de professores em serviço, na modalidade semi-presencial, desenvolvido através de convenio da FAE-UFMG com SSED/MG e Secretarias Municipais de Educação da grande BH.

³ O questionário que contou com perguntas simples, curtas e diretas, solicitava respostas fechadas.

Referências

ANDRADE, Ludmila. *Professores-Leitores e sua formação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

CARVALHO, Marlene. Trajetórias de leitura de estudantes de Pedagogia: avanços, aquisições, dificuldades. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.13, n. 21, jan/jun.,2004. p.61-75.

LEAL, Micheline Madureira . *Ensino, literatura e formação de professores na educação superior: retratos e retalhos da realidade mineira*. Belo Horizonte: Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. (Tese de doutorado).

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. In: *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v.10, nº 59, pp. 55-61, set./out., 2004.

PAULINO, Graça. O trágico na Literatura. In: PAULINO, Graça et al. [Org.]. *Julia presente: contos para leitura literária de educadores de crianças*. Belo Horizonte: FAE-FALE, UFMG, 2009.

OLIVEIRA, Ana Alinda de. Práticas de Leitura de estudantes do curso de Pedagogia/ UFMT. Campinas, XIV COLE-Congresso de Leitura do Brasil, ALB: Unicamp, 2007. Disponível em: <http://www.alb.com.br//anais16/sem12pedf/sm12ss01_05.pdf>

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Enviado em 10 de fevereiro de 2011

Aprovado em 19 de fevereiro de 2011

ANEXO

MACHADO PRESENTE

CONTOS PARA A LEITURA LITERÁRIA
DE EDUCADORES DE CRIANÇAS

Machado de Assis

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PRÓ-REITORIA

Pró-reitora: Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Pró-Reitora Adjunta: Paula Cambraia de Mendonça Vianna

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora: Antônia Vitória Soares Aranha

Vice-diretor: Orlando Gomes de Aguiar Júnior

FACULDADE DE LETRAS

Diretor: Jacyntho Lins Brandão

Vice-diretor: Wander Emediato de Souza

PROGRAMA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A TELA E O TEXTO

Coordenação: Anderson Fabian Ferreira Higino, Jairo Rodrigues,

Maria Antonieta Pereira e Rubens Rangel Silva

PROJETO DE EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA

LITERÁRIA DE EDUCADORES DAS SÉRIES INICIAIS DO

ENSINO FUNDAMENTAL

Coordenação: Graça Paulino

LINHA EDITORIAL *TELA E TEXTO*

Coordenação:

REVISÃO

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Rubens Rangel Silva

ILUSTRAÇÃO

Mariana Parzewski Neves

Maria José de Castro Alves

Subcoordenação: Gerlane Roberto de Oliveira

Graça Paulino

Marcelo Chiaretto

A LEITURA DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conceição Almeida da Silva

ceicaoalmeida@hotmail.com

Graduada em Letras, especialista em Língua Portuguesa e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense, Professora efetiva da rede pública de ensino do estado Rio de Janeiro.

Apresentação

Este estudo¹ constitui uma reflexão sobre nossa experiência como professora de português que buscou, no emprego das histórias em quadrinhos (HQs), um recurso didático para fomentar a leitura/produção de textos em aulas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Partimos da hipótese de que, por tratar-se de textos mais fáceis de serem lidos, eles poderiam servir como desencadeadores de conhecimentos prévios, ativadores de inferências para a leitura de outros textos estritamente verbais que com eles estivessem dialogando de alguma forma. Para testar esta hipótese, inicialmente, elaboramos e aplicamos atividades de interpretação de HQs, pulando a etapa da decodificação do texto. No entanto, logo percebemos que a leitura desse gênero de texto mostrava-se tão complexa quanto a leitura de qualquer texto verbal.

A partir de então, adotamos um novo procedimento metodológico. Primeiramente, selecionamos HQs que explorassem de modo complementar os elementos verbal e não-verbal, de forma que a compreensão do texto dependesse da observação atenta dos dois tipos de linguagem. Além disso, cuidamos que os temas fossem relevantes para a faixa etária, que pudessem ter alguma relação com o cotidiano dos alunos, sem serem demasiadamente infantis. Elaboramos um conjunto de atividades pautado na perspectiva interacionista de leitura, que levasse o aluno a dialogar com o texto, recolhendo

1 Relato baseado em nossa monografia final, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Língua Portuguesa na UFF.

e acrescentando informações necessárias à compreensão. Todas as atividades buscaram estabelecer um contínuo interpretativo, partindo das atividades mais superficiais de reconhecimento de elementos do texto às mais complexas, que explorassem o conhecimento prévio do aluno e o levassem a fazer hipóteses e a raciocinar criticamente. O resultado dessa experiência, apresentamos a seguir.

Caracterização da Escola

Desenvolvemos nossa atividade pedagógica na Escola Estadual Leopoldo Fróes, situada em um bairro carente da cidade de Niterói, Rio de Janeiro. Pertencente à rede pública estadual, essa escola atende a turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano, tanto regular quanto EJA), e do Ensino Médio, totalizando mais de mil alunos em três turnos distintos (manhã, tarde e noite). Todos os professores que atuam em sala de aula são graduados ou especialistas em suas áreas. Também há professores que são mestres e doutores ou que estão ingressando agora nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*.

Este relato diz respeito à nossa atuação junto a turmas do Ensino Fundamental, durante o primeiro e o segundo semestres de 2010. Especificamente, trabalhamos com duas turmas de 8º ano (antiga 7ª série) e quatro de 9º ano (antiga 8ª série). Como o primeiro bimestre foi abalado pela calamidade pública, em razão das fortes chuvas que ocorreram no estado durante esse período, nosso trabalho só pôde desenvolver-se mais eficazmente a partir do segundo semestre, cujas turmas passamos a descrever. A classe do 8º ano foi composta oficialmente por 22 alunos matriculados, dos quais apenas 15 de fato frequentaram. Quanto às turmas de 9º ano, dos 38 alunos matriculados em cada uma das turmas, menos de 2% dos alunos evadiram. A maioria dos alunos era jovem, com idade que variava entre 17 e 19 anos, em geral provenientes dos turnos da manhã e da tarde da própria escola, que, por motivo de indisciplina e de idade superior à prevista, foram transferidos para o noturno. Quanto aos poucos alunos adultos, cuja idade não ultrapassava os 35 anos, todos retornaram à escola para concluir os estudos interrompidos, a fim de tentar melhores colocações no mercado de trabalho.

As turmas, de modo geral, corresponderam bem à nossa proposta pedagógica. Ainda que possuíssem vivências valiosas a serem consideradas neste processo, vale destacar que o que observamos em geral é que o grau de letramento dos alunos não parece ter sido alterado ao longo de todo processo de ensino/aprendizagem. Muitos haviam chegado ao último estágio do Ensino Fundamental sem terem ultrapassado a fase da decodificação de signos escritos.

Fundamentação teórica

No desenvolvimento deste projeto, apoiamos-nos na concepção de letramento tratada por Soares (2006), para quem letramento é diferente de alfabetização. Alfabetizar, segundo a autora, é uma forma de treinamento em que o aluno aprende a decodificar e a relacionar sons e letras. Já o letramento “é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em condições de aprendizagem [...]” (*idem*, p. 42) Ou seja, ser letrado é saber ler e escrever efetivamente, é atuar no mundo por meio da linguagem. Todo aluno precisa, portanto, ser alfabetizado e letrado, decodificar signos e atribuir sentidos.

O aluno que vai para a escola tardiamente para ser alfabetizado é um indivíduo que participa de uma sociedade letrada, escolarizada e urbana, com necessidade de se adaptar às tecnologias de comunicação e informação e a modos de viver. No entanto, a sociedade acaba exigindo do indivíduo alguns conhecimentos que não foram oportunizados no decorrer de sua vida e será na escola que ele buscará adquiri-los, motivado pelas possibilidades de ascensão social, profissional e pela melhoria da qualidade de vida. A escola, então, não deve ignorar essa inserção do aluno jovem ou adulto em um contexto social prévio, visto que, mesmo que não saiba ler e escrever, ele é, de certa forma, letrado, como defende Soares (2006: 24):

...um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum

lugar, esse analfabeto é , de certa forma, **letrado**, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita...

Poderíamos, então, estabelecer graus de letramento: um indivíduo seria mais ou menos letrado, de acordo com suas práticas sociais e de acordo com o maior ou menor domínio que possua da língua escrita. Sendo assim, a escola como um todo e o professor de português, especificamente, deveriam promover o aumento do letramento do aluno,

...deveríamos propor então um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um *grau letramento* cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever. (BAGNO, 2002)

Em geral, o contato dos alunos da EJA com a leitura e a escrita fora da escola restringe-se a alguns poucos gêneros bem práticos, como a receita culinária, o manual de instrução, a bula de remédio, o panfleto publicitário, etc.. Dentro da escola, no entanto, principalmente a pública estadual, onde ancoramos nossa pesquisa, a disponibilidade de materiais escritos é escassa, e esses, em sua maioria, restringem-se aos materiais didáticos, em geral fotocopiados, produzidos pelos professores com finalidades pré-estabelecidas, que em nada contribuem para o aumento do grau de letramento. No que diz respeito à disciplina de Língua Portuguesa, à qual é quase que exclusivamente delegado todo o trabalho com a leitura e a produção textual, a situação não é diferente. Temos poucos recursos, as bibliotecas ou não possuem recursos suficientes ou quando possuem, esses são destinados ao público infantil, e não a jovens e adultos.

Também apoiamos nossa prática numa concepção de leitura interativa, que encontra na interpretação o produto de uma cooperação conjunta entre autor, texto e leitor. Com base nessa concepção, Dell'Isola (2000, p. 37) define leitura como "uma habilidade cognitiva que ocorre quando um indivíduo atribui significado e aciona um processo ativo de interação com um texto". Geraldi (1997), por sua vez, assim descreve o processo interpretativo:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do

bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecitura do mesmo e outro bordado. (p. 166)

O autor descreve a leitura como um bordado já “tecido” ao qual o leitor vai acrescentar fios próprios, ou seja, descreve o texto como um produto; logo, pressupõe seu produtor. Mas, não um produto acabado, e sim, um produto que é reproduzido a cada leitura. Enquanto processo interativo, a leitura depende não só das intenções de seu produtor e das informações fornecidas pelo texto, mas também daquelas trazidas pelo leitor. As informações que o leitor acrescenta ao texto no momento de sua leitura dizem respeito a conhecimentos sobre a língua, sobre o gênero, sobre o contexto social e cultural, sobre o produtor do texto, sobre as circunstâncias em que o que se diz pode ou não ser dito etc. É como se o texto deixasse lacunas que deveriam ser preenchidas, como afirma Dell’Isola (2005, p. 29):

Em geral, o discurso escrito está entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos pelo leitor. É fundamental admitir-se a existência desses espaços porque, por sua própria natureza, as palavras que compõe o texto favorecem lacunas, atribuindo-lhe sua incompletude. Assim, usualmente, o texto oferece informações objetivas (fornecidas pelo contexto discursivo, escritas pelo autor) e lacunas a serem preenchidas (ausência de informação explícita, “espaços” que se transformam em um convite ao leitor para trazer informações de que dispõe no intuito de gerar um ou mais sentidos ao texto).

Essa visão interativa da leitura coloca a interpretação como um mosaico onde não é possível antever o predomínio deste ou daquele elemento, mas antes, supõe a importância de todos para sua constituição: por um lado há quem produz, por outro há quem interpreta e entre eles, o texto.

Para embasar nossa prática, também foi imprescindível recorrer a autores que estudaram a fundo a estrutura das histórias em quadrinhos, como Cirne (1972) e Cagnin (1975) e assim, entender a constituição deste gênero de texto e poder aplicá-lo eficazmente.

Descrição da experiência

Considerando as “falhas” do processo de alfabetização por que passaram nossos alunos, principalmente os jovens e adultos, tivemos como objetivo principal a ampliação do grau de letramento através da leitura de histórias em quadrinhos e, conseqüentemente, das leituras em geral.

As primeiras atividades exploraram a compreensão global do texto, sem pormenorizar, como vemos no exemplo a seguir:

Atividade 1: Leia a história em quadrinhos a seguir e complete o balão em branco com uma frase que seja coerente com a história que começou a ser contada. Use sinais de pontuação para indicar a entoação de voz do personagem.



Nessa atividade, a maioria dos alunos produziu frases como: “Ah, filhinho! A mamãe tem muito orgulho de você!”, “Você é o orgulho da família.”, “Com a sua idade, a mamãe também protestou contra a poluição!”, “Isso mesmo, siga em frente.”, “Que bom! Agora vamos dormir.”. Propositamente, apagamos a fala da mãe no segundo quadro, com o objetivo de sondar como a leitura seria processada. Pudemos constatar que, de modo geral, os alunos se mantiveram atrelados apenas ao que estava representado pela escrita. Não perceberam, por exemplo, a expressão no rosto do personagem “Cebolinha” no segundo quadro, que indicava certa surpresa com o que a mãe lhe dizia, indicando que a fala da mãe não devia ser tão inocente assim; não perceberam o contraste na disposição dos objetos, indicando a desorganização do ambiente e nem que tal ambiente se referia especificamente ao quarto do próprio Cebolinha. Sem essa percepção, a leitura realizada não abrangeu a totalidade, já que ficou restrita ao estritamente verbal e ignorou a riqueza de detalhes oferecida pela imagem.

Por esse motivo, elaboramos outra atividade com essa mesma história em quadrinhos, mas desta vez, buscando levar o aluno a observar os detalhes mais atentamente, com questões como as seguintes:

01) De acordo com a imagem, onde estão os personagens no primeiro quadrinho? Que elementos nos ajudam a identificar este lugar? O que os personagens estão fazendo? Que emoção podemos perceber nos rostos dos personagens?

02) Onde estão os personagens no segundo quadrinho? E agora, como podemos descrever as expressões nos rostos dos personagens? Ao comparar os dois ambientes descritos pelas imagens, o que se destaca no segundo quadrinho?

03) Complete o balão em branco, indicando o que a mãe estaria falando para o filho. Considere as imagens e o que já tinha sido dito no quadrinho anterior. Use pontuação para marcar a entoação de voz.

Tais perguntas levaram o aluno a relacionar texto e imagem, explorando a decodificação da imagem como a primeira forma de atribuir sentido. Observamos que, com essa atividade, a maioria dos alunos conseguiu fazer uma leitura mais completa, como comprovam algumas das respostas dadas: “Eu também vou fazer uma placa: abaixo a sujeira do Cebolinha”, “Deveria começar pelo seu quarto”, “Meu filho, como que você quer lutar contra a poluição se seu quarto está bagunçado?”, “Você pode começar pelo seu quarto” etc.

A partir de então, elaboramos uma sequência de atividades que partiram da decodificação de elementos do texto e chegaram ao conhecimento prévio do aluno, levando-o a utilizar-se das informações de que dispunham em seu repertório cognitivo, mas sem exceder o que era possibilitado pelo próprio texto, como exemplificamos com a atividade 2, a seguir. Através dela, objetivamos levar o aluno a relacionar os textos e a perceber que entre eles havia, ao mesmo tempo, uma semelhança (representada pelo eixo temático) e uma diferença (representada pela forma como o tema foi abordado em cada um deles). Para efetivar a leitura dos quadrinhos, além de decodificar os elementos constituintes das imagens – traços, sinais, expressões faciais dos personagens etc. – os alunos foram levados a contribuir com suas próprias experiências sobre o assunto abordado.

Atividade 2:



- 01) Observe as expressões no rosto do pai e no rosto da mãe do Cebolinha. Depois, responda: a) O pai do Cebolinha, no primeiro quadro, parece surpreso. Por quê? Explique. b) A mãe, no segundo quadro, também está com uma expressão de surpresa. Por quê? Explique.



- 02) Observando as imagens e analisando a resposta dada, podemos dizer que o pai da Magali reagiu da mesma forma que o pai do Cebolinha? Comente.
- 03) Analisando as duas histórias lidas e trazendo-as para o seu contexto social, responda: a) As duas respostas evidenciam uma dificuldade comum aos pais. Que dificuldade é essa? b) Qual das duas respostas é mentirosa? Por quê? c) Qual das duas respostas não é adequada para uma criança? Por quê?

A elaboração dessas questões buscou perfazer a seguinte trajetória de leitura: primeiro, partindo do texto para o leitor, chamando a atenção do aluno para as expressões nos rostos das personagens e para os elementos do texto. Depois, levando o aluno a trazer informações para o texto. Para compreender as duas Hqs, acima, é necessário acrescentar a informação de que os pais, em geral, não sabem responder a este tipo de pergunta e que isso sempre causa certo desconforto. Por esse motivo, os pais procuram respostas neutras que sejam adequadas à idade das crianças. Na primeira história, no entanto, a resposta do pai surpreendeu por fugir a essa tradição: ao citar um "jantar à luz de velas, música romântica...", subentende-se que ele pretendia contar os fatos

sem rodeios, como eles realmente teriam acontecido, o que explica a expressão de surpresa da mãe. Como vemos, para fazer essa leitura, seria necessário partir da decodificação dos elementos do texto, passar pela contribuição do aluno para, por fim, chegar a conclusões resultantes de uma leitura interativa em que texto, leitor e contexto fornecessem as informações necessárias à interpretação.

Avaliação dos resultados

Os resultados obtidos com esta prática permitiram-nos descobrir que o aluno em contato com uma história em quadrinhos pode, e, em geral, é o que acontece, dar atenção somente ao que aparece escrito, ignorando os detalhes do desenho como as expressões faciais, os pormenores do cenário etc. que muitas vezes dizem mais do que as próprias palavras. Por outro lado, descobrimos que também pode acontecer de o aluno desprezar a escrita que compõe os quadros para deter-se apenas às imagens, realizando, mais uma vez, uma leitura parcial, principalmente quando a imagem tem função secundária em relação à escrita. Ao serem orientados a não perder de vista nenhuma das linguagens que constituem os quadrinhos, os alunos adquiriram novas habilidades leitoras, perceberam que, se, por um lado, a elaboração da imagem mobiliza certo esforço por parte do desenhista, cujo objetivo é o de orientar a compreensão do significado por ele pretendido, por outro lado, o leitor precisa questionar-se sobre o porquê das escolhas de tais e tais elementos icônicos que se combinam na imagem: que sentidos podem-se depreender dali, que experiências podem ser postas em auxílio à leitura. A atribuição de significado à imagem é, ao mesmo tempo, conotativa e subjetiva, ou seja, a cada desenho corresponde inúmeras possibilidades de significação e a atribuição de significado passa pelo crivo do individual: o conhecimento de mundo, os valores, os contextos e as experiências de vida do leitor. Dessa forma, para que a produção de sentidos na leitura se desse de modo completo, os alunos precisaram ser levados a interagir com o texto, levando em consideração o próprio texto e suas marcas linguísticas, considerando que quem escreve o que escreve e da forma que escreve, tem determinados propósitos, quer alcançar determinado público etc.. Certamente, a partir de então, a interação de nossos alunos com uma HQ ganhou novo tom.

Acreditamos que, mesmo quando esse contato vier a ser estabelecido fora da sala de aula, o diálogo será efetivo e a produção de sentidos estará garantida.

Considerações finais

A aplicação das histórias em quadrinhos nos trouxe algumas lições importantes que deverão guiar-nos futuramente. Em primeiro lugar, desconstruímos nossa crença de que a compreensão dos quadrinhos requer um esforço menor dos alunos e que, por isso mesmo, seria mais fácil utilizá-los para introduzir uma aula de leitura. Além disso, percebemos que a leitura de quadrinhos, tanto quanto qualquer leitura que se tenha que fazer, requer prática. Reconhecer traços, figuras, formas dos balões, sinais gráficos, formato das letras etc. é algo que depende muito de cada leitor – cada um vai decifrar e interpretar cada imagem a partir de suas próprias experiências. Se o aluno nunca tiver tido contato com uma história em quadrinho – o que é possível em determinadas camadas sociais –, terá dificuldade em atribuir sentidos à sequência narrativa e sua compreensão será limitada. Trabalhar com histórias em quadrinhos nas aulas destinadas a jovens e adultos é, portanto, uma forma de ampliar seu letramento.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, Marcos et al. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BRASIL. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11, 7 de junho de 2000. Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 1975.

CIRNE, Moacy. *Para ler os quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

DELL'ISOLA, Regina L. Peret. A construção do sentido durante a leitura em Português – LE. In: Júdice, N. (Org.) *Português/língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000, p. 37- 44.

DELL'ISOLA, Regina L. Peret. *O sentido das palavras na interação leitor-texto*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005, p. 28-30.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça. Atividades e estratégias de processamento textual. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 26-34.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO *et al.* (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Enviado em 10 de fevereiro de 2011

Aprovado em 25 de fevereiro de 2011

ELEMENTOS ARTICULADORES EM ARTIGO DE OPINIÃO – UMA EXPERIÊNCIA COM SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Ana Maria de Carvalho Leite

anamaria@school.la

Graduada em Letras (UEMG), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e doutoranda em Linguística Aplicada (UFMG). Professora da Escola Estadual de Manhumirim (MG).

Apresentação

Este relato apresenta a síntese de uma pesquisa sobre a aplicação de uma sequência didática com o gênero artigo de opinião, em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de uma escola da rede pública estadual, do interior de Minas Gerais. Propusemo-nos a responder à seguinte pergunta: Até que ponto a utilização de uma nova metodologia, com atividades sistematizadas de leitura e escrita, tendo por base as características de um gênero textual, pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades do aluno como produtor de textos?

A questão foi motivada pela experiência no magistério e por dados oficiais, segundo os quais, grande parte dos alunos da rede pública que concluem o Ensino Médio não domina um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências relacionados aos procedimentos de leitura e escrita, compatíveis com seu período de escolaridade. Para buscar possíveis respostas, realizamos uma investigação a partir de uma situação concreta de produção textual escrita dos alunos. Trata-se da participação de uma turma do 3º ano do Ensino Médio na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, em 2008, ocasião em que a metodologia da sequência didática foi utilizada pela primeira vez, o que nos possibilitou tratá-la como experimento.

Como recorte de pesquisa, enfocamos de maneira específica o trabalho com alguns recursos que geram a articulação textual, chamados de elementos articuladores. Esse tema foi abordado em algumas oficinas da sequência didática, proposta pela equipe organizadora da Olimpíada de Língua Portuguesa. Procuramos verificar se houve apropriação de elementos articuladores por parte dos alunos que realizaram as atividades das referidas oficinas e em que medida o

uso desses recursos contribuiu para que produzissem textos mais próximos de um artigo de opinião.

Caracterização da Escola

A escola onde se realizou a pesquisa está localizada na zona urbana, mas atende um grande número de alunos da zona rural, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Ao todo, participaram da investigação 23 alunos, 10 de uma turma (3º B), e 13 de outra (3ºA), com idade entre 16 e 18 anos e características semelhantes, seja do ponto de vista socioeconômico, seja de desempenho escolar. Segundo o professor de Língua Portuguesa das turmas, os textos desses alunos apresentavam praticamente os mesmos problemas, principalmente quanto ao desenvolvimento do conteúdo temático, à organização textual e principalmente em relação à articulação entre as partes, pela falta ou pelo uso inadequado de elementos articuladores.

Fundamentação teórica

O procedimento didático utilizado na Olimpíada de Língua Portuguesa é semelhante à estratégia indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1988), no capítulo das Organizações Didáticas Especiais - Módulos Didáticos, para abordar um determinado gênero textual e suas especificidades. Consiste em elaborar um modelo didático, de forma a possibilitar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem de aspectos linguísticos e discursivos mais utilizados na produção do gênero escolhido. Baseia-se na noção de sequência didática de Pasquier & Dolz (1996), "um conjunto de oficinas destinadas a aprender a escrever um gênero textual que respondem a uma série de critérios". De acordo com os autores, essa modalidade de ensino sistemático viabiliza a todos os alunos a apropriação de recursos comunicativos e linguísticos. Isso porque, ao buscar sanar de maneira progressiva as dificuldades dos alunos na escrita de um determinado gênero textual, em um período relativamente curto, a sequência didática evoca simultaneamente as ações de

ensinar e aprender, de forma que o professor pode deixar claro ao aluno por que e para que está escrevendo.

Para a investigação, buscamos conjugar os conceitos de sequência didática, tal como se apresentam nos PCN (1998), e o Tema 1, do Eixo Temático I – Compreensão e Produção de Textos, do Conteúdo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC-LP, 2008), elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Procurando incorporar os avanços teóricos sobre a língua, suas funções, usos e efeitos na sociedade, os PCN (1988) e o CBC-LP (2008) propõem um trabalho minucioso com textos representativos dos diferentes gêneros e seus discursos específicos, requeridos pelas práticas sociais de linguagem.

Dentre os conteúdos propostos nesse tema, selecionamos os tópicos relacionados à organização textual do discurso argumentativo e à organização linguística do enunciado argumentativo (CBC-LP 2008, p. 46-48), entrelaçados à noção de mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999), de articuladores textuais (KOCH, 2006) e às técnicas de argumentação escrita (VIGNER, 1988).

Descrição da experiência

Seguimos o paradigma semiexperimental, de experimentos antes – depois, com dois grupos de alunos, pertencentes a duas turmas distintas, mas com características semelhantes, aqui chamadas de grupo A e grupo B. O grupo A, composto de 10 alunos, produziu textos escritos em duas aulas de 50 minutos cada uma, utilizando os procedimentos usualmente praticados nas aulas de escrita pelo professor de Língua Portuguesa. Os textos dos alunos desse grupo não concorreram às Olimpíadas de Língua Portuguesa; serviram de instrumento de controle para a verificação do efeito da aplicação da sequência didática no grupo B.

Para a tarefa de escrita do grupo A, o professor apresentou algumas noções sobre o artigo de opinião: onde esse texto costuma circular, quem escreve etc. Como exemplo, distribuiu cópias de dois artigos com opiniões diferentes sobre a questão polêmica suscitada pela instituição do bônus no vestibular da UFMG, para os alunos oriundos de escola pública e afro-descendentes. Após a leitura e uma breve discussão sobre o tema, o professor

pediu aos alunos que escrevessem um artigo, posicionando-se a respeito da questão do bônus. Os alunos escreveram o texto e entregaram ao professor para correção. Como já dito, esses textos serviram de controle pelo fato de terem sido escritos em versão única e não sofrerem alterações, pela própria natureza da atividade; exemplificam a prática corrente de produção textual na sala de aula, em que os alunos produzem apenas um texto, que é corrigido pelo professor e devolvido com observações de ordem gramatical. Portanto, não foram contempladas, nessa atividade, importantes etapas do processo de produção como a revisão e a reformulação dos textos.

O grupo B, composto por 13 alunos, realizou as 12 oficinas da sequência didática, sugeridas por um caderno de instruções denominado "Pontos de Vista" - Caderno do Professor - Orientação para Produção de Textos (GAGLIARDI, 2008), da Olimpíada de Língua Portuguesa "Escrevendo o Futuro". O Caderno compõe-se das seguintes partes: introdução, doze oficinas, critérios de avaliação, anexo com textos recomendados, recado final, concepções de língua, discurso e gênero adotados e as referências bibliográficas consultadas para sua elaboração. As oficinas são as seguintes: 1ª: Artigo de opinião, 2ª: A notícia em debate, 3ª: Polêmica, 4ª: Por dentro do artigo, 5ª: Questão, posição e argumentos, 6ª: Sustentação de uma posição, 7ª: Como articular, 8ª: Vozes no artigo de opinião, 9ª: Pesquisar para escrever, 10ª: Assim fica melhor, 11ª: Produção de artigos, 12ª: Últimos retoques.

A questão polêmica escolhida pelos alunos do grupo B foi: "O prefeito é padre. Pode?". O tema nasceu no interior de uma discussão sobre a candidatura de um padre à reeleição para prefeito do município, sobre a qual os alunos se posicionaram. Conforme proposta da sequência da Olimpíada, os alunos escreveram duas versões que, para efeito da pesquisa, são chamadas B1- versão inicial, e B2 - versão final, com a liberdade de manter ou mudar sua opinião em relação à questão polêmica. Esses textos, assim como os textos do grupo A (A1), compõem o *corpus* da pesquisa; para a análise, foram submetidos a uma segmentação semântica, identificada como proposição, de modo a realçar os elementos articuladores utilizados e o papel desses marcadores na articulação entre as etapas do discurso argumentativo, de acordo com os aspectos próprios do gênero artigo de opinião.

Com essa segmentação, os elementos articuladores foram quantificados e classificados de acordo com a relação que estabelecem no texto. Para a classificação, utilizamos o quadro "Elementos articuladores", da 7ª oficina (GAGLIARDI, 2008, p.42). Os resultados de A1, B1 e B2 foram cruzados e submetidos a uma análise, por meio da qual buscamos uma reflexão sobre o que podem indicar quanto ao papel dos elementos articuladores utilizados na composição de um artigo de opinião. Procuramos refletir também sobre como a metodologia da sequência didática pode contribuir para o uso mais adequado desses elementos articuladores, em comparação com o tratamento tradicional que se dá à atividade de produção de textos, conforme descrito na tarefa do grupo A.

Avaliação dos resultados

No quadro abaixo, estão registradas, em porcentagens, as quantificações dos usos dos elementos articuladores nos textos dos alunos do grupo A (A1), e na primeira versão dos textos dos alunos do grupo B (B1).

Quadro 1 – Comparação entre A1 e B1 quanto ao uso dos elementos articuladores

Elementos articuladores	% de uso	
	A1	B1
Tomada de posição	11,34	9,65
Indicação de certeza	4,96	6,89
Indicação de probabilidade	4,25	5,51
Relação de causa e Conseqüência	31,91	33,10
Acréscimo de argumentos	24,11	16,55
Indicação de	17,02	24,13

restrição		
Organização geral do texto	0,70	0,68
Introdução de conclusão	5,67	3,44

Verifica-se em A1 e em B1 uma maior incidência de marcadores de causa e consequência, de acréscimo de argumentos e de restrição. Com base nesse quadro, podemos afirmar que, mesmo sem participar de oficinas específicas sobre o tema, os alunos, tanto do grupo A (controle) quanto do grupo B (experimental), usaram, na estruturação de seus textos, alguns elementos articuladores que fazem parte de duas estratégias básicas de organização do discurso argumentativo: causa-e-consequência e concessão restritiva (cf. CBC, 2008). A familiaridade com esses articuladores pode estar relacionada ao estudo gramatical das conjunções coordenativas e subordinativas (porque, pois, e, mas, porém), responsáveis pela conexão entre termos e frases de períodos simples e compostos.

Os elementos articuladores mais incidentes em A1 e B1 fazem parte do mecanismo de conexão, segundo categorização de Bronckart (1999), mais especificamente do que ele chama de ligação ou encaixamento, articulando as frases de uma sequência. De acordo com Koch (2006), tais marcadores pertencem à ordem dos articuladores de conteúdo proposicional, indicando relações lógico-semânticas de causalidade e oposição; incluem-se também entre os articuladores discursivo-argumentativos, marcando oposições, explicações ou concessões. Segundo a autora, por meio desses elementos, é possível articular dois atos de fala, “em que o segundo toma o primeiro como tema, com o fim de justificá-lo ou melhor explicá-lo, contrapor-lhe ou adicionar-lhe argumentos” (KOCH, 2006, p.131). Conforme verificações de Vigner (1988), essas estruturas são comuns nas construções de sequências argumentativas escritas e mais frequentes no plano microestrutural do texto.

Já os elementos menos recorrentes nos textos analisados nessa fase são, em grande parte, aqueles que têm como função estruturar espacialmente o texto; segundo classificação de Koch (2006) funcionam como organizadores

textuais. Bronckart (1999) define-os como marcadores de balizamento das fases de uma sequência argumentativa, uma vez que assinalam as etapas de construção do texto, ligam e organizam as fases do discurso. No texto argumentativo, marcam exemplificações, introdução de argumentos, ou podem ainda assinalar contrajunções, orientando proposições em sentido contrário. Para Vigner (1988), esses organizadores textuais são componentes da argumentação que atuam como fórmulas introdutórias de enumeração, de transição e conclusão, estabelecendo a “passagem da frase ao discurso”. São elementos articuladores empregados com mais frequência no plano macroestrutural do texto.

Analisando os textos na totalidade, podemos dizer que, em A1 e B1, algumas produções não são propriamente artigos de opinião, porque, embora atendam ao conteúdo temático, uma questão polêmica, apresentam problemas no desenvolvimento do tema e na argumentação. Acreditamos que a dificuldade na seleção dos recursos linguístico-discursivos adequados, entre eles os elementos articuladores, tenha contribuído para o problema. É preciso lembrar que as macro e as microestruturas interligam-se e devem ser trabalhadas concomitantemente na construção da textualidade. Pouco adianta saber quais são as etapas de um artigo de opinião e o que escrever nelas, se não forem igualmente enfocadas as estratégias de organização linguística, bem como os marcadores textuais responsáveis pela progressão e articulação dessas fases

Observemos, agora, o quadro 2, onde figura o cruzamento entre A1, B1 e B2, uma comparação entre os textos do grupo A (controle), e os textos do grupo B.

Quadro 2 – Comparação entre A1, B1 e B2 quanto ao uso dos elementos articuladores.

Elementos articuladores	% de uso		
	A1	B1	B2
Tomada de posição	11,34	9,65	7,35
Indicação de certeza	4,96	6,89	1,47
Indicação de	4,25	5,51	11,76

probabilidade			
Relação de causa e consequência	31,91	33,10	26,47
Acréscimo de argumentos	24,11	16,55	19,11
Indicação de restrição	17,02	24,13	24,26
Organização geral do texto	0,70	0,68	3,67
Introdução de conclusão	5,67	3,44	5,88

Conforme o quadro, os resultados do grupo A permaneceram os mesmos, pois os alunos não tiveram a oportunidade de reescrever os seus textos. Nos textos finais do grupo B (B2), mantém-se o uso predominante de marcadores de relação de causa e consequência, de restrição e de acréscimo de argumentos como estratégias básicas de argumentação, mas verifica-se maior incidência de elementos de organização geral do texto e de introdução de conclusão. Esse crescimento, embora pequeno, indica que os alunos usaram nos textos finais elementos articuladores que não haviam utilizado nos textos iniciais. O uso pode estar relacionado à realização da 7ª oficina, cujas atividades enfatizavam o reconhecimento e o uso dos elementos articuladores no artigo de opinião.

Assim, com a realização da sequência, parece ter havido uma ampliação do conhecimento dos recursos linguístico-discursivos, em especial dos elementos articuladores, o que, provavelmente, possibilitou aos alunos mobilizar novas estratégias, que contribuíram para uma melhor composição do gênero textual estudado.

Considerações finais

As análises empreendidas nessa pesquisa mostram que o trabalho com sequência didática permite a abordagem integrada e progressiva das características de um gênero textual, orientando na produção de textos que se

aproximam do gênero estudado. Entretanto, trata-se de um procedimento raramente adotado pelos professores, provavelmente até desconhecido por muitos. Se considerarmos a tarefa de escrita do grupo A, percebemos que ainda vigora a ideia de que basta fornecer modelos e esquemas de um determinado gênero textual para ensinar a produzi-lo.

Atentamos para o fato de que a sequência didática da Olimpíada de Língua Portuguesa já vem pronta e padronizada, elaborada para aplicação em condições favoráveis. O ideal, conforme os PCN (1988), é que as oficinas sejam planejadas a partir do diagnóstico das necessidades dos alunos quanto ao gênero abordado e aos aspectos gramaticais a ele relacionados, para que se saiba o que deve ser priorizado. Além disso, o roteiro não contempla fatores que comprometem a sequencialidade das oficinas, comuns no cotidiano escolar, como greves, ausência do professor, frequência irregular dos alunos...

Todavia, o concurso possibilitou experimentar um tratamento didático diferente, por meio do qual é possível enfatizar, contextualizar e aprofundar determinados conteúdos, que normalmente são abordados superficialmente, desvinculados das situações concretas de escrita. Os pequenos avanços observados nas versões finais dos alunos que realizaram as oficinas apontam que, com as devidas orientações, a sequência didática pode mudar a perspectiva do trabalho com a produção de textos na escola e contribuir para a aquisição de várias competências de leitura e escrita.

Referências

BRASIL. Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF: 1998.

BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, Eliana. Pontos de Vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília, DF: MEC, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Revista Brasileira de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, n.11, p.5-16, jun/ago. 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Introdução à Linguística Textual. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAS GERAIS. Proposta Curricular. CBC Língua Portuguesa – ensinos fundamental e médio. Belo Horizonte: SEE, 2008.

VIGNER, Gerard. Técnicas de aprendizagem da argumentação escrita. In: D. Coste e outros. O texto: leitura e escrita. Campinas: Pontes Editores, 1988.

Enviado em 10 de fevereiro de 2011
Aprovado em 25 de fevereiro de 2011

ANEXOS

Anexo 1- Atividades propostas na 7ª Oficina "Como articular", do Caderno do Professor

Atividades



Até aqui levantamos alguns aspectos do texto de opinião: a identificação de uma questão polêmica, a tomada de posição favorável ou contrária e os argumentos. Eles estão vinculados entre si, ao longo do artigo, por **elementos articuladores**.



Esses elementos podem aparecer em uma única oração que apresente idéias complementares ou contraditórias. É possível também encontrá-los em frases ou em parágrafos diferentes.



As próximas atividades têm como objetivo orientar os alunos a identificar esses elementos e a usá-los apropriadamente. É preciso reproduzir para grupos de dois ou três alunos a tabela da página 41 e o quadro da página 42.



Faça cópias da tabela e recorte nas linhas pontilhadas. Coloque um conjunto completo em cada envelope. Divida a classe em duplas ou trios e proponha um jogo. Distribua os envelopes e peça aos alunos que montem as frases e as escrevam no caderno.



Se os alunos tiverem dificuldade, você pode complementar a orientação, dizendo que os trechos são compostos de três partes, ficando o elemento articulador no meio. Outra dica é sugerir que fiquem atentos à pontuação. Quando todos tiverem terminado, solicite-lhes que leiam em voz alta as frases montadas.



Entregue o quadro "Elementos articuladores" e discuta-o com seus alunos. Na seqüência, em pequenos grupos, eles irão escrever um breve texto com base em uma questão polêmica, como, por exemplo: "Deve ou não existir uma lei que proíba as pessoas de fumar em lugares públicos?". Proponha aos grupos que discutam a questão, tomem uma posição e escrevam um texto usando os elementos articuladores.

Fonte: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos (pág. 4)

Anexo 2 – Tabela para as atividades propostas na 7ª Oficina

10

Tabela para atividade

Devemos ajudar nossos pais,	pois, sem dúvida,	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.
As propagandas mostram produtos atraentes indispensáveis para a nossa vida,	mas	cabe ao consumidor analisar aquilo de que realmente necessita e selecionar o que é bom.
O fumo faz mal à saúde.	Portanto,	as pessoas deveriam parar de fumar.
A água doce, por causa dos abusos cometidos, poderá acabar em nosso planeta.	Assim,	é preciso definir algumas regras para o uso racional da água.
A limpeza de terrenos e casas é necessária para impedir a propagação do mosquito da dengue.	Além disso,	é importante que se faça uma campanha de conscientização para que as pessoas não deixem que a água se acumule em vasos e outros recipientes.
Se o desmatamento não diminuir,	é provável	que a Amazônia se transforme em um imenso deserto.
É indispensável que se intensifiquem campanhas de coleta seletiva de lixo nas escolas, famílias e comunidade,	pois dessa forma	a responsabilidade cidadã crescerá entre os moradores.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Primeiramente,	está comprovado que os crimes hediondos não deixaram de ocorrer nos países que a adotaram.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Em segundo lugar,	porque muitos dos que foram xecutados tiveram, posteriormente, sua inocência comprovada.
A pena de morte não é solução para a criminalidade.	Finalmente,	não matar os semelhantes é um princípio ético fundamental.

Fonte: Caderno do Professor – Orientação para produção de textos (pág. 41)

“DICIONÁRIO DE TERMOS TUPI-GUARANI DO CENTRO-OESTE MINEIRO”: APLICANDO CONHECIMENTOS DE LINGUÍSTICA TEÓRICA EM SALA DE AULA

Elisson Ferreira Morato

elissonmorato@yahoo.com.br

Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais.
Professor de Língua Portuguesa do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Apresentação

O programa curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio traz conteúdos relacionados à teoria linguística, alguns especificamente ligados à linguística estrutural. São exemplos desse conteúdo programático o conceito de signo linguístico, estrutura lexical, formação de palavras e fonologia. São tópicos que podem ser tidos como ásperos e de difícil assimilação pelos alunos.

Com o propósito de tornar mais significativos tais conteúdos, assim como oferecer uma oportunidade de aplicação destes, foi proposto aos alunos de Língua Portuguesa do primeiro ano do curso técnico de Eletromecânica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) a aparentemente árdua tarefa de elaborar um dicionário de termos tupi-guarani recorrentes na região centro-oeste de Minas Gerais. No projeto, foi incluída a intenção de confeccionar um dicionário a ser destinado, pelos próprios alunos, a bibliotecas públicas e bibliotecas de escolas da rede pública da região.

O tema escolhido para o projeto se deve a onipresença de palavras de origem tupi-guarani no centro-oeste mineiro, assim como a falta de estudos relacionados a esse fato, o que leva à escassez de material sobre o assunto. Associado à elaboração de um dicionário, o projeto foi conduzido de modo a se produzir, como resultado final, não apenas uma nova postura dos alunos em relação à disciplina de Língua Portuguesa, mas também uma atuação nas comunidades das quais esses alunos são oriundos já que eles produziram e distribuíram material escrito em linguagem acessível e de fácil consulta voltado para alunos de outras instituições ou para quaisquer outros leitores interessados pelo assunto.

Considerando que o CEFET MG trabalha com programas de iniciação científica no Ensino Médio, o programa de Bolsas de Iniciação Científica Júnior (BIC Júnior), o projeto contribui para uma primeira vivência dos alunos com a pesquisa científica através de procedimentos metodológicos como recorte do tema, seleção de *corpus*, verificação de hipóteses, aplicação de conhecimentos teóricos, produção de textos técnico-científicos etc.

Desse modo, chegamos à realização de um projeto didático voltado tanto para a construção de novos conhecimentos dos alunos sobre tópicos de linguística e sobre a língua portuguesa no Brasil, enfatizando a valiosa contribuição das línguas indígenas para o nosso idioma, quanto para a disponibilização dos saberes produzidos coletivamente pelos alunos para a comunidade externa. O que evidencia que os saberes adquiridos podem (e devem) abranger sua aplicabilidade para além do espaço da sala de aula.

Caracterização da Escola

O Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET MG) é uma rede pública de escolas profissionalizantes que conta com cursos de nível Médio e Superior, incluindo cursos de Pós-graduação. Há diversos *campi* da instituição em Minas, sendo que o projeto didático apresentado neste relato foi realizado no Campus V, unidade de Divinópolis, cidade considerada polo do centro-oeste mineiro.

O Campus V do CEFET MG abriga três cursos técnicos de nível médio: Informática, Eletromecânica e Produção de Moda; e um curso superior: Engenharia Mecatrônica. O corpo discente é formado por dezoito turmas sendo que seis delas pertencem ao curso de Engenharia Mecatrônica. O corpo docente é formado tanto por professores que atuam exclusivamente em áreas tecnológicas quanto por professores de áreas que vão das ciências humanas às exatas. O perfil socioeconômico dos alunos é bastante variado e a instituição acolhe tanto alunos de Divinópolis quanto de cidades vizinhas.

A turma na qual o projeto didático foi realizado é formada por 38 alunos, com faixa etária de 15 a 16 anos, do curso técnico de Eletromecânica. O grau de interesse apresentado pela turma foi, de maneira geral, positivo, sendo que as

reações avessas ao trabalho se deveram, em parte, à desinformação sobre a natureza de um projeto como o que foi proposto. Por sua vez, à medida que o trabalho avançava, o receio foi sendo substituído pela curiosidade e pelo empenho na elaboração do dicionário, já almejando a qualidade do resultado final.

Fundamentação teórica

Para a orientação teórica deste projeto, foram utilizados conceitos de teorias linguísticas como a de Ferdinand Saussure (1977) e a de Louis Hjelmslev (1968). Do mesmo modo, acatamos trabalhos sobre a família linguística tupi-guarani, trabalhos que incluem a Gramática de tupi-guarani escrita por José de Anchieta no século XVI e trabalhos modernos como o de Silveira Bueno (1984) e de Moacyr Costa Ferreira (2000), assim como de Celso Luft (2002). Naturalmente, devemos enfatizar que as fontes mencionadas acima, exceto os de Silveira Bueno e Moacyr Costa Ferreira, foram trabalhadas através de textos e exposições didáticas acessíveis ao nível de conhecimento dos alunos.

O tupi-guarani, conforme fizemos suscitar anteriormente, não é uma língua, mas um conjunto de línguas faladas por diversas nações indígenas que habitavam o litoral brasileiro e parte do interior de Minas Gerais e São Paulo até os primeiros séculos de colonização. A progressiva ocupação do território pelos colonizadores e o frequente contato destes com os povos indígenas fez com que muito do léxico tupi-guarani fosse aglutinado pela língua portuguesa.

O primeiro autor a estudar sistematicamente esse conjunto de línguas, com ênfase no tupi, do qual deriva o tupi-guarani, foi o padre jesuíta José de Anchieta (1535-1597) que publicou em 1595 sua *Arte de Gramática da língua mais usada na costa do Brasil*, obra que trata inclusive, no Capítulo II, *da ortografia ou pronúncia*, legando preciosas informações para a transliteração dessas palavras, ou, como poderíamos dizer, desses signos linguísticos, para o português.

De acordo com Saussure (1977, p.80), o signo linguístico é uma entidade formada pelo som de uma palavra (significante) e a impressão que esse som provoca (significado). Formado pela junção de um som com uma ideia, os signos

podem ser associados a outros, criando, assim, os sintagmas linguísticos, já que "os sintagmas se compõem sempre de duas ou mais unidades consecutivas (Saussure, 1977, 142). Se "num estado de línguas tudo se baseia em relações (Saussure, 1977, p. 142), os processos de formação de palavras podem ser entendidos como processos de associações sintagmáticas. No tupi-guarani, por exemplo, encontramos palavras formadas pela justaposição de signos como, por exemplo, *Itaúna*, formada pelas palavras *ita* (pedra) e *una* (preta).

Seguidor das ideias de Saussure, Hjelmslev divide o signo linguístico em componentes chamados *functivos* (Hjelmslev, 1968, p. 80). Esses functivos são as unidades morfológicas das palavras como radical e afixos. Dessa maneira, o autor estabelece que outros signos podem ser formados não apenas pela junção signo + signo, mas também pela junção signo + parte de signo. Exemplos da possibilidade descrita por Hjelmslev são processos de formação de palavras, como a derivação, baseada na junção de um radical com afixos. Palavras tupi-guarani apresentam também essa característica. O prefixo "ara", por exemplo, designa algo que está no alto ou que pertence às alturas, como em "arara" (ave), arapúá (abelha que faz o ninho no alto), ou "araxá" (lugar alto, de onde primeiro se vê o sol).

Pressupostos de morfologia aplicados na língua portuguesa, por sua vez, são parte dos manuais de gramática modernos, dentre os quais citamos a Moderna Gramática Brasileira, de Celso Luft (2002). E, uma vez munidos deste aparato teórico, o passo seguinte foi aplicá-lo ao conjunto de termos tupi-guarani selecionados, conjunto de palavras montado e pesquisado com o auxílio dos trabalhos de Silveira Bueno (1984) e Costa Ferreira (2000).

Descrição da experiência

A elaboração do dicionário teve com principais objetivos didáticos aplicar tópicos de linguística em trabalhos práticos, assim como proporcionar um maior conhecimento sobre a língua portuguesa no Brasil, demonstrando a influência do tupi-guarani na composição do nosso léxico. Por outro lado, buscou-se desenvolver, nos alunos, a prática de escrita de textos formais segundo as

normas do português padrão, assim como proporcionar uma introdução à prática de pesquisa científica.

A primeira etapa para a realização do dicionário foi a elaboração de um inventário de palavras de origem tupi-guarani presentes no centro-oeste mineiro. Nessa etapa, foram feitas consultas rotineiras aos dicionários anteriormente mencionados. Uma vez elaborada a listagem de palavras que iriam compor o dicionário, os vocábulos foram divididos segundo categorias como nomes de plantas, animais, acidentes geográficos, topônimos e logradouros, além de palavras de uso rotineiro que não se enquadram nas categorias apontadas anteriormente. Cada grupo de vocábulos foi entregue a um dos oito grupos de alunos formados, grupos encabeçados por um monitor responsável por encaminhar as dúvidas ao professor, bem como manifestar as dificuldades encontradas na pesquisa.

O passo seguinte foi a pesquisa do significado e a elaboração de um verbete, com modelo preestabelecido, relacionado a cada palavra. Uma vez elaborados os verbetes, os textos foram digitados e ilustrados com imagens, tendo-se o cuidado de mencionar o autor e/ou a fonte do material ilustrativo. O texto foi digitado em arquivo “.doc” e encaminhado ao professor para a organização dos vocábulos em ordem alfabética, assim como para a revisão final e formatação do trabalho.

A versão definitiva do volume, contendo 56 páginas em formato A4, foi impressa na gráfica do CEFET MG, Campus I, de Belo Horizonte, e um número determinado de cópias foi destinado aos alunos com o propósito de que estes distribuíssem os exemplares em bibliotecas públicas de Divinópolis e região.

Avaliação dos resultados

Além de aumentar a curiosidade da turma sobre assuntos relacionados à língua portuguesa, o que foi constatado através do interesse e da participação nas aulas, o trabalho com o “Dicionário...” tornou mais acessíveis e mais concretos os conteúdos teóricos de linguística trabalhados em sala de aula. Do mesmo modo, as atividades com o projeto permitiram uma compreensão mais clara de como pontos teóricos contribuem para a ampliação dos conhecimentos,

e de que esses conhecimentos também podem ser estendidos à comunidade externa a escola.

Outro aspecto observado foi o aumento na autoestima da turma. O que foi obtido mediante a realização do trabalho coletivo que favorece o sentimento de unidade, permitindo que o “Dicionário...” fosse tido como o mérito de um grupo coeso e não do trabalho isolado, individual, de uns poucos. Outro motivo desse acréscimo de estima foi dado pelo fato de os alunos passarem a se encarar não apenas como reprodutores, mas como produtores de conhecimento, como autores de novos saberes. Sentimento que se fortaleceu com a possibilidade dada aos alunos de divulgarem o trabalho por eles realizado nas comunidades de origem, fortalecendo o vínculo da instituição escolar com a sociedade que a mantém.

Considerações finais

O projeto didático descrito neste relato nos mostra que o processo de ensino-aprendizagem enriquece quando não se subestima a curiosidade e a potencialidade dos alunos no que se refere à elaboração de trabalhos mais amplos, sejam estes coletivos ou individuais. A possibilidade de desenvolver projetos didáticos como esse mostrou como os alunos podem ser encarados como formuladores e propagadores de conhecimentos e não apenas como reprodutores ou receptáculos de informações adquiridas em sala de aula.

Essa percepção, atingida pelos alunos com a elaboração do trabalho, os leva a darem uma importância diferencial ao conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, que passou a ser vista não apenas como uma carga de conteúdos cobrados em avaliações, mas como uma área do conhecimento que oferece um vasto campo a ser explorado, ou degustado, pela curiosidade dos alunos.

Para o professor, fica a convicção de que a atividade de ensino não precisa, talvez nem deva, se restringir à transmissão mecânica de informações. O ensino pode gerar muito mais do que informações que serão continuamente aplicadas e esquecidas das avaliações anuais. Pode gerar, além de novos conhecimentos, novas e/ou futuras perspectivas relacionadas à carreira escolar. Fica o aprendizado de que a atividade de ensino pode legar contribuições

diversas para a sociedade, não apenas formando alunos mais esclarecidos como, quem sabe, futuros pesquisadores da língua portuguesa.

Referências

ANCHIETA, Padre José de. *Arte de Grammatica da Língua mais usada na costa do Brasil*. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00059200#page/1/mode/1up>. Último acesso em 07/02/2011.

BUENO, Francisco da Silveira. *Vocabulário Tupi-guarani português*. São Paulo: Brasilivros Editora e Distribuidora, 1984.

FERREIRA, Moacyr Costa. *Dicionário Morfológico de Tupi-guarani*. Texas: Texas University Press, 2000.

HJELMSLEV, Louis. *Prolégomènes à une theorie du langage*. Trad. Anne-Marie Leonard. Paris: Minuit, 1968.

LUFT, Celso. *Moderna Gramática Brasileira*. 2ª Ed. São Paulo: Globo: 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

Enviada em 10 de fevereiro de 2011

Aprovada em 11 de março de 2011

ANEXOS



Figura 1: capa do “Dicionário de termos tupi-guarani do centro-oeste mineiro”.



Figura 2: exemplo de página do “Dicionário...”.

Professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro; graduada em Letras e especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; mestranda em Literatura Brasileira na mesma instituição.

Apresentação

A prática e o contato com a leitura, além de deliciosos, são fundamentais nos primeiros anos escolares. É através do contato prazeroso com a leitura que a criança desenvolve o gosto pela mesma, e é também esse contato que faz despertar, na criança, o interesse pela aquisição da linguagem, surtindo efeito no esforço e na satisfação em se alfabetizar.

Dentro da escola, muitas crianças têm (talvez) o único meio de contato com livros e histórias, muitas só vão ouvir sua primeira história quando nela ingressam, várias desconhecem livros e clássicos da literatura infantil até chegarem em uma sala de aula. Nesse processo de descobrimento da literatura, o professor pode – e deve – ser essencial, não deixando passar a oportunidade de fazer viajar seus alunos pelo mirabolante mundo das histórias.

O professor deve ser, sem dúvida, um ser movido pela paixão no que faz e, dessa paixão, nasce a vontade de fazer cada vez melhor. Porém, em nossa escola, essa paixão se estende em um sentimento único que acaba por envolver cada funcionário, cada familiar, cada pessoa que faz parte do dia-a-dia escolar. Dessa maneira, nosso projeto teve suas primeiras ideias já traçadas com a ajuda de todos, e não foi diferente durante as semanas em que ele foi nascendo nas nossas salas de aula. Os professores, a direção, as merendeiras, os funcionários de apoio, os funcionários da COMLURB¹, a comunidade, os pais, ex-alunos e, claro, os nossos alunos, todos participaram da proposta e colaboraram para que ela se tornasse algo possível e, mais do que isso, algo vivo.

¹ Os funcionários da Companhia Municipal de Limpeza Urbana (COMLURB) participaram do projeto pois atuam dentro da escola - são responsáveis pela limpeza e a manutenção do prédio escolar - e assim, mantém contato constante com os alunos, participando do dia-a-dia dos mesmos.

O nosso projeto surgiu da necessidade de realizar uma aprendizagem eficiente e, mais do que isso, gerar uma aprendizagem real, na qual podemos ver os resultados do amor e da dedicação postos nas nossas atividades. Partindo da ideia de que o ato de ensinar vai além de transmitir conteúdos, sendo um ato a favor da formação de cidadãos conscientes e capazes de atuar em sociedade, procuramos criar um projeto que resultasse na boa formação de nossas crianças. Tarefa fácil não é, mas prazerosa e gratificante com certeza.

Fundamentação teórica

O letramento é parte fundamental no trabalho com crianças até 6 anos de idade, pois ele se configura peça chave para uma alfabetização mais eficiente e participativa. O letramento não está relacionado apenas à leitura e à escrita. Na verdade, ele envolve as diversas formas de expressão que, juntas, levam a criança a estabelecer uma comunicação que atenda as suas necessidades sociais e faça com que ela possa se relacionar com o mundo, estabelecendo com o mesmo uma relação de trocas e acumulações.

Para construir seus conhecimentos, a criança precisa interligar o que a escola lhe apresenta com o que está presente em sua vida. Vygotsky explana bem essa questão ao afirmar que “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe necessariamente que a escrita seja relevante à vida (...) que as letras se tornem elementos da vida das crianças, da mesma maneira como, por exemplo, a fala.” (VYGOTSKY, 1987). O letramento busca justamente ligar a oralidade e as vivências infantis à aprendizagem da linguagem escrita, traçando, assim, um importante paradigma: o valor da aprendizagem que seja significativa para a criança.

Vygotsky defende que a linguagem se constitui enquanto processo social, em uma relação mediada pelo outro – no caso da escola, o outro seria o professor – e possui duas funções distintas: a comunicação externa e a articulação interna de nossos próprios pensamentos. Pensando dessa maneira, é possível observar o quanto é importante que a aprendizagem seja um acúmulo de situações de trocas, em que a criança, compreendendo e atribuindo valor ao que recebe, internalize o conhecimento e o utilize em seus processos mentais.

O filósofo e matemático norte-americano, Charles Sanders Peirce, responsável pela teoria do conhecimento com base na semiótica, diz que “as linguagens estão no mundo e nós estamos na linguagem” (apud SANTAELLA, 1983) e é essa uma das posturas buscadas pelo trabalho pautado no letramento: integrar a linguagem escrita – sua produção mental e sua expressão – ao mundo com o qual estamos conectados.

E por que usar os livros e as histórias para isso? Se pensarmos que ao letramento cabe transmitir conhecimentos que levem à aquisição de práticas de leitura e escrita, de maneira que o aluno internalize essas práticas, compreendendo o quanto elas são necessárias e prazerosas, partindo ainda de traços cotidianos de suas vidas e atividades, podemos prever que os livros, com um mundo, na maioria das vezes, fantástico e pautado pela escrita, sejam um meio interessante para trabalhar a aquisição da leitura e da escrita através da proposta do letramento.

Emília Ferreiro, com suas teorias do Construtivismo (FERREIRO, 1985), também colabora para o nosso pensamento. Ela, através de suas pesquisas, concluiu que o ensino da língua escrita deveria partir dos interesses da própria criança e de materiais com os quais ela tenha contato constante, como jornais, rótulos, encartes, revistas etc. Pensamos nos livros, pois, dentro das nossas salas, procuramos fazer com que os livros e as histórias infantis façam parte do cotidiano das nossas crianças, podendo servir de elementos para a construção do saber. Manter o “canto da leitura” sempre atualizado e de fácil acesso, realizar visitas à sala de leitura e fazer empréstimo de livros são atividades da nossa rotina escolar.

De maneira geral, nosso objetivo foi trabalhar o letramento preparando os nossos alunos da Educação Infantil para uma alfabetização tranquila e efetiva. Acreditamos que através do despertar para o prazer da leitura, nosso objetivo tenha sido alcançado e, ao final do projeto, vimos que a maioria dos alunos que participaram se envolveram e aprenderam de maneira significativa, além de mostrarem que a prática da leitura passou a incorporar o dia-a-dia deles e de suas famílias.

Caracterização da Escola

A nossa escola está situada em uma área de comunidade carente, na cidade do Rio de Janeiro, e atende alunos com idade entre 3 anos e meio a 10 anos, em média. Pensando no projeto global que a escola abordou no ano em que a experiência foi realizada (2008), "As artes em suas várias modalidades", o trabalho foi surgindo. O período aqui descrito corresponde justamente ao trabalho sobre a arte em forma de literatura. Trabalhar com literatura em sala de aula pode parecer tarefa simples e até bem usual nas escolas, mas é um trabalho árduo e extenso, que abriga uma infinidade de possibilidades e resultados.

Ler para nossos "pequenos" é mais do que lhes contar simples histórias, é permitir que eles entrem num mundo novo e vivam experiências únicas. Deixar que eles leiam – sim, porque eles leem o mundo o tempo todo – é a maneira mágica de dar a eles a chance de participar de tudo e fazer suas próprias escolhas.

O nosso trabalho foi assim pensado, criado e realizado para que nossas crianças tivessem não só prazer fantástico de conhecer o mundo literário, mas para que aprendessem a caminhar por ele da forma gostosa, como deve ser. E vivendo cada história, cada atividade e todas as nossas pequenas construções, elas pudessem ser mais do que "alunos em sala de aula", mas sim construtoras de seu próprio saber.

Diário de bordo

Horário do almoço. A equipe de Educação Infantil senta animada a discutir o próximo projeto. As ideias vão surgindo e ganhando proporções mágicas. Em alguns momentos, todos falam ao mesmo tempo, o professor de Educação Física dá sugestões, ideias são complementadas, a coordenadora vai tentando anotar tudo sem perder nenhum detalhe, as professoras que trabalham com o ciclo param e acrescentam mais algumas sugestões, a diretora vai dar uma espiadinha e se assusta com a quantidade de coisas projetadas e anotadas em tão poucos minutos: "- Vocês vão montar uma casa?", " - É, vamos! E também

vamos ter um livro gigante e mais as eleições e também...". Assim começou um dos projetos do ano de 2008.

O trabalho começou de um jeito bem natural. Desde o começo do ano, as turmas de Educação Infantil escolheram artistas para guiarem seu trabalho. Surgiu o Maurício de Sousa com sua "Turma da Mônica" e a Bia Bedran com suas histórias, músicas e adaptações. Começar a literatura por aí foi bem tranquilo. Inserimos o manuseio de histórias em quadrinhos e a associação da música com a contação de histórias. A aceitação e o interesse das crianças foram imediatos.

Tivemos a visita do "livro" que veio se apresentar para as crianças - uma pessoa vestida de um grande livro que conversava com todos. Um momento e tanto! Aprendemos a importância do livro e das coisas que ele abriga, assim como também a importância de cuidarmos bem dele. Promessas de "cuidadores oficiais de livros" foram trocadas e bem guardadas.

Diante dessas promessas, começamos uma experiência, até então, nova na Educação Infantil: o empréstimo semanal de livros da nossa sala de leitura. Os alunos passaram a levar um livro de sua preferência para visitar a casa deles. E como visita, o livro deveria ser bem cuidado e dormir protegido na casinha de cada um. Na segunda-feira, ele voltava para a nossa sala de leitura e a gente podia conversar sobre as histórias que havíamos ouvido em casa. Claro que, nesse ponto, a atuação dos pais foi fundamental, tanto no que diz respeito ao compromisso de cuidado com o livro, quanto com o compromisso de saber aproveitar aquela oportunidade para ter um momento com seus filhos, enquanto liam para eles a história que estes haviam escolhido com tanto capricho.

Leitura devidamente inserida na escola e em casa, chegou a vez dos contos clássicos. Muitos e variados, procuramos trabalhar alguns em cada turma. As histórias eram contadas de diversas maneiras: através de livros, CDs, imagens, músicas, entre outros, e depois discutidas entre os alunos. Dessas contações e discussões, surgiram as mais diversas atividades: desenhos, pesquisas nos blocões, eleições, confecção de bonecos... As formas foram variadas a cada história que descobríamos. E a parte legal estava na hora de partilhar as experiências de cada história. Tudo que acontecia era repartido entre as turmas e algumas vezes com a escola toda. Os desenhos viravam murais, os bonecos eram expostos e visitavam as outras turmas e as "eleições" viraram

referência dentro da escola. Livro que ganhava “cinco estrelas” todo mundo queria levar pra casa.

Com cada clássico trabalhado fazíamos uma festa! E aprendíamos um pouquinho do mundo. Com a Chapeuzinho Vermelho, acabamos ficando na dúvida: afinal de contas, o lobo era ou não era malvado? Tivemos que fazer um julgamento pra ver se ele podia ser perdoado ou não pelas suas maldades. Teve quem defendesse e quem quisesse prender o lobo, mas no final todos se acertaram. Com João e Maria, construímos uma casa que dava pra gente entrar nela. Vimos que, com o trabalho conjunto, a gente consegue fazer muitas coisas e que criança não esquece.

A preocupação com a natureza e o meio ambiente estava presente o tempo todo. Com os Três Porquinhos, aprendemos a fazer a “casa ecologicamente correta”, toda com material que a mamãe costuma jogar fora. Aprendemos também sobre os animais em extinção com a “Arca de Noé”, do Vinícius. Confeccionamos alguns deles e construímos uma arca para eles morarem e ficarem bem protegidos.

Nessa brincadeira toda, aprendemos também algumas receitas. Aprendemos a fazer mingau, igual ao que a Cachinhos de Ouro come na casa dos ursinhos. Depois que lembramos a importância de comer frutas com a Magali da Turma da Mônica, foi a hora de preparar uma deliciosa salada de frutas. E, na hora do recreio, comer bastante feijão pra “ficar forte” que nem o João, que tinha um pé de feijão em casa.

A gente aprendeu a fazer história também. Criamos as mais diferentes histórias, com imaginação livre e criatividade. Depois de praticarmos bastante, foi a vez de cada um contar a sua própria história e, claro, como somos uma escola de artistas, cada um teve direito a ter seu próprio livro. Todo mundo virou autor e os livrinhos viraram orgulho de pequeno escritor.

E tinha também o sempre presente “faz de contas”. No meio de tantas coisas novas, ele estava lá, naturalmente fazendo parte do nosso projeto. Na sala de aula, as meninas se esbaldavam sendo princesas e rainhas, enquanto os meninos gostavam de ser os soldados e reis de exércitos inteiros, mas era na brinquedoteca que as crianças mais aproveitavam esses momentos. Com

fantasias das mais variadas, com direito a perucas e chapéus, era o momento de elas viverem as histórias que estavam conhecendo.

Que para todo professor é bom ter um pouquinho de artista, isso a gente já sabe, mas descobrimos que não são apenas os professores que podem mostrar esse lado. Diante da proposta de entrar em sala para contar histórias para nossas crianças, alguns pais e parentes aceitaram o “desafio” e surgiram momentos únicos. Alguns com timidez, mas com a vontade e dedicação, fizeram sucesso entre os alunos.

E não podemos deixar de fora a aula de Educação Física! Paixão das crianças, era mais um momento de viver as aventuras que estavam nos livros de histórias. Cada aula uma nova atividade na qual eles podiam criar seus personagens e aventuras. Fizeram espadas de soldado e aprenderam a fugir de monstros, brincaram de viver na floresta e aproveitaram pra trabalhar todo o corpo.

Aproveitando que falamos de “mexer o corpinho”, lembrar também dos nossos amigos fantoches que apareceram para contar umas histórias. Eles passearam pela escola e ganharam nomes devidamente escolhidos e votados. Tinha o Sapo, que era pra ser príncipe, mas ninguém sabe bem por que, mesmo com todos os beijos da princesa, o coitado não virava príncipe de jeito nenhum. E tinha também a bruxa que, no fundo no fundo, era bem a nossa predileta, quando ela soltava sua estridente gargalhada, a algazarra era geral. Tinha também o Zé da Tampa de Garrafa, nosso fantoche feito de material reciclado – esse adorava uma música.

E por falar em música, ela estava o tempo todo presente. Quer coisa mais gostosa do que música com história? Trouxemos para a sala contos adaptados como “O Anel, o Pescador e o Rei”. Aproveitamos também histórias novas como “Macaquinho”, do Ronaldo Simões, que a Bia Bedran colocou uma música bem lá no meio e a gente gostou muito. O “Sapato Que Miava” também fez sucesso, afinal de contas vê se pode gato dentro do sapato?

E música é sempre boa ao vivo, então recebemos visita de pessoas da comunidade que vieram tocar pra gente. Vimos um violão de verdade e ouvimos a música de pertinho no meio das histórias. Foi então que conhecemos também a história do João Sebastião, o violão.

As histórias engraçadas também tiveram vez. "O Campo Santo" foi uma das que mais divertiu. Aprendemos a música e a tocarmos com a bandinha da sala e chocalhos que nós mesmos fizemos com latinhas e grãos. Foi uma barulheira só. Aproveitamos pra lembrar sobre as coisinhas básicas que aprendemos sobre higiene e relembrar o nosso "varal de hábitos de higiene".

Ah, e teve também o nosso "varal literário"! O que já era um hábito dentro da escola, foi carregado para fora. Montamos nossas cordinhas, escolhemos os livros e fomos para a praça próxima à escola montar nosso varal. Mais um momento de todo mundo participar.

Os filmes também colaboraram. Assistimos a versões de algumas histórias que ouvimos na sala, mas aproveitamos pra conhecer as histórias novas também, como "Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho" e "Encantada". Depois ainda aproveitamos a sala de informática para pesquisar imagens na internet. E criamos nossa própria TV, com histórias em quadrinhos.

O trabalho rendeu ótimos resultados, descobrimos muitas coisas junto com as crianças e culminâncias foram feitas com a participação dos pais e da comunidade. A integração entre todos os segmentos da escola resultou num aprendizado eficaz e prazeroso para as crianças. Dessa forma, eles estão adquirindo cultura de forma lúdica e satisfatória, além de estarem aprendendo a valorizar o que podem fazer e as coisas novas que estão aprendendo. No meio disso tudo, nossos alunos estão se constituindo enquanto cidadãos criativos e inventivos, preparando-se para a prática social. E que o trabalho não pare nunca!

Referências

CECCON, Claudius (org.). *Trocando em miúdos - As diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Rio de Janeiro: CECIP, 2002.

FERREIRO, Emília. *Atualidade de Jean Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas 2001.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, A. M. De O. *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GÓES, L.P. *Olhar de descoberta: proposta analítica de livros que concentram várias linguagens*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MIGUEZ, F. *Nas arte-manhas do imaginário infantil: o lugar da literatura na sala de aula*. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

PAIVA, A. (Org). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O Jogo do Livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é Semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Enviado em 21 de fevereiro de 2011
Aprovado em 8 de abril de 2011

ANEXOS

Anexo I – Referências diversas

Revistas:

Nova Escola - Edição Especial Educação Infantil. Edição: agosto de 2007. São Paulo: Editora Abril, 2007.

Vídeos:

JOSEPHSON, Barry; LIMA, Kevin; SONNENFELD, Barry. *Encantada (Enchanted)*. Produzido por Barry Josephson e Barry Sonnenfeld; direção de Kevin Lima. EUA: 2007. 107 minutos.

EDWARD, Cory; KANBAR, Maurice; LOVEGREN, David; MONTGOMERY, Sue; STUTZMAN, Preston. *Deu a Louca na Chapeuzinho (Hoodwinked)*. Produção de Maurice Kanbar, David Lovegren, Sue Bea Montgomery e Preston Stutzman; direção de Cory Edwards. EUA: 2005. 90 minutos.

BOLGER, Paul; KAPLAN, Yvette; WILLIAMS, John. *Deu a Louca na Cinderela (Happily N'Ever After)*. Produzido por John H. Williams; dirigido por Paul Bolger, Yvette Kaplan. EUA: 2007. 87 minutos.

BORTHWICK, Dave; DURVAL, Jean; GORSKY, Claude; PASSINGHAM, Frank; RODON, Laurent; RODON, Pascal. *Dogão, Amigo pra Cachorro (Doogal)*. Produzido por Claude Gorsky, Laurent Rodon e Pascal Rodon; dirigido por Dave Borthwick, Jean Duval, Frank Passingham. EUA: 2006. 86 minutos.

BARBER, Gary; BIRNBAUM, Roger; BOSTICK, Michael; CARELL, Steve; MORITZ, Neal; SHADYAC, Tom. *A Volta do Todo Poderoso (Evan Almighty)*. Produzido por Gary Barber, Roger Birnbaum, Michael Bostick, Steve Carell, Neal H. Moritz e Tom Shadyac; dirigido por Tom Shadyac. EUA: 2007. 97 minutos.

KERNER, Jordan; WINICK, Gary. *A Menina e o Porquinho (Charlotte's Web)*. Produzido por Jordan Kerner; dirigido por Gary Winick. EUA: 2006. 113 minutos.

TIMM, Peter. *Rudy - O Porquinho Corredor (Rennschwein Rudi Russel 2 Rudi Rennt Wieder)*. Produzido e dirigido por Peter Timm. Alemanha: 2007. 97 minutos.

ADAMSON, Andrew; JENSON, Vicky; KATZENBERG, Jeffrey; WARNER, Aron; WILLIAMS, John. *Shrek (Shrek)*. Produzido por Jeffrey Katzenberg, Aron Warner e John H. Williams; dirigido por Andrew Adamson, Vicky Jenson. EUA: 2001. 93 minutos.

ADAMSON, Andrew ; ASBURY, Kelly; KATZENBERG, Jeffrey; LIPMAN, David; VERNON, Conrad; WARNER, Aron; WILLIAMS; *Shrek 2 (Shrek 2)*. Produzido por Jeffrey Katzenberg, David Lipman, Aron Warner e John H. Williams; dirigido por Andrew Adamson, Kelly Asbury, Conrad Vernon. EUA: 2004. 105 minutos.

CDs:

BEDRAN, Bia. *Brinquedos Cantados*. Angelus Produções, 2003.

BEDRAN, Bia. *Cantar e Contar Histórias*. Angelus Produções, 2004.

BEDRAN, Bia. *Coletânea de Músicas Infantis*. Rob Digital, 2005.

MORAES, Vinicius de (compositor). *A Arca de Noé 1*. Universal Muisic, 1980.

MORAES, Vinicius de (compositor). *A Arca de Noé 2..* Universal Music, 2002.

SOUZA, Maurício de. *Coleção Hora de Ler e Brincar – Turma da Mônica*. CEDIC, s/data.

CD ROM:

Classic Stars – clássicos da literatura infantil. Produzido por TODOLIVRO, s/data.

Literatura Infantil:

As Mais Belas Histórias Infantis de Todos os Tempos (Conte outra vez). São Paulo: Editora Globo, 1991.

BEDRAN, Bia. *A Sopa de Pedra*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1996.

BEDRAN, Bia. *Cabeça de Vento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

BEDRAN, Bia. *Eu e o tempo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

BEDRAN, Bia. *O palhaço Biduim*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

Classic Stars - coleções de clássicos infantis. Ed.TODOLIVRO, s/data.

MAZZETTI, Maria. *O Chá das Panelas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

MAZZETTI, Maria. *Pois é*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

SOUZA, Mauricio de. *Histórias em quadrinhos Turma da Mônica (diversas)*. São Paulo: Editora Globo, s/data.

MORAES, Vinicius. *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

WALT, Disney. *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Edelbra, 2002.

Anexo II - Fotos²



As alunas Renata e Camille se divertindo com a leitura!

² Os responsáveis pelos alunos que aparecem nas fotos aqui expostas assinaram autorização para a publicação da imagem dos mesmos.



As histórias em quadrinhos: uma novidade para os alunos.



Empréstimo de livros foi um barato!



A torta de maçã ficou uma delícia. E essa a bruxa não chegou perto: comemos tudo rapidinho!



O varal de leitura na praça.



Teatro na escola é diversão garantida!



E eles também sabem contar histórias!

FIOS E FUROS DO ATO DE ALFABETIZAR: A FORMAÇÃO DO LEITOR EM FOCO

Rosângela Veiga Julio Ferreira*

rosangelaveiga.ferreira@ufjf.edu.br

Jeniffer de Souza Faria**

jenffersouza@ig.com.br

*Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora efetiva do Colégio de Aplicação João XXIII em Juiz de Fora. Coordenadora do Projeto de pesquisa de Iniciação Científica "Desafios do ato de alfabetizar: como formar sujeitos leitores? que fundamenta este relato de experiência.

** Especialista em Psicopedagogia (Faculdade Estácio de Sá/JF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Monitora do projeto de extensão do Mais Educação na Escola Municipal Quilombo dos Palmares (PJF). Pesquisadora do projeto de Iniciação Científica que fundamenta este relato de experiência.

Os primeiros fios

"Eu quero aprender a ler e escrever".
Sarah¹

O objetivo deste texto é apresentar uma experiência acadêmica de formação permanente (FREIRE, 1996), que possibilitou refletir sobre a constituição do leitor a partir de atividades com vistas à compreensão da cultura escrita, à apropriação do sistema de escrita, à leitura, à escrita e à oralidade de forma entrelaçada².

Dezoito alunos e uma marca desenhada na trajetória escolar: "não aprendeu a ler". Marca um, obtida no primeiro ano de alfabetização. Marca dois, no segundo ano de escolaridade. Marca três... O que fazer? Estariam estes alunos condenados a tal estigma? Por quanto tempo?

Foi pensando em romper com esta territorialidade marcada pelo contato com a língua falada e escrita que nós, pesquisadoras, buscamos colocar em prática o que aprendíamos na faculdade de Pedagogia e no grupo de estudos,

¹ Fala inicial da aluna atendida no contraturno do projeto de pesquisa, financiado pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) e desenvolvido na escola municipal Quilombo dos Palmares, localizada no bairro Sagrado Coração de Jesus em Juiz de Fora, que funciona nos períodos da manhã, intermediário, tarde e noite atendendo, aproximadamente setecentos alunos.

Informamos ao leitor que, mesmo tendo autorização dos pais e da instituição para divulgação da pesquisa, optamos por apresentar nomes fictícios dos alunos e professores e as respectivas falas em itálico.

² Conforme estudos divulgados pelo Centro de Alfabetização, leitura e escrita (CEALE/UFMG), na coleção Instrumentos da Alfabetização.

viabilizando o acesso a gêneros textuais e desenvolvendo trabalhos aparentemente simples, amplamente divulgados nas esferas acadêmicas. Qual seria então o motivo que nos levou a dividir com os colegas, na forma de relato, essa experiência? Haveria alguma novidade no processo de alfabetização e letramento? Depende da concepção de inovação que o leitor possui, pois o que fizemos foi tentar ver esses alunos a partir de um ângulo diferente: o das possibilidades. A partir de onde? Da visão que já haviam construído e, principalmente, da que poderiam construir a partir das relações que estabelecessem com a cultura escrita. Marília Amorim (2001) nos diz que é preciso pensar os dados de uma pesquisa, que aqui concebemos como palavras molhadas de vida que permitem a nós, como pesquisadoras, formar a trama que constitui o tecido do ato de alfabetizar, focalizando o singular no espaço do qual emergem essas informações. Nesse movimento, faz-se necessário “compreender os sujeitos envolvidos na investigação para, através deles, compreender também o seu contexto” (AMORIM, 2001, p. 27).

O que impulsionou a pesquisa foi a possibilidade de pensar em tecer a alfabetização de forma sistematizada, a partir do movimento de escuta que emergia das relações cotidianas com as crianças e com o espaço em que estavam inseridas. Nesse movimento, percebemos que teorias que sustentam uma visão de alfabetização numa perspectiva de letramento (SOARES, 1999; SIGNORINI, 2006) encontraram eco nas relações cotidianas, desmistificando a ideia do distanciamento teoria e prática e, mais do que isso, viabilizando um lugar de significação para as práticas de leitura e escrita num universo marcado pela reprovação e pelo fracasso.

Nas próximas linhas deste relato, será possível perceber as fissuras e os entraves na escola onde a pesquisa ocorreu, bem como a fundamentação teórica que sustentou ações e análise das informações obtidas, uma breve descrição das atuações que consolidaram a nossa experiência frente ao desafio de formar sujeitos leitores e, finalmente, algumas considerações sobre a avaliação dos resultados.

O mapeamento da investig(ação): fios ou furos?

Considerada como uma das mais importantes instituições da nossa sociedade, a escola pode ser entendida como o espaço no qual a criança experimenta novas experiências com a aprendizagem, as quais são, frequentemente, decisivas na formação da visão que a criança tem de si mesma como parte da sociedade (BETTELHEIM, 1984).

Imbuídas desta concepção de escola, diagnosticamos, por meio da análise inicial dos dados apresentados pela instituição, que os estudantes do universo investigado apresentavam um quadro de significativa falta de interesse pela leitura, forte resistência (consciente e, talvez, inconscientemente) de tentarem se apropriar do conhecimento, e a constatação da ausência de domínio da leitura e escrita.

Assim, a partir desse quadro, o projeto de Iniciação Científica “*Desafios do ato de alfabetizar como formar sujeitos leitores?*” propôs, através da coordenadora pedagógica que à época atuava como professora do CES/JF, uma prática alfabetizadora em três turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de modificar o quadro que se apresentava nessa escola: altos índices de evasão e repetência nestas turmas, que gerou, ao lado de outros problemas, por dois períodos consecutivos, baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – e compreender sentidos atribuídos pelas crianças ao ato de ler e escrever.

A equipe diretiva e a maioria dos profissionais da escola se abriram para refletir sobre as suas práticas alfabetizadoras, mas, mesmo imbuídos desse espírito investigativo, muitos foram os desafios: o espaço, a disponibilidade dos pesquisadores voluntários, a participação da comunidade escolar e, principalmente, o envolvimento dos pais desses alunos e a postura de duas das três professoras-referências das turmas investigadas.

O percurso de formação dos leitores da Quilombo: fios que se entrelaçam

As atividades se iniciaram em fevereiro de 2010 com a aplicação de uma Avaliação Diagnóstica³ com vistas a, inicialmente, mapear e, posteriormente, trabalhar os diferentes processos de apropriação da língua escrita. Após a consolidação da análise das informações obtidas nessa avaliação individual, houve uma reunião entre orientador, pesquisadores e professoras-referências das turmas para dialogarmos a respeito dessas observações e traçarmos ações coletivas tanto para o contraturno, que ficaria sob a responsabilidade das pesquisadoras, quanto as do turno. Nesse momento, foram definidos os critérios de escolha dos alunos que seriam atendidos semanalmente no contraturno⁴.

O que decidimos juntas é que deveríamos instituir uma prática alfabetizadora que incluísse os alunos que não conseguiram ser aprovados nos dois últimos anos, buscando ouvi-los e pensar as ações a partir das descobertas que eles fossem instituindo, no caso do contraturno, e alimentando as professoras-referência com as observações que emanassem do campo. Nesse ínterim, optamos pela inserção do trabalho literário, com vistas a proporcionar momentos de contação de histórias, explorando a oralidade e a escrita espontânea. Paralelo a essas ações, buscamos sistematizar, por meio do contato com o alfabeto móvel, situações nas quais os alunos eram desafiados a pensar sobre os problemas suscitados pela escrita.

Trabalho árduo e denso foi se desenhando e fios foram dando forma à tessitura que os desafiava a pensar sobre a alfabetização. O fio que ora puxamos é o que a professora-referência do 2º ano Verde teceu quando não só aceitou as sugestões das pesquisadoras como trouxe outras, que colaboraram com a

³ As ações do projeto foram sustentadas pelas observações dos pesquisadores que emanavam das avaliações, e perpassaram as atividades cotidianas, fornecendo, preciosas informações para pensar o processo de alfabetização de cada um dos dezoito alunos.

⁴ A escolha das crianças para atendimento no contraturno decorreu, inicialmente, pelos alunos repetentes por dois anos ou mais, conforme sinalizado na introdução deste relato, e que se encontravam em diferentes níveis de apreensão da leitura e da escrita. Posteriormente, a professora estendeu o convite a outros alunos que não atendiam necessariamente ao critério da repetência, mas que se encontravam em fases nas quais a intervenção se fazia necessária, ampliando, de doze para, em muitos dos encontros, dezoito o número de alunos.

sistematização do processo de leitura e escrita dos alunos do contraturno e os da turma em questão, como por exemplo, o “Diário das Férias”, que foi proposto pela professora Elvira de Souza Lima no encontro do qual a professora-referência dessa turma participou⁵. Nesse trabalho, as crianças deveriam registrar por meio de desenhos, palavras ou frases o que viveram nas férias.

O mesmo não podemos afirmar em relação às outras duas professoras que revelaram em suas práticas pedagógicas a concepção de alfabetização centrada no gênero cartilha e ausência quase total de escuta não só das sugestões advindas dos pesquisadores como também dos alunos. As pesquisadoras passaram a atuar nos entrelugares da prática dessas professoras-referência, ou seja, por meio das ações das colegas que respondiam pelas disciplinas de Educação Física, Informática e Projeto⁶. O olhar das pesquisadoras foi de compreensão ao quadro que se desenhou pelas repetidas ações das duas professoras-referência, que não tiveram opção de escolha, uma vez que eram contratadas e a “vaga que sobrou” foi a turma do segundo ano e ambas foram objetivas ao dizer que preferiam trabalhar com crianças maiores, que já fossem alfabetizadas. Essa colocação das professoras aponta para uma concepção de formação do leitor que entende a alfabetização apenas como domínio do processo de codificação e decodificação. Tal perspectiva desconsidera, a nosso ver, uma prática pedagógica voltada para o letramento que, de acordo com os estudos de Soares (1999), Ferreiro (1991) e outros⁷, consolida-se no decorrer

⁵ A professora Elvira de Souza Lima atua junto à rede municipal de ensino de Juiz de Fora, prestando assessoria acadêmica no processo de alfabetização de algumas escolas por meio de reuniões de estudo periódicas com coordenadores pedagógicos e professores e ações de intervenção.

⁶ Como o professor da rede municipal possui uma carga horária de 15 horas semanais, um dia da semana é reservado para a professora que, na referida instituição, desenvolve um projeto de Leitura e Jogos que atende aos objetivos propostos nessa pesquisa: o de articular leitura, escrita, oralidade, valorização da cultura escrita e apropriação do sistema de escrita, a partir das situações que emanarem do cotidiano com base na escuta atenta dos significados atribuídos pelos alunos ao ato de ler e escrever.

⁷ Importante destacar que há uma distinção de cunho conceitual sobre a forma como Soares (1999) e Ferreiro (1991) concebem a alfabetização. Para Soares, alfabetização, colocada no plano técnico, corresponderia ao domínio do processo de codificação e decodificação. Letramento, por sua vez, ao uso social da leitura e da escrita, discutindo a questão de que a alfabetização ocorre pelo entrelaçamento dos dois processos. Para Ferreiro, o conceito de alfabetização abarcaria as duas dimensões discutidas por Soares, ou seja, seria não apenas a aquisição de uma técnica, mas seu uso social em que a cultura escrita se constituiria como o foco de inserção nas discussões da sociedade. Percebemos que, embora haja, nas abordagens, diferenças de cunho epistemológico, ambas defendem o mesmo aspecto: é preciso dizer não a uma alfabetização desvinculada da

dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Perspectiva esta que visa compreender o que se lê na escola e para além dela, possibilitando situações nas quais as crianças possam realizar inferências, refletindo sobre intencionalidades dos textos, espaços de experiência dos autores e outros fatores que permitam uma concepção crítica do que circula nas esferas sociais (SIGNORINI, 2006). Essa visão das professoras sobre a alfabetização representa um problema? Não. Vários problemas. Foram furos que romperam aparentemente o tecido e delinearam um quadro preocupante: quem é o professor que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas: aquele que realmente deseja e tem formação para essa função ou aquele que é designado para tal, politicamente falando.

Sabe-se que é difícil pensar em mudança quando se tem consciência de que a grande ordem vigente nos dias atuais gira em torno da sociedade do conhecimento, que está centrado nas mãos de uma minoria. No entanto, acreditamos ser preciso pensar na possibilidade do fortalecimento da educação por meio de ações político-administrativas em diálogo com o cotidiano escolar. Com esse pensamento, os pesquisadores buscaram organizar em toda a escola a criação de um ambiente alfabetizador, que foi desde a reorganização da brinquedoteca até a reativação da biblioteca da instituição⁸. Esta última só ganhou corpo quando a Secretaria Municipal concordou em ceder dois professores da instituição para trabalhar nesse espaço de formação do leitor. Movimento que gerou reflexos e refrações até no horário do recreio, com a inserção de atividades lúdicas e artísticas para as turmas do 2º ano, sendo estendidas a outras turmas e até aos outros turnos.

Outro furo foi relevante no início da pesquisa: a não compreensão por parte das famílias sobre o que significava o projeto e como as crianças poderiam ser alfabetizadas a partir das intervenções do turno e, principalmente, do contraturno. Durante mais de um mês havia na escola aproximadamente oito pesquisadoras e apenas a aluna Sarah (8 anos) participava das atividades. Foi necessária a intervenção da Direção que sugeriu o envio de um bilhete, explicando que se tratava de aula de reforço para que os pais enviassem os

realidade do aluno e que não possibilite reflexões críticas e que esse processo se dá ao longo do contato das crianças com os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade.

⁸ A biblioteca estava desativada há mais de três anos, por falta de funcionários.

alunos. Após um período de frequência, marcamos uma reunião, explicamos que se tratava de uma pesquisa e solicitamos autorização. Todos os pais assinaram e continuaram trazendo os filhos para a intervenção. Com mais essa frente de trabalho instituída, partimos para ações outras.

O segundo semestre foi marcado por algumas modificações no que se refere às estratégias de ensino do projeto de Iniciação Científica. O número de alunos atendidos no contraturno aumentou novamente, bem como a frequência com que esses encontros ocorriam, sob a tutoria de uma professora indicada pela escola, em diálogo com o projeto Mais Educação⁹. Os pesquisadores tiveram uma frente de trabalho também no turno da tarde com as crianças que frequentavam o da manhã, sistematizando o processo de alfabetização. No tecido se desenhava a figura de alunos que poderiam consolidar práticas de leitura e escrita, deixando para trás o rastro da repetência. O que poderíamos ainda fazer para conseguir alcançar esse objetivo?

Optamos por realizar, em setembro, uma Avaliação Formativa com vistas a verificar o progresso dos alunos atendidos no contraturno, no primeiro semestre. Esse movimento proporcionou um importante *feedback* tanto para os pesquisadores quanto para os professores-referências identificarem o processo de aprendizagem dos alunos e aspectos da prática docente, como métodos, adequação do conteúdo, capacidade de envolvimento dos alunos e outros (CAEd, 2009).

As sugestões de trabalho desenvolvidas no próprio turno foram discutidas no grupo de estudos, e tiveram como principal objetivo consolidar as relações reflexivas que envolveram a construção da ideia de texto, palavra, sílaba e letra. Atividades que possibilitassem à criança pensar numa determinada palavra, estabelecendo relações de aproximação e afastamento das convenções instituídas culturalmente¹⁰.

⁹ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar. A área de atuação do programa foi demarcada inicialmente para atender, em caráter prioritário, as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), situadas em capitais e regiões metropolitanas (Fonte: portal.mec.gov.br)

¹⁰ A concepção de letramento e alfabetização que sustenta a nossa prática perpassa pelas teorias discutidas por Soares (2004) e Lemle (2007).

Para efeito ilustrativo das atividades aplicadas, apresentamos o trabalho que realizamos com a cantiga Marcha Soldado. Primeiramente, o trabalho foi individual e a criança teve oportunidade de refletir sobre o conceito de palavra, visualizar os espaços entre elas, quantidade, fazer relação fala/escrita através da música. Na sequência da atividade, a pesquisadora possibilitava reflexões acerca da identificação, como num quebra cabeça, dos lugares das palavras, tomando como referência uma cantiga que já sabiam de cor.

Os resultados dessa atividade foram positivos, em ambos os momentos, pois mesmo sem dominar a fluência da leitura e/ou reconhecer todos os fonemas que foram apresentados, pôde-se perceber que as crianças, mediadas pelo pesquisador, colocaram em relação seus conhecimentos sobre a língua e refletiram - a partir da situações problematizadas - sobre tamanho da frase, som das letras iniciais, sonoridade da quadrinha e outros - colocando em dúvida ou confirmando hipóteses sobre a leitura e a escrita .

As atividades propostas, até o final de novembro, partiram da premissa de tentar trabalhar de forma lúdica o ato de ler e escrever, para que os alunos se envolvessem nelas, vencendo os desafios.

Como ação complementar, no mês de dezembro, aplicou-se a Avaliação Somativa nos alunos que compunham as três turmas de 2º ano do Ensino Fundamental na escola investigada. A aplicação desta avaliação, que ocorre sempre ao término de uma intervenção com a finalidade de verificar o que efetivamente o aluno aprendeu, nos permitiu analisar, de forma sistemática, os avanços dos sujeitos. De acordo com os resultados, podemos observar que do quadro inicialmente apresentado na Avaliação Diagnóstica, houve significativo progresso dos alunos.

Avaliação dos resultados: desenhos tecidos

Quer ver? Eu já sei ler!
Zezinho

Abrimos esse item com os dados obtidos no campo com a fala de Zezinho (10 anos), - um dos alunos que frequentou os atendimentos no contratuno indicado pela professora por estar dentro do quadro de sucessivas repetências e que até o final do ano letivo alcançou o nível alfabético.

Nossa função agora é a de apresentar ao leitor os dados das avaliações realizadas no decorrer do projeto, com vistas a visualizar o movimento ocorrido nas três turmas, por meio da observação das informações apresentadas no quadro, a saber:

Nível de Escrita	Dados Diagnóstica 2º Verde	Dados Somativa 2º Verde	Dados Diagnóstica 2º Amarelo	Dados Somativa 2º Amarelo	Dados Diagnóstica 2º Azul	Dados Somativa 2º Azul
Pré-silábico	14	6	15	4	17	8
Silábico	3	7	4	6	1	4
Silábico-alfabético	4	4	3	5	4	4
Alfabético	3	4	2	3	3	3
Alfabético ortográfico	2	3	1	0	0	0
Total de alunos avaliados	26	24 ¹¹	25	18 ¹²	25	19 ¹³

QUADRO 1: Sistematização dos dados dos 2º anos

A análise desses dados apontou uma significativa melhora no desempenho dos alunos desde o início do ano letivo, conforme apontamos anteriormente, quando ocorreu a Avaliação Diagnóstica. Fato que reflete os esforços do trabalho interdisciplinar dos professores e das pesquisadoras voluntárias. Informamos, todavia, que as discrepâncias no número de alunos atendidos nas avaliações são

¹¹ No decorrer do ano letivo três alunos foram incorporados a classe do 2º ano Verde e quatro foram transferidos. No período em que a avaliação Somativa ocorreu, apenas um aluno não compareceu. Nesta turma, portanto, até o final do ano letivo haviam 25 alunos matriculados, dentre os quais 5 foram retidos.

¹² No decorrer do ano 2 alunos foram incorporados a classe do 2º ano Amarelo e 3 foram transferidos. No período em que a Somativa ocorreu, 6 alunos não compareceram à aplicação da avaliação. Nesta turma, até ao final do ano letivo somavam 24 alunos matriculados, dentre os quais 7 foram retidos.

¹³ No decorrer do ano 2 alunos foram incorporados a classe do 2º ano Azul e 2 foram transferidos. No período em que a avaliação Somativa ocorreu, 6 alunos não compareceram e 1 abandonou a escola. Nesta turma, portanto, até o final do ano letivo haviam 24 alunos matriculados, dentre os quais 2 foram retidos.

explicadas quer seja pela ausência consecutiva no período de aplicação das provas¹⁴, quer seja por transferência ou por abandono no final do ano letivo.

Diante das informações apresentadas neste subitem do relato, por meio do quadro, podemos afirmar que o significativo progresso se refere ao processo de apreensão e apropriação do sistema de escrita, a compreensão do uso social da língua, o desenvolvimento da oralidade e o domínio das sílabas canônicas, tanto dos alunos atendidos no contraturno quanto daqueles que não receberam influência direta do projeto. No entanto, a fluidez da leitura ainda está em processo de consolidação, embora os alunos dessa instituição pública tenham ampliado de forma significativa o acesso a diferentes gêneros textuais.

Em linhas gerais, podemos afirmar que a intervenção das pesquisadoras na escola Municipal Quilombo dos Palmares influenciou diretamente na formação dos leitores, bem como das futuras profissionais que puderam experimentar, antes mesmo de concluir sua formação inicial, os desafios do ato de alfabetizar. Informamos, todavia, que muitos ainda são os problemas a serem enfrentados para que a alfabetização, tal como a pesquisa vem cotejando, seja consolidada.

Considerações finais

Sarah, que desejava ler e escrever, penetra no espaço-tempo da leitura envolta pelas vozes que a circundaram. Vozes que buscaram intervir de forma diferenciada e promover, além do conhecimento dos sons e das grafias, o sentido para as palavras que formam o mundo. “Quer ver? Eu já sei ler!” Retomamos a colocação de Zezinho para reiterar a tese que aqui defendemos: é necessário criar espaços de escuta durante o processo de alfabetização para que os alunos, a partir das relações estabelecidas neste local privilegiado, usem a livre criatividade para atribuir significados para o ato de ler. Já conhecemos muitos caminhos para a inserção do aluno nos espaços das letras, cabe a nós, professores-alfabetizadores, instituir movimentos singulares na pluralidade que abarca o universo das letras. Para ilustrar essa defesa descrevemos para o leitor o movimento empreendido no final do ano quando Zezinho escreveu, de forma autônoma, uma carta ao “Papai Noel”, que foi enviada para o correio pela escola.

¹⁴ A referida avaliação Somativa foi aplicada no período de dois a sete de dezembro de 2010.

Nela, o aluno pede de presente de Natal uma cesta básica e é contemplado com o presente.

A alegria de Zezinho e Sarah por tecerem textos cheios de sentido faz dos dados desta pesquisa palavras molhadas de vida. Palavras que desenham os fios, costumam os furos deixados por práticas pedagógicas que negam o sujeito. Fios que tecem, desenham e formam leitores, permitindo que o ato de entrar no mundo das palavras não seja uma dádiva de poucos, mas, sobretudo, a realidade de muitos.

Referências

AMORIM, Marília. *O Pesquisador e Seu Outro Bakhtin nas Ciências Humanas*. Editora Musa. 2001.

BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho*. São Paulo: Artmed, 1984.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF. *Jovem de Futuro: boletim pedagógico | avaliação da educação – matemática, 2009*.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEMLE, Mirian. *Guia Teórico do Alfabetizador*. 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

SOARES, M. *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas*. In: Revista Brasileira de Educação Nº 25, jan/fev/mar/abr, 2004.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

Enviada em 16 de fevereiro de 2011

Aprovada em 8 de abril de 2011

Entrevista

Revista Práticas de Linguagem. v. 1, n. 1, jan./jun. 2011

Entrevista

com **Eleuza Maria Rodrigues Barboza**, Secretária de Educação

da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora (2009-2012)

Luciane Aparecida de Souza*
lucianeape@gmail.com

Tânia Guedes Magalhães**
tania.magalhaes@ufjf.edu.br

* Mestre em Educação pela UFJF, professora da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Levy Gasparian/RJ.

** Doutora em Letras pela UFF, professora da UFJF.

Eleuza Barboza possui graduação em Pedagogia pela UFJF (1972), mestrado em Educação pela mesma instituição e doutorado em Educação pela PUC/RJ (2006). É professora da Faculdade de Educação da UFJF. Foi coordenadora do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da UFJF. Atuou como Secretária municipal de Educação entre 1993 e 1996.

RPL: Sabemos que a questão da alfabetização é um desafio para as instituições de Educação. Existem dados da Rede Municipal em termos de alunos alfabetizados por ano? O que esses dados indicam para a Secretaria de Educação?

Eleuza: Em 2008, mais de 20% dos alunos de segundo ano e 17% dos alunos do terceiro ano foram reprovados. Esta situação grave exigiu medidas imediatas de enfrentamento do problema, logo no início de 2009. Neste ano, a rede se inscreveu para participação no PROALFA, com a intenção de obter dados mais detalhados sobre a situação dos alunos e a identificação das escolas que necessitavam de ações mais intensivas. Com esta avaliação, temos acompanhado o desenvolvimento do trabalho na área, conhecendo, a cada ano, os resultados do desempenho dos alunos e adotando parâmetros mais objetivos para orientação do processo. O estudo dos dados desta avaliação indica que,

Revista Práticas de Linguagem. v. 1, n. 1, jan./jun. 2011

entre 2009 e 2010, a rede municipal já apresentou resultados um pouco melhores. Reduzimos de 42% para 36% o contingente de alunos com baixo desempenho e aumentamos de 30% para 36% os alunos com desempenho no nível recomendável. Considerando que esses resultados se referem aos alunos de terceiro ano e que nossa principal ação em 2010 envolveu os professores das turmas de segundo ano, temos expectativa que, no Proalfa de 2011, a rede apresente um resultado positivo mais significativo.

RPL: O fracasso escolar, em especial na área de Linguagem nas séries iniciais, é um fenômeno que assola as escolas brasileiras. Como a Secretaria de Educação enfrenta, em termos de prática, o problema de alunos que não se apropriam do sistema do código escrito?

Eleuza: Iniciamos, no segundo semestre de 2009, logo no início da atual administração, um trabalho de assessoria aos coordenadores das escolas e professores alfabetizadores, particularmente os do segundo ano (7 anos), com a Profa. Elvira de Souza Lima, educadora com larga experiência de assessoramento a diferentes redes públicas do país, consultora do MEC, conhecedora das políticas públicas de alfabetização de diversos países do mundo e estudiosa dos processos de aprendizagem das crianças, principalmente no que se refere à aquisição das habilidades relacionadas à leitura e à escrita. A participação no projeto com a Profa. Elvira tem oferecido aos professores formas variadas de intervenção nos casos das crianças que não se apropriaram do sistema do código escrito, estabelecidas a partir do diagnóstico realizado com base nos textos de cada criança que são analisados, conjuntamente, pelos professores e/ou coordenadores. Neste ano de 2010, continuamos com o projeto do qual participam 353 profissionais, entre professores e coordenadores.

RPL: Há, atualmente, um programa de formação continuada que tenha o objetivo de atualizar os docentes da área específica de Alfabetização e/ou Linguagem, fornecido pela Secretaria de Educação (ou em parceria com outras instituições)?

Eleuza: Sim. O projeto da Profa. Elvira é uma formação continuada com encontros presenciais que acontecem mensalmente e atendimento à distância por meio de plataforma dedicada ao curso. Trata-se de formação em contexto, em que a ação pedagógica constitui o eixo da reflexão. Além disso, o Centro de Formação de Professores oferece várias oportunidades de cursos e grupos de estudos na área da Linguagem. Em 2011, a programação do Centro oferece 05 cursos no eixo Currículo e Linguagem, além dos projetos de arte e literatura – Ciranda das Artes, Literatudo e Circuito de Leituras. Estes últimos têm promovido ações de dinamização da leitura nas escolas, com efetiva participação de professores e alunos. Desde 2008, a rede municipal participa do Proletramento, programa desenvolvido nacionalmente pelo MEC, tanto para a área da Linguagem quanto para Matemática.

RPL: Recentemente, a equipe da Secretaria de Educação elaborou currículos para diversas áreas. Tivemos acesso, pelo site, de uma versão (parcial) do documento, que não pretende anular o debate e a construção coletiva das escolas. Aproveitamos a oportunidade para parabenizar essa iniciativa, pois consideramos as diretrizes ali enfocadas muito ricas para a prática dos professores de Língua. Como tais diretrizes serão colocadas em prática? Como se pode garantir que esse currículo será usado pelas escolas?

Eleuza: Como você mesmo disse, o processo de elaboração do currículo foi coletivo. Estão ali propostas amplamente discutidas e aprovadas pelas escolas. Seu formato preliminar tem o objetivo de mantê-lo em constante construção, vivo e adequado à realidade das nossas escolas. Em 2011, todo nosso esforço será para garantir às escolas as condições para colocar em prática o que ficou estabelecido nas discussões. Queremos que cada professor tenha os documentos nas mãos e que possa participar de jornadas de discussão com objetivos claros:

i) garantir a apropriação dos temas e propostas definidas no processo de construção do currículo; ii) descobrir as inúmeras possibilidades de integração entre as diferentes áreas e iii) apresentar sugestões de enriquecimento da proposta originadas diretamente da prática pedagógica. Para isto, já estamos preparando as jornadas com oficinas variadas, para as quais os professores irão se inscrever de acordo com seus interesses e necessidades, além de um trabalho intensivo de orientação aos coordenadores para a programação das reuniões pedagógicas, realizadas mensalmente nas escolas, que deverão priorizar as discussões do currículo.

RPL: Atualmente, existem diretrizes de trabalho na área de Alfabetização e Linguagem específicas para EJA?

Eleuza: Teríamos assunto para realizar uma entrevista específica para discutir EJA, por se tratar de uma questão muito séria. Temos investido esforços para garantir que essa modalidade de ensino se defina dentro de seus objetivos originais, ou seja, permitir acesso aos estudos a quem, por motivos variados, não teve oportunidade de frequentar os cursos regulares. Longe disso, a EJA atualmente é o espaço de atendimento aos alunos excluídos pelas sucessivas reprovações do sistema regular de ensino. Nossas turmas de EJA são povoadas de adolescentes e jovens que, após várias reprovações, tornam-se defasados na idade para frequentar suas turmas de origem. Neste cenário, a questão da alfabetização emerge como causa maior do fracasso desses alunos. Parte significativa deles não conseguiu alcançar as habilidades básicas da leitura e escrita na idade certa e seguem levando esta dificuldade ao longo da vida.

O que temos feito? Estamos num processo de reformulação da EJA na rede municipal. Reorganizamos tempos, espaços e recursos humanos, sempre na perspectiva de estabelecer um programa de trabalho voltado para o perfil dos alunos da EJA e suas necessidades específicas. No caso da alfabetização, as escolas têm inovado na melhor utilização da biblioteca, laboratório de informática, sala de vídeo, realizando projetos temáticos para as turmas, com o objetivo implantar práticas que favoreçam a identidade dos sujeitos da EJA com os espaços escolares, superando as dificuldades encontradas com o trabalho realizado, muitas vezes, com metodologias e materiais infantilizados.

RPL: Sabemos que a Prefeitura de Juiz de Fora destina recursos para pesquisa, como o Fundo de Apoio à Pesquisa em Educação Básica (FAPEB). Como a equipe da Educação estimula a participação do professor nesse programa? Como têm sido os resultados dessas pesquisas?

Eleuza: A Secretaria de Educação lança edital no diário oficial do município, aberto à inscrição de todos os professores. O Departamento de Políticas de formação realiza um encontro entre os inscritos e os professores que já foram contemplados, que relatam seus projetos anteriores, apresentando os caminhos percorridos e as dificuldades encontradas. Após esse trabalho, realiza-se um processo de seleção dos projetos propostos. Os resultados das pesquisas são disponibilizados para todas as escolas e a receptividade é bastante positiva. Sejam publicações ou materiais produzidos a partir das pesquisas, todos os produtos são socializados. Muitas experiências e pesquisas do FAPEB são realizadas com base nos estudos realizados por professores mestrando ou doutorandos.

RPL: Há resultados dessas pesquisas na área específica de Linguagem?

Eleuza: Sim. De 2005 a 2010, foram realizados 44 projetos na área da Linguagem e os resultados foram divulgados para toda a rede municipal por meio de publicações. Vários projetos resultaram na produção de materiais didáticos inovadores para a utilização nas escolas.

RPL: Na nossa prática escolar, observamos que muitos alunos terminam o Ensino Fundamental e ingressam no Ensino Médio, e até mesmo no Ensino Superior, com grandes dificuldades de escrita. Essa também é uma realidade das escolas da Prefeitura de Juiz de Fora? O que pode ser feito para atenuar essas dificuldades?

Eleuza: Acho que esta é uma dificuldade do sistema educacional brasileiro. E há tempos deixou de ser privilégio da rede pública. O que deve ser feito passa por várias ações e instâncias: formação inicial de professores, formação continuada, políticas educacionais especificamente voltadas para a alfabetização de todos os alunos na idade certa, acompanhadas por meio de avaliações sistemáticas, planejamento coletivo e estabelecimento de metas a serem alcançadas. Cada um desses pontos sendo priorizados, discutidos e voltados para o mesmo objetivo, o de garantir que toda criança possa ler e escrever até os oito anos de idade, teremos condições para modificar um pouco esta situação.

Fale para o professor

Considerações sobre circulação e uso do livro didático de Língua Portuguesa na escola

Andreia Rezende Garcia Reis*
andreiargarcia@yahoo.com.br

Tânia Guedes Magalhães**
tania.magalhaes@ufjf.edu.br

* Doutora em Linguística pela UFRJ, professora de Língua Portuguesa da Faculdade Metodista Granbery e da Rede Municipal de Juiz de Fora, autora de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, professora formadora do programa Gestar II.

** Doutora em Letras pela UFF, professora da UFJF.

Este artigo tem o objetivo de trazer reflexões sobre o livro didático de Língua Portuguesa, mais especificamente sua adoção, circulação e utilização pelos professores. Desse modo, faremos uma lista de perguntas e respostas acerca dos tópicos que selecionamos como os mais importantes para tratar do uso desse material na atualidade.

Consideramos esse tema de grande importância para a Linguística Aplicada, uma vez que o livro didático, muitas vezes, guia o trabalho docente. Por diversas causas, os manuais tornaram-se um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo seu currículo, organizando o cotidiano da sala de aula.

Desse modo, não estamos defendendo, neste trabalho, a adoção ou não dos livros didáticos, mas, sim, avaliando as possibilidades de uso desse material, em seus diversos aspectos.

O que é PNLD e PNLEM?

Desde 1960, existe um trabalho de avaliação das obras distribuídas pelo MEC. Contudo, como os livros ainda apresentavam inadequações de diversas naturezas, atualmente a análise tem se tornado mais criteriosa e detalhada. A partir de 1996, o MEC formou o COMDIPE - Coordenação Geral de Avaliação de Materiais Didáticos e Pedagógicos, requerendo a assessoria de comissões

formadas por professores universitários e especialistas para avaliar sistemática e continuamente as obras distribuídas. O PNLD, Programa Nacional do Livro Didático, é um programa do Governo Federal que visa à avaliação e à distribuição gratuita de livros para o Ensino Fundamental às escolas públicas de todo o país. Em 2006, a distribuição foi ampliada também para o Ensino Médio (por meio do Programa Nacional de Livro para o Ensino Médio – PNLEM) e, mais recentemente, para a Educação de Jovens e Adultos.

Embora esse processo de avaliação seja rigoroso, segundo Rojo e Batista (2003) e Marcuschi (DIONÍSIO e BEZERRA, 2003), houve, durante algum tempo, uma hierarquia entre as obras selecionadas, o que fez a classificação ter “estrelas”, que correspondiam a *recomendados com distinção*, *recomendados* e *recomendados com ressalva*. A partir de 2005, a avaliação abarcou apenas duas categorias – aprovados ou excluídos.

Ao final de cada processo, é elaborado um Guia de Livros Didáticos. Nele são delineados os critérios que nortearam a avaliação dos livros, bem como apresentadas as resenhas das obras aprovadas. O Guia é enviado às escolas como instrumento de base e consulta para a escolha dos livros didáticos.

2) Quais são os critérios de seleção das obras?

Dentre os critérios de seleção das obras, há os de caráter eliminatório e os de caráter classificatório. Os primeiros informam que os livros não podem apresentar conceitos ou informações básicas incorretos, incorreções e inadequações metodológicas, nem prejuízo à construção da cidadania. Os classificatórios mostram que deve haver coerência e adequação metodológica, livro/manual do professor adequado, adequação da estrutura editorial e dos aspectos gráfico-editoriais, correção de conceitos e informações básicas e observância de preceitos éticos, legais e jurídicos.

Em relação aos critérios de avaliação da área de Língua Portuguesa, que são classificatórios, observam-se itens relativos à natureza do material textual, à leitura, à produção de textos, aos conhecimentos linguísticos, ao trabalho com a modalidade oral e ao manual do professor.

Os critérios de análise das obras perpassam, em breves linhas, o que é desejável para um Ensino profícuo de Língua Portuguesa na escola: privilegia-se

o aspecto interacional da linguagem, favorecendo o uso e a análise da língua, nas modalidades oral e escrita, considerando os diversos contextos e contemplando o texto como unidade básica do ensino na diversidade de gêneros.

3) Considerações sobre a adoção do livro didático: adotar ou não adotar um livro?

A condição ideal de trabalho do professor na atualidade da escola pública brasileira é praticamente inexistente: ser bem remunerado, ter condições de formação continuada aprofundada e relacionada às práticas docentes, produzir seu próprio material de trabalho, ter acesso a obras diversas de autores renomados e de referência em diferentes mídias, ter estrutura física adequada à sua proposta teórica e metodológica, dentre outros aspectos. Como, quase sempre, essas condições não estão sendo garantidas ao professor, pensamos que o livro didático será de grande utilidade no cotidiano escolar. Há a necessidade de propiciar aos alunos o contato com a diversidade textual existente fora da escola, a diversidade que circula nas diferentes instâncias sociais; assim, o material textual trazido pelo livro didático de Língua Portuguesa poderá ser uma coletânea de textos a serem lidos e discutidos pelos alunos em sala de aula. Nesse sentido, o livro constitui-se uma possibilidade de ampliação do conhecimento letrado dos alunos. Além disso, o livro, por meio do manual do professor e mesmo pelos comentários expressos nas atividades e nas sugestões de resposta, pode transformar-se em material de estudo, aprofundamento do conteúdo e possibilidade de reflexão e avaliação da prática docente.

Outro aspecto a ser considerado é o direito do aluno ao recebimento do livro didático gratuitamente. Muitas vezes, este constitui um dos únicos materiais textuais com os quais o aluno tem contato e pode tê-lo consigo, levando-o para casa e tendo a chance de manuseá-lo com frequência.

4) Como escolher o livro?

Para a escolha do livro didático, são necessárias algumas reflexões básicas. Primeiramente, sabemos que muitos professores usam prioritariamente critérios gráficos de seleção, sem uma análise detalhada das obras a que têm

acesso. Quem está inserido em uma escola na atualidade, sabe o quanto é difícil conseguir reunir grupos de professores para realização de reuniões e discussões mais alongadas sobre temas diversos de interesse pedagógico e/ou administrativo. Grande parte dos docentes trabalha em turnos diferentes, ministra muitas aulas por semana, tem compromissos com horários apertados e, por isso, os prazos estabelecidos pelo Ministério da Educação para comunicação das obras escolhidas, quase sempre pela internet, ficam curtos.

Outra questão é que, muitas vezes, os professores não têm acesso ao Guia de Livros Didáticos do PNLD e, na maioria das vezes, nem todas as coleções chegam às escolas. A consulta ao Guia é de fundamental importância, pois ele aponta qualidades e lacunas das obras oferecidas e apresenta também os critérios de análise das obras, de forma detalhada.

Nesse sentido, é necessário ter o Guia em mãos para a escolha, providenciar exemplares de coleções que não chegaram às escolas, fazer uma pré-análise das obras (que pode ser feita por uma comissão de professores da área, escolhidos por representar seus turnos ou ciclos – fundamental I, fundamental II, EJA, etc). Somente os professores, juntamente com a equipe diretiva da instituição, conseguirão fazer uma escolha que seja condizente com a realidade, as condições e as necessidades de aprendizagem dos alunos atendidos pela escola. É preciso uma análise minuciosa e atenta dos textos trazidos pelas obras, das atividades sugeridas, dos temas a serem trabalhados, além da forma como a proposta pedagógica é encaminhada.

O momento de discussão sobre qual obra será adotada pode tornar-se um momento de revisão das propostas pedagógicas da escola, dos critérios de avaliação dos alunos e das atividades e até mesmo dos projetos e escolhas pedagógicas a serem realizados para o próximo ano letivo. Não se pode perder de vista que o livro didático adotado deve ser aquele que melhor contribuirá para a aquisição de habilidades linguísticas pelos alunos atendidos na escola, no caso do livro didático de Língua Portuguesa. Embora seja frequente o relato, por parte dos professores, de que nem todas as atividades são adequadas e realizadas na turma, o livro poderá conter muitos aspectos positivos, como os já citados anteriormente neste texto. Assim, o professor precisa conhecer as obras oferecidas e disponíveis para, com autonomia e responsabilidade, fazer sua escolha.

Salientamos que essa escolha não deve se pautar por habilidades e preferências individuais, sejam elas do professor ou de um dos membros da equipe diretiva, como o coordenador pedagógico, por exemplo, mas de todos os profissionais da escola diretamente envolvidos e responsabilizados pela aprendizagem dos alunos.

5) Como usar o livro didático?

Em vista de nossas experiências em pesquisas e elaboração de livros didáticos, bem como na leitura das recentes obras que trazem resultados de análises de manuais e de obras aprovadas e adotadas em todo o país (ROJO *et al*, 2003; DIONÍSIO *et al*, 2003; MARCUSCHI, 2008; BAGNO, 2010), podemos trazer, em breves orientações, alguns encaminhamentos referentes ao uso dos livros na sala de aula.

Primeiramente, acreditamos que todo professor, com uma formação teórica consistente, é capaz de aperfeiçoar qualquer material, ajustando-o à sua realidade. É preciso adequar o livro ao currículo, programa, projetos e critérios de avaliação da escola, e não o contrário. Toda escola deve ter objetivos bem definidos para o ensino de Língua Portuguesa (bem como de outras disciplinas), um Projeto Político Pedagógico bem delineado e consistente; assim, os materiais usados em sala vão ao encontro de objetivos mais amplos.

Uma questão a ser discutida diz respeito à fragmentação dos textos literários. Há alguns anos, os livros apresentavam apenas trechos de obras de referência; atualmente, esse problema já foi apontado e ele surge como um critério para aprovação das coleções. Contudo, há de se pensar que, embora tenhamos textos literários na íntegra, é necessário que haja, em sala de aula, leitura de obras clássicas na nossa literatura. Em vista disso, é necessário verificar se os manuais didáticos apresentam indicações de leitura de obras de referência, o que pode levar à leitura de obras completas. Muitos livros fazem sugestões de leitura aos próprios alunos, por meio de indicações de pesquisa e enriquecimento de saberes letrados; outros, no entanto, apresentam sugestões de trabalho com obras literárias para que o professor realize e desenvolva com sua turma, como forma de ampliar as atividades propostas no volume.

Em relação à atualidade dos textos e seus temas, de fato, há que se fazer uma seleção, no momento da elaboração dos livros, de textos como notícias, reportagens, charges, história em quadrinhos, editoriais, artigos, entre outros. Em sala de aula, o professor, após usar aqueles textos sugeridos pelos livros, pode selecionar textos mais atuais e que dizem respeito à sua comunidade, à sua cidade, bairro, adaptando, assim, a leitura à sua realidade. Os temas dos textos não podem desconsiderar a realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

No que diz respeito ao trabalho com os aspectos gramaticais, como sabemos, seria interessante que eles fossem selecionados a partir da leitura de gêneros e da produção textual dos alunos, de forma que a seleção de conteúdos para reflexão gramatical partisse das dificuldades de escrita dos alunos e das necessidades de compreensão de gêneros textuais, ou seja, o estudo da gramática é relevante na medida em que os alunos têm dificuldades na elaboração de seus textos e na medida em que a leitura demanda a gramática para melhor compreensão dos gêneros textuais. Entretanto, se a gramática já vem “determinada” no livro adotado, é preciso que o professor adapte atividades, para atender às demandas de aprendizagem de sua sala de aula.

Em relação aos gêneros textuais, é certo que hoje eles estão presentes nos livros; todavia, questionamos que tipo de trabalho vem sendo realizado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para a atuação social por meio da linguagem. Em relação a isso, visto que a seleção dos gêneros textuais já está pronta, temos que pensar: os gêneros escolhidos estão adequados à minha realidade? As leituras sugeridas e as produções de texto solicitadas contemplam uma boa gama de exercícios que proporcionem a aprendizagem efetiva? Com essas reflexões, o professor pode levar para a sala de aula outros textos e outras atividades, de modo a atender às necessidades de sua turma.

Alguns manuais do professor não trazem orientações claras com relação às atividades de reescrita das produções dos textos dos alunos, nem no próprio manual e nem ao longo da obra. É necessário que o professor oriente os docentes para essa atividade, fazendo reescritas coletivas, em que há seleção de trechos de textos produzidos pelos alunos e, a partir deles, são promovidas reflexões acerca de diferentes aspectos com toda a turma; e reescritas individuais, em que o professor, após correção do texto e indicação das principais mudanças necessárias, auxilia o aluno a reescrever seu próprio texto.

No tocante à oralidade, é preciso ir além das atividades de oralização da escrita, como “leia em voz alta”, “recite poemas” ou “converse com seus colegas”, “pergunte aos seus professores de outras disciplinas”. Usar efetivamente os gêneros orais em sala de aula, como entrevistas, debates, palestras, seminários, mesas-redondas, com atividades de produção, escuta e análise do texto oral, que vão contribuir para o desenvolvimento da educação linguística do aluno.

Pelas análises recentes, percebemos que as obras estão evitando uma fragmentação das etapas de ensino, propondo coleções do 1º ao 9º ano. Essa organização é de extrema importância, na medida em que se acredita que o trabalho com a linguagem deve ser feito de maneira a integrar as etapas do ensino, numa perspectiva de continuidade do processo, e não de ruptura. Assim, aliado a um desenvolvimento de reflexão gramatical, objetiva-se o uso da linguagem por meio da diversidade de gêneros textuais, cujo objetivo principal é a formação de leitores proficientes e escritores competentes.

Há coleções que contemplam as orientações teóricas e metodológicas mais recentes da Linguística, num esforço constante de despertar o aluno para uma postura reflexiva e crítica, na busca de sair do ensino tradicional que privilegiava um ensino de língua de caráter metalinguístico.

Considerações finais

Não há que se condenar ou defender o livro didático: ele é, muitas vezes, um dos únicos materiais didáticos com que podem contar os docentes no dia a dia da escola. Nesse sentido, uma boa formação teórica é indispensável para garantir a adaptação de atividades, a análise de exercícios mais adequados e proveitosos e a adequação do livro à realidade das diversas comunidades escolares brasileiras. Não há livro perfeito ou completo. Todo livro apresenta uma seleção, exclui ou elege conteúdos, que nem sempre serão os mais interessantes para um determinado grupo de alunos.

As pesquisas que trazem reflexões sobre o LD são uma escolha acertada na busca de uma escola de qualidade. Nesse sentido, é necessário que estimulemos tais pesquisas, para que se produzam novos conhecimentos fundamentais para formação inicial e continuada de professores e para que

tenhamos na escola uma relação teoria-prática eficaz. Dessa maneira, poderemos contribuir, de modo contínuo, para a ampliação das competências de leitura e escrita de nossos alunos.

Referências

BAGNO, Marcos. *Gramática, pra que te quero?* Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português. Curitiba: Aymará, 2010.

BRASIL/MEC. *Guia de livros didáticos PNLD 2005: Língua Portuguesa / Ministério da Educação*. – Brasília, MEC: 2005. 287 p. – (volume 2; 5ª a 8ª séries).

BRASIL. MEC. *Língua Portuguesa: Catálogo do Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio: PNLEM/2009 / Secretaria de Educação Básica, FNDE – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2008. 136p. Disponível em:*

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12371&Itemid=86>. Acesso em 03/07/2009

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. *Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD e a prática nos livros didáticos*. 2007. 211 f. Tese (Doutorado em Letras) Universidade Federal Fluminense.

_____. Por uma pedagogia do oral. *Revista Signum*. Universidade Estadual de Londrina. v. 11, p. 73-85, 2008.

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

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Resenhas

Licenciada e bacharel em Letras/Português. Doutora em Linguística Aplicada pela UFMG. Professora do PPG em Estudos de Linguagens e do curso de Letras do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Entre as etapas da comunicação científica está a produção textual, responsável por dar corpo e divulgação aos resultados, parciais ou finais, de um trabalho. Antes mesmo que uma pesquisa tenha início, é necessário produzir um texto, isto é, um projeto, por meio do qual seja possível conhecer a intenção dos cientistas proponentes, assim como seus conhecimentos sobre estado da arte na área, metodologia a ser empregada, cronograma, custos e resultados esperados. A escrita, então, atravessa todas as etapas das produções acadêmicas.

A obra *Produção textual na universidade*, das linguistas Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges, docentes da Universidade Federal de Santa Maria (RS), trata dos gêneros do domínio acadêmico-científico. A generalidade do título é coerente com a proposta do livro, que não se limita a tratar de resenhas, artigos e projetos de uma ou outra área do conhecimento. As autoras, cuidadosamente, recolhem dados e exemplos sobre a composição e os movimentos retóricos de textos que circulam em diversas áreas, dando à discussão, portanto, um tom de diversidade muito importante para quem aprende a redigir na academia. Por toda a obra, dispensam-se regras generalistas sobre como fazer resumos ou artigos, a favor da explicação de movimentos retóricos que são mais comuns em uma ou em outra área, sem julgamentos de valor sobre a importância de cada uma delas.

Produção textual na universidade é uma obra que auxilia no letramento acadêmico dos estudantes, desde a graduação, podendo ser adotada também para alunos de pós-graduação. Trata-se de um livro composto de oito capítulos, além da nota do editor, da Apresentação, das referências dos exemplos e de uma bibliografia. São abordados, nesta ordem: a resenha, o projeto de pesquisa, o artigo acadêmico (introdução, revisão da literatura, metodologia, análise e

discussão dos resultados) e o resumo (ou *abstract*). O primeiro capítulo insere o leitor na discussão sobre publicar ou perecer, questão que tem tanto impulsionado os pesquisadores quanto aumentado a tensão e a ansiedade em relação à produção científica.

Em todos os capítulos em que se aborda um gênero específico do domínio acadêmico, as autoras trazem resultados de pesquisas linguísticas que fundamentam orientações ou parâmetros para a produção de texto. Não se trata, portanto, de uma obra para consulta de macetes descontextualizados ou de regras peremptórias sobre o que seja escrever resumo ou resenha, de forma generalista. Trata-se, sim, de um livro para se compreender os movimentos retóricos de resenhas, resumos, projetos e artigos, de acordo com a prática que vem sendo adotada em áreas diversas da pesquisa acadêmica. Por exemplo, para tratar de abstracts, as autoras mostram como esses textos vêm efetivamente sendo produzidos por autores, tanto em linguística quanto em medicina ou engenharia, e sendo publicados em eventos ou em periódicos. Não é, portanto, de um livro de regras de gramática ou de fórmulas de paragrafação, como é a maioria das obras de redação para universitários.

Em um movimento contrário ao dos livros de normas e macetes, Motta-Roth e Hedges extraem dos dados de pesquisa linguística as orientações para a composição de textos deste e daquele gênero acadêmico. Além disso, oferecem quadros com textos bem-sucedidos, marcando as partes e indicando os movimentos retóricos mais ajustados às condições de produção e de circulação do gênero em foco.

Produção textual na universidade é resultado de pesquisa criteriosa. Outra vantagem da obra é ela ter se originado de um material utilizado pelas autoras com alunos de graduação e pós-graduação, isto é, trata-se de um livro pilotado pelas autoras ao longo de anos, acrescido de ajustes e correções, e só então publicado e chegado a um público mais amplo.

A despeito de as autoras terem sugerido uma sequência de trabalho na composição dos capítulos, é plenamente possível que professor e alunos, usuários da obra, alterem essa sequência com os gêneros, podendo começar pelo projeto de pesquisa ou pelo artigo, e só então passando ao resumo e à resenha. Ao contrário do que propaga certo discurso entusiasmado com novas tecnologias, os livros impressos não pretendem acorrentar o leitor a uma ordem

inexorável. Como sempre, a edição sugere uma trilha, que o leitor está livre para desafiar. Conforme Roger Chartier destaca, “A ordem do livro é constantemente desafiada pela liberdade da leitura”, liberdade esta ligada ao modo de trabalho de cada professor, em cada área, conforme o desenrolar dos cursos de redação acadêmica oferecidos em nossas universidades e faculdades.

Produção textual na universidade alia prática e reflexão fundamentada, resultando em uma obra para ser estudada e utilizada para o letramento acadêmico de estudantes universitários, que terão, certamente, ótimas oportunidades de compreender (mais do que redigir às cegas) os movimentos textuais da redação no domínio da produção científica.

Enviada em 26 de janeiro de 2011

Aprovada em 19 de fevereiro de 2011

PEDROSA, Cleide Emília Faye. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. São Cristovão: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

João Paulo Lima Cunha

jplcunha83@hotmail.com

Graduado em Letras – Português pela Universidade Tiradentes (UNIT) e Especialista em Teoria e Prática Textuais pelo Núcleo de Pós-graduação em Letras (NPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professor de Educação Básica da rede pública em Sergipe e Tutor a Distância do Centro de Educação Superior a Distância (CESAD) da UFS.

Pelo título – **Análise Crítica do Discurso**: do linguístico ao social no gênero midiático – o trabalho já demonstra o caminho a ser percorrido pelos leitores: uma reflexão sobre o gênero discursivo “Frase”, levando em consideração os aspectos da disciplina Análise Crítica do Discurso (ACD). Situando os estudos dos gêneros textuais e da ACD em um contexto universal.

Cleide Emilia Faye Pedrosa, autora do livro, é uma pesquisadora que se destaca com vasta e qualificada produção acadêmica sobre a ACD e também sobre os gêneros textuais. Pedrosa é doutora em Letras pela UFPE, e pós-doutora pela UERJ. Atuou na Universidade Federal de Sergipe de 1997 a março de 2009, como professora de Linguística, e coordenou o Mestrado em Letras de 2007 a janeiro de 2009. Atualmente é professora adjunta na UFRN. É membro da Academia Brasileira de Filologia, UERJ, como sócio correspondente pelo Estado de Sergipe. Membro do corpo editorial da revista LETRAS, da Universidad Pedagógica Experimental libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Venezuela. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso religioso, gênero textual, análise crítica do discurso, domínio jornalístico e enquadres. Atuou como professora-autor da UAB, em Sergipe, na disciplina Linguística em 2007 e 2008.

A ACD é concebida sob diversas denominações, conforme postulou Pedrosa (2008), alguns a consideram como uma teoria, outros como uma espécie de método. Originária de uma reestruturação dos pensamentos da Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), da Linguística Crítica (LC) e dos estudos da Linguística Sistêmica Funcional (LSF), desenvolvida na Inglaterra, quando esses já não mais atendiam às necessárias reflexões da pós-modernidade, os estudos

vinculados a ACD tem como foco as relações de poder, analisados na linguagem como prática social, passando a atuar nessas lacunas expostas pelas outras teorias (DIJK, 2008, p.113-131).

Por abranger uma multidisciplinaridade, o livro em questão é apresentado de duas maneiras: a primeira é feita por Emília Ribeiro Pedro, Professora doutora em Letras pela Universidade de Lisboa. Pedro é uma autoridade quando o assunto é a ACD, pois é uma das mais influentes pesquisadoras, referenciando o valor que possui o livro para a área de letras; a segunda é feita por Lilian Cristina Monteiro França, doutora em Comunicação e Semiótica, apresentando o livro aos interessados na área de comunicação social: as relevâncias do trabalho para os pesquisadores, estudantes e profissionais da área.

O primeiro capítulo delinea a estrutura da pesquisa, fruto do doutoramento da professora Cleide Emília, sob a orientação de Luiz Antônio Marcuschi. No segundo capítulo, Pedrosa apresenta uma abrangente reflexão sobre o que é um gênero textual. Ela faz uma jornada a partir de Mikhail Bakhtin até os estudiosos de renome internacional e seus respectivos posicionamentos no assunto: John Swales, Carolyn Miller, Ruqaiya Hasan e Bronckart. Depois, segue com a apresentação de pesquisadores brasileiros como Antônia Araújo, Helena H. Nagamine Brandão, José L. Meurer e Luiz Antônio Marcuschi. Após apresentar cada pesquisador e seus respectivos postulados, Pedrosa enumera os conceitos norteadores do seu trabalho sobre os gêneros textuais: a heterogeneidade interdiscursiva; tipos relativamente estáveis referentes a uma cultura e interpretáveis em contextos diversos; entidades sócio-discursivas dentre outros.

O terceiro capítulo aborda os suportes considerados como algo de grande relevância por constituírem o ambiente em que o texto é apresentado. Dentre os suportes escolhidos para a pesquisa estão as revistas Contigo, Época, IstoÉ, Tudo e Veja.

A partir da afirmação de que "Frase" é um gênero textual, a autora inicia uma reflexão sobre o gênero: texto vinculado às revistas e aos jornais que cumpre propósitos em situações concretas de comunicação; que reflete a repetição de certos traços formais; que opera em certos contextos; que estabelece relação de poder e dominação e que possui grande aceitação cultural (PEDROSA, 2008, p.72). Não se está falando das frases gramaticais que ocorrem nos exercícios de sintaxe, mas de recortes das falas de pessoas importantes

utilizados em meios de comunicação em massa.

O Locutor (pessoas importantes escolhidas pelo editor), Editor (um jornalista em contato com o texto), Gênero-Base e Gênero extraído (Frase formada por outro gênero/texto), são as particularidades de "Frase" analisadas no quinto capítulo: Processo Sócio-Comunicativo. Além dessas minúcias, Pedrosa faz uma reflexão sobre os tipos textuais e os domínios discursivos.

O enquadre teórico e metodológico da ACD é apresentado no sexto capítulo da Obra. O modelo tridimensional de Norman Fairclough é a base da reflexão da pesquisadora. O enfoque social e as relações de poder são discutidos através da Análise linguística (gramática, coesão, estrutura textual e vocabulário), da Prática Discursiva (produção, distribuição e consumo do texto e condições da prática discursiva) e da Prática Social (efeitos ideológicos e políticos do discurso, matriz social do discurso e a ordem do discurso). Além disso, nesse capítulo, mostram-se os conceitos básicos em ACD, como discursos, contexto, sujeito, identidade, intertextualidade e interdiscursividade, crítica, ideologia e poder.

O três capítulos seguintes apresentam o resultado da pesquisa realizada: representação dos atores sociais com seus posicionamentos e identidades (*ethos*) construídas no gênero; as redes editoriais e os seus critérios para a edição das falas dos atores; e a [re]textualização desempenhada pelo editor com suas estratégias discursivas.

No décimo e último capítulo do livro, são feitas as considerações finais. Nesse texto, Cleide Emília Faye Pedrosa retoma a importância dos estudos sobre gênero textual, os avanços da ciência da linguagem e a necessária continuação das pesquisas nessa área. Ressalta os fatores relevantes de sua pesquisa, enfatizando o poder que o meio midiático possui nos seus gêneros, em especial "Frase".

O livro é escrito numa linguagem simples e precisa. Proporciona uma leitura prazerosa, sobretudo aos estudiosos de linguística, especialmente os interessados em análise crítica do discurso. Esta resenha não esgota o conteúdo teórico que a obra possui, mas cumpre seu papel de divulgar aos interessados uma obra louvável, de uma pesquisadora empolgante.

Enviada em 15 de fevereiro de 2011

Aprovada em 25 de fevereiro de 2011