OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER

CONJUGANDO COMPETÊNCIAS NA ESCOLA

Sirley Siqueira
Glayci Xavier
Teresa Cruz
(orgs.)

EDITORA ESPAÇO ACADÊMICO

Prof. Me. Gil Barreto Ribeiro (PUC Goiás)
Diretor Editorial
Presidente do Conselho Editorial

Dr. Cristiano S. Araujo
Assessor

Larissa Rodrigues Ribeiro Pereira
Diretora Administrativa
Presidente da Editora

CONSELHO EDITORIAL
Profa. Dra. Solange Martins Oliveira Magalhães (UFG)
Profa. Dra. Rosane Castilho (UEG)
Profa. Dra. Helenides Mendonça (PUC Goiás)
Prof. Dr. Henryk Siewierski (UnB)
Prof. Dr. João Batista Cardoso (UFG Catalão)
Prof. Dr. Luiz Carlos Santana (UNESP)
Profa. Me. Margareth Leber Macedo (UFT)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Prof. Dr. Nivaldo dos Santos (PUC Goiás)
Profa. Dra. Leila Bijos (UnB)
Prof. Dr. Ricardo Antunes de Sá (UFPR)
Profa. Dra. Telma do Nascimento Durães (UFG)
Profa. Dra. Terezinha Camargo Magalhães (UNEB)
Profa. Dra. Christiane de Holanda Camilo (UNITINS/UFG)
Profa. Dra. Elisangela Aparecida Pereira de Melo (UFT)

OUVIR, FALAR, LER E ESCREVER

CONJUGANDO COMPETÊNCIAS NA ESCOLA

Sirley Siqueira
Glayci Xavier
Teresa Cruz
(orgs.)

Goiânia - Goiás
Editora Espaço Acadêmico
- 2020 -

Copyright © 2020 Sirley Siqueira, Glayci Xavier, Teresa Cruz (Orgs.)

Editora Espaço Acadêmico
Endereço: Rua do Saveiro, Quadra 15, Lote 22, Casa 2
Jardim Atlântico - CEP: 74.343-510 - Goiânia/Goiás
CNPJ: 24.730.953/0001-73
Site: http://editoraespacoacademico.com.br/

Pareceristas ad hoc:
Alberto Rodrigues Pereira (FAETEC-RJ) - Eveline Coelho Cardoso (CEFET-RJ)
Fabiana da Costa Gonçalo (CPII-SCII) - Idrissa Ribeiro Novo (CPII-SCII)
Marcelo de Souza Pereira (CPII-RII) - Marcos Wiedemer (UERJ-FFP)

Contatos:
Prof. Gil Barreto - (62) 98345-2156 / (62) 3946-1080
Larissa Pereira - (62) 98230-1212

Editoração: Larissa Luz dos Santos
Direito de Imagem: istock_ monkeybusinessimages

CIP - Brasil - Catalogação na Fonte

O95 Ouvir, falar, ler e escrever : conjugando competências na Escola [livro eletrônico] / Organizadores Sirley Siqueira, Glayci Xavier e Teresa Cruz – Goiânia : Editora Espaço Acadêmico, 2020.
226 p. ; Ebook [PDF].

Inclui referências bibliográficas
ISBN 978-65-00-04067-8

1. Educação. 2. Literatura. I. Siqueira, Sirley (org.). II. Xavier, Glayci (org.). III. Cruz, Teresa (org.).

CDU 37:82

Índice para catálogo sistemático

1. Educação – literatura..... 37:82

O conteúdo da obra e sua revisão são de total responsabilidade do autor.

DIREITOS RESERVADOS
É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou por qualquer meio, sem a autorização prévia e por escrito dos autores.
A violação dos Direitos Autorais (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Impresso no Brasil | *Printed in Brazil*
2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO..... 7

CAPÍTULO 1
A NECESSIDADE DE SE FAZER DA ESCOLA UM *LOCUS* PRIVILEGIADO PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE FORMAL.....14
Sirley Ribeiro Siqueira

CAPÍTULO 2
A BUSCA DE POTENCIALIDADES: TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA.....31
Lívia Ferreira Alves da Silva

CAPÍTULO 3
ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA: POR UMA GRAMÁTICA DO SENTIDO...47
Glayci Kelli Reis da Silva Xavier
Nadja Pattresi de Souza e Silva

CAPÍTULO 4
LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DA ARGUMENTAÇÃO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO.....69
Márcia de Assis Ferreira

CAPÍTULO 5
A (RE)PRODUÇÃO DA REALIDADE EM CAPAS DE JORNAIS POPULARES: EM FOCO, A FOTOGRAFIA.....88
Rafael Guimarães Nogueira

CAPÍTULO 6
PAPO DE LIVRO: LEITURA E ESCRITA DE ADOLESCENTES PRIVADAS DE LIBERDADE.....109
Vanusa de Melo
Larissa de Oliveira Rios Pereira Santos

CAPÍTULO 7
"A PARTE QUE FALTA": UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....121
Júlia Vieira Correia

CAPÍTULO 8
CONTOS DE FADAS E INTERTEXTUALIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL.....136
Dennis Castanheira

CAPÍTULO 9
LEITURA E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE CATEGORIAS DO DISCURSO.....156
André Marques da Silva
Karine Duarte Souza Andrade

CAPÍTULO 10
PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....175
Mykaelle Ferreira

CAPÍTULO 11
GÊNEROS SITUACIONAIS: FORMA OU INTENCIONALIDADE?.....188
Karine Duarte Souza Andrade
Cláudia Oliveira de Melo Chaim

CAPÍTULO 12
UM CORTIÇO ANIMADO: LENDO ALUÍSIO AZEVEDO EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS.....208
Alessandra Gomes da Silva

SOBRE OS AUTORES.....220

APRESENTAÇÃO

> *Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isso não seria escuta, mas autoanulação. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.*
>
> Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*

As palavras de Paulo Freire nos vêm à mente ao término da leitura deste volume. Muitos trabalhos sobre experiências inovadoras no ensino de língua e literatura têm sido publicados no Brasil nos últimos anos. No século XXI. Hoje. Um fenômeno bastante compreensível num mundo atravessado por sons, imagens, espacialidades e temporalidades no mesmo aqui-agora inclusive dentro

da sala de aula, tradicionalmente pouco afeita ao diálogo democrático entre professores e estudantes.

Em tal contexto, o resgate no excerto acima, de Paulo Freire, um dos autores cujos escritos no campo da educação têm sido objeto de pesquisa não apenas no Brasil, é muito bem-vindo, uma vez que seu campo de reflexão não se limitou à educação popular, mas se espraiou por suas dimensões mais profundas nos campos da política, da linguagem e da humanização da escola, assim como o fazem os artigos deste "Ouvir, falar, ler e escrever: conjugando competências na escola".

Como Freire destaca, o papel singular da escuta – e do silêncio – no espaço da comunicação – e da educação – é fundamental. E como ele não deixa de destacar, é nesse exercício dialógico de *escuta* do outro que se torna possível a comunicação comprometida com o outro, na medida em que, por um lado, quem fala manifesta-se como sujeito que por meio da linguagem sustenta a sua participação no mundo e, por outro, aquele que escuta (ouve) amplia a sua capacidade de falar. A comunicação, assim, pressupõe sujeitos atuantes, capazes de silenciar para com o outro ativar conhecimentos de mundo para produzir significados. Em síntese, não há comunicação sem partilha. Não há aprendizagem sem troca.

Tendo isso em vista, o título que dá nome a esta publicação "Ouvir, falar, ler e escrever: conjugando competências na escola" salta como uma espécie de ampliação do recorte de Freire e como clave que perpassa todos os capítulos deste volume. Aqui, num movimento de transposição do engessamento da educação formal, professores se encontram para compartilhar estratégias que têm resultado numa aprendizagem de fato significativa. Nesse movimento, ao longo dos 12 capítulos que dão corpo a este livro se revela uma composição muito feliz em que professores-autores ouvem, falam, leem, escrevem, ensinam e aprendem. Juntos. É dessa maneira que colaboram para o debate qualificado sobre a educação básica brasileira.

Por isso, acrescentamos, em meio a tantos questionamentos em torno da figura do professor, da precarização das condições de trabalho e de fragilidade da escola pública, um livro que coloca em saudável tensão experiências de sala de aula é muito bem-vindo. Nossa meta é refletir sobre pesquisas e práticas e contribuir para trocas entre professores da escola básica, estudiosos do tema e todos aqueles que se interessarem pelo tema.

Esse é o grande mérito do Laboratório de Estudos de Práticas Educativas em Língua Portuguesa e Literatura (LEPELL), grupo de pesquisa formado por professores dos *campi* de São Cristóvão do Colégio Pedro II e por professores universitários e que objetiva a pesquisa nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura e Educação com o fim de, por meio de encontros e eventos, promover a formação continuada de professores e estudantes dessas áreas.

Nesse sentido, a autoria dos textos reunidos nesta obra é de integrantes do referido laboratório de pesquisa e também de professores que apresentaram seus trabalhos em nossa terceira Jornada. Trata-se, assim, de um material produzido por professores-autores em atuação e em permanente formação que, longe de preconizar de forma idealizada os trabalhos que integram a rotina na sala de aula na educação básica, são pesquisadores e especialistas que, de modo empírico e, com regularidade, vivem e se redescobrem na realidade escolar.

No capítulo de abertura, Sirley Siqueira, em **"A necessidade de se fazer da escola um *locus* privilegiado para a prática da oralidade formal"**, discorre sobre a necessidade de que o ambiente escolar incorpore gêneros da oralidade em sua prática como uma dimensão tão importante para a formação dos discentes quanto o domínio sobre as regras da língua escrita. No artigo, apoiada em autores de renome como Marcuschi, Koch e Castilho, a autora toma o projeto "Sociedade de debates", desenvolvido com alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II, como seu objeto de pesquisa. Com linguagem clara e ilustração prática, sua reflexão escapa dos

lugares comuns e procura tratar da complexidade da questão sobre a qual se debruça.

Na esteira do percurso que relaciona teoria e prática, o texto "**A busca de potencialidades: trabalho com o gênero entrevista"**, de Lívia Ferreira Alves da Silva, descreve uma experiência didática derivada da associação do gênero textual *entrevista* com o componente gramatical dos pronomes interrogativos com um grupo do sétimo ano do Ensino Fundamental. Sustentada na perspectiva bakhtiniana, a autora defende a teoria dos três eixos para o ensino de gramática, o que implica que a gramática precisa ser compreendia em três esferas: gramática e atividade reflexiva; gramática e produção de sentidos e gramática e variação.

Outra importante contribuição sobre o trabalho com a língua materna na escola pode ser lida no capítulo "**Argumentação e ensino de língua: por uma gramática do sentido"**, de Glayci Kelli Reis da Silva Xavier e Nadja Pattresi de Souza. Nesse artigo, sob o viés da Semiolinguística, de Patrick Charaudeau, as autoras, por meio da análise de uma tira de jornal e de um artigo de opinião, promovem uma arguta reflexão sobre a necessidade de construção conjunta de saberes e práticas sociais mediadas pela linguagem. Dessa maneira, se amplia o alcance do trabalho com a argumentação para além dos limites impostos pelos modelos de textos cobrados nos vestibulares.

No quarto capítulo, **"Leitura e escrita de gêneros textuais da argumentação: uma prática de letramento"**, de Márcia de Assis Ferreira, são relatados os resultados obtidos a partir da aplicação de sequências didáticas nas produções de alunos do 1o e do 2o anos do Ensino Médio, cuja tipologia predominante é a argumentativa. Partindo do entendimento de que a escola deve possibilitar ao aluno a apropriação das mais diversas práticas sociais de leitura e escrita, dando continuidade ao processo de letramento, a autora promove uma atividade que conjuga produção escrita, reflexão crítica e sensibilidade criadora.

Em **"A (re)produção da realidade em capas de jornais populares: em foco, a fotografia"**, Rafael Guimarães Nogueira, a partir de manchetes esportivas e policiais publicadas em jornais cariocas populares, entrelaça as contribuições teóricas da Teoria Semiolinguística do Discurso, da Semiótica peirciana e do Fotojornalismo. Dessa maneira, com bastante propriedade e clareza, o autor se dedica a investigar como a oscilação das fotografias entre a reprodução mimética e objetiva e a produção simbólica e subjetiva do real corrobora o projeto de dizer do periódico, produzindo efeitos que visam à captação do público leitor.

Vanusa de Melo e Larissa de Oliveira Rios Pereira dos Santos, com o artigo "**Papo de livro: leitura e escrita de adolescentes privadas de liberdade**", analisam o caráter autoral de textos produzidos nas oficinas de escrita criativa realizadas em unidade feminina de socioeducação no Rio de Janeiro, como parte do projeto "Escrevivendo a liberdade". A partir do conceito proposto por Conceição Evaristo, as autoras resgatam o direito à fala, à escrita e à arte produzidas pelas adolescentes participantes do projeto. Nessa mediação, as professoras subvertem as previsões tradicionais para o destino dessas adolescentes, em sua maioria parda e preta, e indicam um outro caminho para o direito delas à cidadania plena.

Em seguida, o capítulo intitulado "**A parte que falta: uma proposta de aplicação do livro ilustrado nos anos finais da educação básica**", de Júlia Vieira Correia, apresenta o trabalho de leitura e produção textual realizado com estudantes do último ano do Fundamental II e do primeiro ano do Ensino Médio. O questionamento sobre os limites para a aplicação do livro ilustrado na escola abriu espaço para uma experiência de leitura e de produção escrita marcadas pelo exercício da manifestação da subjetividade, tão esquecida em tempos de educação bancária.

"**Contos de fadas e intertextualidade na sala de aula: estratégias para o ensino de leitura e produção textual**", de Dennis Castanheira, resgata um gênero velho conhecido para

apresentar novas possibilidades didáticas para o ensino de leitura e produção textual para turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II, tendo como foco a construção intertextual das obras escolhidas. Para alinhavar sua proposta, o autor recorre a três estratégias didáticas: a consideração do conhecimento prévio, o trabalho com a adaptação e a exploração de paródias dos textos clássicos. Dessa maneira, o docente promove uma transposição de saberes que conduz à ampliação e não à repetição de conteúdos.

No nono capítulo, intitulado "**Leitura e interpretação a partir de categorias do discurso**", André Marques da Silva e Karine Duarte Souza Andrade apresentam um modelo de atividade proposto para alunos do nono ano. Sustentados na Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau, os autores, com desenvoltura e singularidade, desenvolvem uma prática docente que coloca as teorias gramaticais a serviço do entendimento do texto. Por essa via, oferecem um caminho frutífero para o diálogo com um ensino de língua que supera o modelo que resume esse ensino a práticas de análises de categorias gramaticais, sintática e morfológica.

"Como construir uma abordagem pedagógica que contemple o conteúdo obrigatório nas provas dos vestibulares e que, ao mesmo tempo, forneça um espaço de reflexão crítico e autônomo para os discentes?" é a questão que move o artigo de Mykaelle Ferreira, intitulado "**Pré-vestibular social: um olhar sobre o ensino de produção textual**. Nele, duas experiências complementares da autora são relatadas: a de bolsista de licenciaturas de Língua Portuguesa em um colégio universitário e a de docente de Produção Textual em um curso Pré-vestibular social. Por meio dessa dupla vivência se forja uma atitude ideológica que parte do compromisso com os alunos e com uma educação democrática no âmbito da educação básica e do pré-vestibular.

Karine Duarte Souza Andrade e Cláudia Oliveira de Melo Chaim, no artigo "**Gêneros situacionais: forma ou intencio-**

nalidade", exploram as possibilidades didáticas no ensino dos gêneros textuais no Ensino Fundamental II a partir de uma sequência didática com uma letra de *rap*. Amparadas nos conceitos de visadas discursivas, gêneros situacionais e competência linguajeira, de Patrick Charaudeau, as autoras apresentam uma atividade que promove tanto a reflexão sobre o funcionamento dos gêneros quanto sobre as possibilidades e limitações impostas pela situação de comunicação e pela intencionalidade de quem produz os textos. Assim, defendem práticas de leitura e de produção textual fora dos padrões costumeiros.

Na sequência, no artigo "**Um cortiço animado: lendo Aluísio Azevedo em múltiplas linguagens**", Alessandra Gomes da Silva descreve e analisa estratégias utilizadas no ensino de Literatura dentro do contexto de desenvolvimento de leitura e interpretação textual na educação de jovens e adultos surdos no Ensino Médio. Partindo do reconhecimento ao direito do surdo ao aprendizado da língua de sinais como primeira língua e das limitações materiais para a realização desse tipo de trabalho, o relato da professora colabora na construção de práticas de leitura verdadeiramente democráticas, produtivas e criativas no âmbito da escola básica.

Lidos os artigos que compõem este volume, destaca-se a inevitabilidade da promoção de diálogos entre professores e da escola como um espaço de vivências engajadas e em diálogo com as transformações do mundo no qual estamos inseridos. No longo caminho que ainda resta percorrer na busca por um ensino significativo, as múltiplas vozes aqui reunidas se somam e se multiplicam no desejo de que as palavras e vivências aqui inscritas não caiam no esquecimento característico de tantas situações dentro da escola, mas que se convertam num convite especial para discussões profícuas, capazes de transformar a nossa prática e a educação no Brasil.

Desejamos a todos uma ótima leitura!

As organizadoras

CAPÍTULO 1

A NECESSIDADE DE SE FAZER DA ESCOLA UM *LOCUS* PRIVILEGIADO PARA A PRÁTICA DA ORALIDADE FORMAL

Sirley Ribeiro Siqueira (CPII/LEPELL)

Há mais de trinta anos, diversos linguistas brasileiros (MARCUSCHI (1986), KOCH (1996), CASTILHO & BASÍLIO (1996) e CASTILHO (1998)) expõem a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de que o mesmo seja mais democrático, inclusivo e de qualidade. Com o intuito de darmos continuidade a essas reflexões, situando-nos, portanto, numa perspectiva interacional da linguagem, temos como objetivo, neste texto, defender que cabe à escola ofertar com eficiência aos alunos tanto o ensino da modalidade escrita quanto o da modalidade oral.

Acreditamos, assim, na relevância de se continuar a tratar desse tema porque, para muitos, ainda perdura o entendimento de que a escrita deve ser o único foco da escola, uma vez que o educando, salvo exceções, já chega à escola sabendo falar e que, por isso, não seria necessário fazer da oralidade um objeto de ensino. Discordamos desse pensamento e para organizar nossas reflexões acerca desse assunto, dividimos esse capítulo em três partes. A primeira delas tratará da natureza da língua, a segunda versará sobre o que dizem os documentos oficiais acerca do ensino de Língua Portuguesa e, na última parte, apresentaremos uma proposta de trabalho a partir de um gênero típico da oralidade.

Fávero, Andrade e Aquino (2018, p.13) afirmam que a grande diferença entre fala e escrita se encontra apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos. Tal constatação configura-se como uma crítica direcionada àqueles que insistem em considerar estanques as duas modalidades da língua. Conforme Marcuschi (2001), podem ser apontadas características compartilhadas por ambas as modalidades, tais como: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. A presença desses traços em comum aponta, portanto, para o fato de que as manifestações da fala e da escrita devem ser vistas, na perspectiva do uso, como ocorrências dentro de um *continuum* tipológico.

É válido lembrar que esse *continuum* possui dois polos. Próximos a um desses polos, estão os gêneros textuais orais, que requerem menos formalidade, como conversações espontâneas entre amigos; no outro extremo, se encontram os gêneros textuais escritos mais formais, como textos acadêmicos.

Ainda dentro desse *continuum*, há gêneros da modalidade escrita bastante informais, como conversas escritas de *WhatsApp* e bilhetes, que se aproximam da fala não planejada, situando-se, portanto, próximos a esse polo. Por outro lado, há também vários outros textos orais que se assemelham à escrita formal, como conferências e entrevistas profissionais, que beiram o polo oposto. Está claro, por conseguinte, que a existência de tais gêneros ou ainda de outros mais intermediários justifica o abandono da percepção dicotômica que opunha *fala* e *escrita*.

Frente a essa realidade, a de que a língua é, de fato, composta por duas modalidades as quais se manifestam em diferentes gêneros textuais, cabe o questionamento de o porquê a escola pautar o seu trabalho exclusivamente em torno do ensino da língua escrita. Se pensarmos na origem dessa tradição, provavelmente chegaremos à conclusão de que a prevalência da escrita em relação à fala

se dá devido ao prestígio de que dispunham os grupos dominantes do passado os quais eram detentores do conhecimento acerca da língua escrita. Acerca dessa discussão, Crescitelli e Reis (2018, p.30) afirmam que:

> De fato, a questão fundamental quanto ao tratamento diferenciado dado às duas modalidades no contexto escolar é um problema de natureza valorativa, pois se um único sistema linguístico possui duas modalidades (fala e escrita) num *continuum* de variações e se, nas mesmas condições de produção, o valor atribuído a uma modalidade é profundamente desigual ao valor atribuído à outra, tem-se uma desproporção qualitativa, uma visão grafocêntrica, inerente à sociedade contemporânea, que a escola (re)produz continuamente sem refletir sobre ela, sem a criticar.

Na nossa visão, uma escola que pretende ser relevante não pode se esquivar de tratar a língua em sua integralidade. Concordamos com Dolz, Schneuwly e Pietro (2004) os quais defendem a necessidade de se fazer da oralidade um objeto de ensino. Isso porque são inúmeras as situações comunicativas em que o oral cotidiano precisa dar lugar ao oral formal, planejado, atento ao contexto, à situação e ao interlocutor. Em outras palavras, é preciso que no ambiente escolar haja espaço para o ensino da fala em público formal. É necessário, por conseguinte, empreender atividades que mostrem aos alunos que há gêneros da oralidade que demandam controle consciente e voluntário do próprio comportamento e que exigem preparação. Encontramos esse mesmo entendimento em Costa-Maciel e Bilro (2018, p. 2):

> Focar o ensino da oralidade no estudo desses gêneros [formais] possibilita aos indivíduos desenvolver competências que, em geral, não são apreendidas no cotidiano,

por não fazerem parte das instâncias privadas de produção e por demandarem um maior grau de planejamento no uso da fala pública.

Para encerrar essa seção, lembramos, por fim, que são inúmeras as situações em que se faz necessário o domínio do oral formal em nossa sociedade: em entrevistas de emprego, nas quais cada candidato precisa valorizar suas qualidades e convencer o recrutador; como participante em diversas esferas profissionais, seja na relação com os colegas de trabalho, seja promovendo um produto ou um projeto dentro de uma empresa; ou ainda nas diversas situações da vida acadêmica as quais exigem um alto grau de formalidade ao se apresentar oralmente. Não defendemos, contudo, que o ensino da escrita deva ser abandonado ou colocado em segundo plano. Gostaríamos apenas de enfatizar que tão relevante quanto levar o aluno a se sentir capaz de se expressar com desenvoltura na modalidade escrita é dar a ele a possibilidade de vivenciar situações nas quais seja possível ter contato com textos reais da oralidade formal e, a partir desses exemplares de língua em uso, ser possível o educando treinar a sua própria fala para também ser capaz de falar com propriedade e defender suas ideias. Esse deve ser o papel da Educação Básica a qual tem por pretensão ser contemporânea, atualizada e comprometida com a realidade.

RESPALDO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS

A partir da redemocratização brasileira, em meados da década de 1980, houve também, paulatinamente, um aumento progressivo do acesso à educação pública. A inserção de uma nova parcela de educandos, proveniente de classes sociais menos favorecidas, foi acompanhada de leis, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, e do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos de 1997 e 1998.

Um dos aspectos mais relevantes da LDB é o estabelecimento do ensino fundamental obrigatório e gratuito a todas as crianças brasileiras, como uma tentativa de romper com um marco histórico de exclusão de grande parte da população. Sem dúvida, a aprovação de tal lei representou um grande avanço no cenário educacional brasileiro, entretanto a efetividade do direito ao acesso à educação e a possibilidade de permanência em um ambiente escolar capaz de ofertar um ensino de qualidade, infelizmente, ainda não são uma realidade para um contingente enorme de crianças e jovens brasileiros.

Gostaríamos ainda de destacar o artigo 2º da LDB, o qual menciona que "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." Acreditamos que esse "pleno desenvolvimento do educando" precisa estar intimamente relacionado à progressiva ampliação de sua capacidade para ler e produzir diversos gêneros textuais com variados graus de complexidade que circulam em nossa sociedade, bem como ouvir e ser capaz de se expressar oralmente em diferentes situações comunicativas, as quais demandam o domínio do oral formal.

Outro documento, extremamente relevante, são os PCN, os quais privilegiam um ensino pautado no uso linguístico. De tal modo isso é expresso, que encontramos passagens nas quais se afirma que "tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso" (BRASIL, 1998, p.18). É interessante observar que esse destaque para o uso linguístico não se restringe aos contextos de língua escrita, nos quais as habilidades de ler e escrever estariam em evidência, já que ao lado delas aparecem também as competências para ouvir e falar em público.

Outro aspecto importante no documento é, de fato, a ênfase em se fazer da oralidade um objeto de ensino, como pode observado a seguir:

> Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações.
>
> Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p.25)

Mais recentemente, foi lançada, em 2017, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual reitera o entendimento acerca do ensino da oralidade, já anteriormente expresso pelos PCN, quando afirma que:

> Na escola, porém, a oralidade (a fala e a escuta) torna-se objeto de conhecimento – de suas características, de seus usos, de suas diferenças em relação à língua escrita – e ainda objeto de desenvolvimento de habili-

> dades de uso diferenciado em situações que demandam diferentes graus de formalidade ou atendimento a convenções sociais. (BRASIL, 2017, p.63)

Colocar tais referenciais em prática é um importante desafio a ser enfrentado pela escola, especialmente, a pública. É necessária a integração entre a pesquisa universitária e as escolas, *locus* de análise e prática das teorias. Mas é preciso, sobretudo, também, que haja a implementação de políticas públicas, principalmente nas esferas municipais e estaduais. Essas ações precisam ser capazes de garantir o cumprimento da legislação já existente e, portanto, assegurar às crianças e aos jovens brasileiros um ensino público de qualidade

UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO COM A ORALIDADE FORMAL A PARTIR DO GÊNERO *DEBATE REGRADO*

Há muitos gêneros textuais, típicos da oralidade, que podem ser trabalhados em sala de aula na Educação Básica. Carvalho e Ferrarezi (2018), por exemplo, apresentam várias sugestões para atividades orais destinadas desde à Educação Infantil até ao Ensino Médio. Acreditamos que quanto mais o professor se apropria do conhecimento acerca de tais possibilidades, mais ele se torna capaz de construir novas práticas adaptadas à realidade de seu ambiente de trabalho.

Como atualmente trabalhamos com o Ensino Médio, além de gêneros como *seminários*, *júris simulados*, dentre outros, decidimos realizar um trabalho mais sistemático com o *debate regrado*. Essa escolha foi feita porque se trata de um gênero de produção *on-line*, o qual exige dos debatedores tanto a habilidade de produzir bons argumentos quanto a capacidade para ouvir os argumentos contrários aos seus, com a expectativa de desconstruí-los. Por meio de nossa experiência, podemos afirmar que o gênero *debate*

regrado mostra-se capaz de treinar a fala formal em público, ao mesmo tempo em que amplia o escopo da argumentação, muitas vezes, restrito ao texto escrito em ambientes escolares.

Cabe frisar também que, em um contexto de escola pública, cujos estudantes são oriundos de camadas pouco letradas, o compromisso com o ensino da argumentação precisa ser ainda maior. Isso se faz necessário, especialmente, se almejamos contribuir para a formação de uma sociedade cada vez mais democrática, na qual todos os cidadãos possam compreender discursos autoritários e/ou eivados de preconceito. Ademais, acreditamos que possibilitar a apropriação de estratégias argumentativas é uma maneira de se empoderar cidadãos provenientes de classes sociais menos favorecidas, a fim de que possam reivindicar seus direitos, garantidos, aliás, pela Constituição Federal. A fim, portanto, de qualificar os alunos por meio de práticas linguísticas significativas – um dos caminhos para a desmarginalização social, conforme nos aponta Negreiros e Vilas Boas (2017, p.116), elaboramos, há dois anos, um projeto de iniciação científica, denominado *Argumentação e oralidade*, responsável pela implementação de uma Sociedade de Debates no Colégio Pedro II, uma escola pública do Rio de Janeiro.

Ao observarmos os PCN, percebemos que a realização constante de debates contribui de maneira significativa para o cumprimento dos propósitos estabelecidos no documento, em relação ao ensino da oralidade formal. Para tornar mais clara essa afirmação, a seguir, apresentamos uma figura na qual expomos os objetivos traçados pelo documento para o treinamento da fala em público e como as ações desenvolvidas ao longo dos debates são capazes de atingi-los.

Figura 1 - O debate como meio para atingir os objetivos traçados pelos PCN

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p.51), espera-se que o aluno: (grifos nossos)		Ações inerentes ao gênero debate regrado
planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;	→	**Os alunos são orientados a pesquisarem** sobre o assunto escolhido e a formularem argumentos consistentes, que possam sustentar sua tese. Em outras palavras, precisam pesquisar para planejar a fala, tomando notas, inclusive, em função da exigência do gênero;
considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade linguística adequada;	→	**Cada debatedor desempenha um papel definido**, especialmente o primeiro e o último de cada bancada, buscando empregar a língua de maneira formal.
saiba utilizar e valorizar o repertório linguístico de sua comunidade na produção de textos;	→	**Os alunos têm a liberdade de empregar a sua própria variedade linguística**, adquirida no contexto familiar e ao longo dos anos de escolarização. Paulatinamente, contudo, vão descobrindo que há outras formas de falar mais adequadas às situações formais;
monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e **re-formulando** o planejamento prévio, quando necessário;	→	O alunos que são favoráveis à moção **precisam estar atentos** ao que a bancada opositora estará expondo (e vice-versa), uma vez que será preciso ouvir os argumentos contrários aos seus para **compor a contra-argumentação**. Além disso, como um gênero dialógico, ao longo do discurso de cada debatedor, é possível que este seja interpelado pela bancada oposta para lhe fazer perguntas, o que reforça ainda mais a necessidade de estar atento à fala do interlocutor;
considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais	→	Os alunos são ensinados a **perceberem** que elementos como os **gestos** acompanham o discurso e o reforçam.

Fonte: Tabela elaborada pela autora do artigo

Além do atendimento aos cinco objetivos mencionados, gostaríamos ainda de lembrar que outra vantagem de se trabalhar a oralidade por meio do gênero *debate regrado* é o fato de o aluno ser levado a posicionar-se frente a questões que se apresentam na vida em sociedade, uma vez que o pleno exercício da cidadania está atrelado à possibilidade de exposição do próprio ponto de vista e à convivência com posições ideológicas distintas. Nesse viés, destacamos um leque de possibilidades de trabalho com temas transversais, de modo a se realizar um trabalho integrado por várias áreas.

Sobre esse assunto, os PCN (BRASIL, 1997, p.40) reiteram que: "Por tratarem de questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício de cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso vivo da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa". O tema de cada debate norteará, por conseguinte, os diferentes conhecimentos que precisarão ser mobilizados e quais áreas de estudo serão tocadas, quando os alunos assumirem a palavra.

Por fim, insistimos que é justamente a contribuição para a aquisição e o desenvolvimento da habilidade para falar em público em situações formais – capaz de dar voz aos alunos – o nosso princípio norteador. Quando lidamos com um corpo discente oriundo de classes sociais menos favorecidas e, por conseguinte, por tanto tempo silenciado, acreditamos que é nosso dever como educadores dar oportunidades para que estes alunos façam valer seus direitos, por meio do uso público da fala. Treinar a expressão oral desses alunos significa, portanto, prover-lhes instrumentos para se posicionarem na sociedade.

Antes de passarmos às consideramos finais, não podemos deixar de expor acerca do modelo de debate regrado que adotamos, denominado Parlamento britânico, o qual se caracteriza por haver quatro debatedores a favor da moção e quatro contrários a ela. Esses debatedores se alternam de modo que sempre após o debatedor de defesa será dada a palavra ao debatedor de oposição, até o término dos participantes.

Devido às limitações de espaço, apresentamos, a seguir, apenas uma amostra da primeira metade de um debate cujo tema foi *Cotas para acesso à universidade* e cuja moção[1] foi *Essa Casa extinguiria o sistema de cotas raciais para acesso à universidade.* Conforme já expusemos, os alunos já sabiam qual seria o tema do debate, mas souberam qual seria a moção com apenas quinze minutos de antecedência. Nesse tempo anterior ao início do debate foi feito um sorteio para saber quais debatedores colocar-se-iam a favor da moção e quais seriam contrários a ela. Outro "combinado" anterior ao debate é o de que os alunos podem trazer material impresso[2] para consulta, como livros, resumos e dicionários.

O objetivo de tais "regras" é o de levar os alunos a pesquisarem sobre o assunto, numa ação interdisciplinar. Nesse sentido, há o incentivo para sempre estarem dispostos a considerar a multiplicidade de posicionamentos que pode envolver uma questão e, assim, se colocarem no lugar do outro para compreender o seu ponto de vista. Afinal, nesse modelo de debate, podem, por meio de sorteio, acabar fazendo parte de uma bancada que defende algo bem diferente do que pensam.

A seguir, apresentamos uma amostra do *corpus* de arquivo pessoal que temos coletado por meio da gravação do áudio dos debates. Chamamos de L1 o primeiro debatedor, o qual se coloca de maneira contrária à moção dada. L2, por sua vez, pertence à bancada de defesa da moção. Para a transcrição das falas, seguimos as normas que aparecem em Castilho & Pretti (1986).

> L1.: bom... boa tarde a todos... eu me chamo A. e hoje estou aqui pra ... pra falar... pra me opor à [moção] essa

1 Chamamos de moção a uma frase que faz um recorte mais específico do tema. Sempre se inicia com a expressão "essa casa" entendida como o parlamento ou a sociedade em geral. Como já foi dito, a bancada de defesa precisa validar a moção e a bancada de oposição apresenta argumentos contrários a ela.

2 Não é permitido o acesso a qualquer tipo de aparelho eletrônico.

casa extinguiria o sistema de cotas raciais para o ingresso no... na... nas universidades... primeiramente eu gostaria de abordar um fato:: que é muito coti...corriqueiro no co... no início do ano... que é quando a gente fica feliz ao ver que pessoas passaram na faculdade do nosso colégio... mesmo sem conhecer as pessoas nós ficamos muito felizes... por que que a gente fica feliz de ver uma pessoa até mesmo desconhecida passando pra faculdade? eh::... o ingresso na universidade significa que:: a pessoa poderá ter um maior eh::... conhecimento... um maior eh::...uma ampliação do seu conhecimento terá uma qualificação e poderá exercer melhor aquilo que ela foi escolhido... em questão ao sistema de cotas... eh... essa casa se opõe a extinção do sistema de cotas por quê? historicamente o Brasil eh:: sofreu com a escravidão e a... e a maior parte foi a população negra... visto isso eh::... isso tava inserido numa sociedade patriarcal em que a... a maior população era a população negra que e... dava a sua mão de obra e... também eram submetidas a... a humilhações a... a passar por... por muitas situações até de eh:: de extremo... de extremo... situação humana eh:: visto isso o... a... essa casa não extinguiria o sistema de cotas porque é uma reparação histórica porque não tem como eu ter tirado... eu ter dado a liberdade pro escravo e ele ficar [incompreensível] da sociedade e ele não fica sem trabalho e ele ficou sem trabalho... ele ficou sem uma perspectiva... ele ficou à margem da sociedade... como que eu vou querer falar que esse... essa pessoa tem as mesmas oportunidades de quem nunca sofreu eh:: qualquer tipo de eh:: qualquer tipo de... violência física pela sua cor... pela sua... pela sua... pelo seu trabalho... então uma coisa que eu gostaria também de... de adicionar é que muitas vezes as pessoas as pessoas eh... romantizam o fato de entrar as pessoas negras

> que trabalham estudam e ainda sim conseguem passar pra faculdade …. usam isso como discurso de meritocracia no qual dizem que todos têm a mesma oportunidade as pessoas pegam a exceção e colocam como se fosse uma regra isso é muito importante e eu gostaria também de exemplificar que igualdade não significa equidade porque a defesa pode vir falar que o sistema de cotas é injusto é desigual porque ele estaria… estaria…eh:: reforçando a desigualdade… não… não tem como colocar em patamar igual as pessoas que não tiveram os mesmos… as mesmas oportunidades (…) [3]

As características inerentes ao texto falado estão evidentes tanto em L1 quanto em L2. Nessa modalidade de produção *on-line*, é comum a presença de reformulações como em "*cotas raciais para o ingresso "**no... na... nas** universidades..."*. Também é esperado o uso de marcadores como "***eh:: ... ah::...**"* usados para ganhar tempo, preenchendo a pausa na fala, enquanto o discurso é formulado.

Ao analisarmos os dois excertos, entretanto, percebemos que, na fala de L1, há uma quantidade bem maior de reformulações e do emprego de marcadores para preenchimento de pausa, comparada à fala de L2. Acreditamos que essa diferença se deva à maior experiência em debates que a segunda debatedora possui, o que se reflete diretamente na maneira como expõe seu texto falado. Em outras palavras, os fragmentos expostos confirmam que só se aprende a falar em público, falando, de modo que é fundamental dar oportunidade para que os alunos possam treinar a fala em situações nas quais se exija um grau maior de formalidade. A seguir, é transcrita a fala de L2, a qual se coloca a favor da moção.

> L2: boa tarde eu me chamo L. e hoje eu vim aqui para mostrar porque nós devemos extinguir o sistema de co-

3 Arquivo pessoal da autora

tas raciais no ingresso nas universidades... bom...primeiro sobre alguns pontos do discurso da A. que ela traz essa questão da reparação histórica ela traz muito bem a questão de que os negros foram escravizados e que eles não foram inseridos devidamente no mercado de trabalho eles ficaram... então eles sofreram muito com as consequências da escravidão eh::.. eles sofreram muito as consequências sociais disso... por quê... porque a partir do momento que eles não ingressaram devidamente no mercado de trabalho... eles não tiveram acesso à renda... a maneiras de sair da pobreza e eles continuaram na pobreza e esse é o principal ponto da nossa bancada... se a gente tá falando de facilitar ah:: eh:: de pessoas negras às universidades a gente não tem que focar em cotas raciais e sim em cotas sociais como o C. bem trouxe por quê... porque as cotas raciais eh::... ok... a gente entende que a maioria dos pobres são negros por conta dessa questão da escravidão... mas também existem muitas pessoas brancas pobres e existem negras que conseguiram ascender socialmente e hoje em dia detêm uma qualidade de vida eh::... e que possibilita eles de entrarem numa universidade sem cotas eh::.. entrar em universidade fazendo um cursinho pré-vestibular muito bom etc... claro são exceções... são exceções... porque a gente vê que a maioria não é não é assim... a maioria das pessoas negras sofre ainda diretamente com a... as consequências da escravidão que os levaram à pobreza... mas como a gente trouxe também existem pessoas brancas que são muito pobres e se a gente quer democratizar o acesso à universidade sem fazer com que haja injustiça colocando uma pessoa negra rica na frente de uma pessoa branca pobre... a gente tem que focar nas cotas sociais... (...)

É interessante notarmos que L2 retoma a fala de L1 de maneira bastante elogiosa "*ela traz essa questão da reparação histórica* ***ela traz muito bem*** *a questão*". A estratégia argumentativa de L2 é a de assumir que é importante haver reparação histórica e que, por conta justamente do passado escravocrata do Brasil, os negros, em geral, pertencem à camada mais pobre da população. Seguindo esse raciocínio, L2 busca sustentar seu argumento, afirmando que as cotas sociais seriam as mais adequadas para promover o acesso de pessoas pobres, tanto negras quanto brancas, à universidade: "*esse é o principal ponto da nossa bancada... se a gente tá falando de facilitar ah:: eh:: de pessoas negras às universidades* ***a gente não tem que focar em cotas raciais e sim em cotas sociais***".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos anos, temos percebido muitos equívocos nos projetos pedagógicos das escolas brasileiras. Em geral, privilegia-se excessivamente o ensino da língua escrita e desconsidera-se a relevância do trabalho com a oralidade, embora, fora da escola, a habilidade de falar com desenvoltura, em público, seja muito valorizada.

Se desejamos que nossos alunos possam se expressar oralmente com naturalidade, em diferentes situações, sejam elas informais ou com alto grau de formalidade, precisamos fomentar oportunidades para os discentes possam praticar a fala em público. Não basta apenas ouvir uma fala bem planejada em público, é preciso que os alunos possam desenvolver cada vez mais a habilidade de ouvir, mas também de falar, considerando o interlocutor e a situação comunicativa.

Acreditamos piamente que é papel da escola projetar no corpo discente a autoconfiança necessária para defender seu ponto de vista, buscar seus direitos e posicionar-se de maneira respeitosa em um debate. Não se trata de uma tarefa fácil, nem de resultados ins-

tantâneos, mas precisa ser um compromisso dos educadores comprometidos com uma escola a qual seja realmente relevante para a vida dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. 3ª versão. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI Jr., Celso. **Oralidade na Educação Básica**: o que saber, como ensinar. São Paulo: Parábola, 2018.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino. (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, 1986.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de Português**. São Paulo: Contexto, 1998.

_____; BASILIO, Margarida. (org.) **Gramática do Português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, vol. IV, 1996

COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da & BILRO, Fabrini Katrine da Silva. O que é ensinar a oralidade? Análise das proposições didáticas apresentadas em livros destinados aos anos iniciais da Educação Básica. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.34, e165712, p.1-29, 2018.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha & REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard e PIETRO, Jean-François de. Relato de elaboração de uma sequência: o debate. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gênero orais e escritos na escola**. Traduzido por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.213-239.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C.V.O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Villaça G. (org.) **Gramática do Português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, vol. vi, 1996

MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Da fala para a escrita**: o tratamento da oralidade no ensino de língua. São Paulo: Cortez, 2001.

NEGREIROS, Gil & VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v.27, n.54, p.115-126, jan./jun.2017.

CAPÍTULO 2

A BUSCA DE POTENCIALIDADES: TRABALHO COM O GÊNERO ENTREVISTA

Lívia Ferreira Alves da Silva (SME-RJ / PROFLETRAS-UFRJ)

PALAVRAS INICIAIS

A atividade docente nos condiciona rotineiramente a repensar a nossa prática. A necessidade desse repensar decorre de constantes questionamentos quanto ao que ensinar e como ensinar a língua. Em outras palavras, o professor de língua portuguesa precisa articular o conteúdo a ser ministrado à metodologia a ser adotada. Diante disso, neste artigo, objetiva-se relatar uma experiência didática que buscou atrelar o ensino dos gêneros textuais ao estudo do componente gramatical dos pronomes interrogativos. Essa experiência pretende contribuir para o ensino de gêneros textuais em sala de aula, conectar a teoria com a prática do gênero entrevista e ainda relacionar o gênero entrevista ao plano gramatical.

Para a realização dessa experiência didática, utilizamos como base teórica a teoria dos gêneros na visão bakhtiniana. Essa abordagem entende os gêneros como enunciados relativamente estáveis e eles surgem para cumprir um determinado objetivo. De acordo com Bakhtin, os gêneros do discurso apresentam uma função específica e apresentam especificidade para a comunicação discursiva:

> Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

Sendo assim, a base teórica utilizada dessa experiência didática foi a interface da teoria dos gêneros do discurso por Bakhtin e a proposta do ensino de gramática em três eixos proposta por Vieira (2017).

Metodologicamente, descreveremos essa experiência didática a partir de uma abordagem de pesquisa-ação, que buscou alcançar quatro objetivos:

a) renovação das práticas pedagógicas de forma a dar mais autonomia aos educandos;

b) auxílio na identificação e resolução dos problemas de forma coletiva;

c) estabelecimento de um diálogo entre os autores/atores;

d) capacitação dos educadores a uma prática aberta ao ambiente circundante não só da sala de aula, mas também com o mundo no qual os alunos e a sociedade estão inseridos.

A experiência didática teve como público-alvo o sétimo ano do Ensino Fundamental. A escolha do gênero entrevista ocorreu em consonância com o conteúdo programático do 2º bimestre, estabelecido pela Secretaria Municipal de Ensino do Rio de Janeiro.

Essa experiência visou a trabalhar o gênero textual entrevista principalmente na sua modalidade oral, enfatizar a importância do planejamento para a produção textual e relacionar o gênero em questão ao plano gramatical, considerando o tema Pronomes Interrogativos.

Em síntese, o presente trabalho apresenta a visão Bakhtiniana em defesa do ensino de gêneros do discurso para o ensino de Língua Portuguesa. A seguir, reflete como o ensino de gramática em três eixos pode contribuir para o ensino de gramática, além de descrever a experiência didática desenvolvida na interface das teorias e os resultados obtidos com ela, para apresentar, por fim, as considerações finais.

OS GÊNEROS TEXTUAIS NA VISÃO BAKHTINIANA

Bakhtin defende que os gêneros de discurso são atividades humanas relacionadas à utilização da língua. Por estar relacionada com a língua, é aceitável a gama de gêneros que circulam na esfera social e pontua que toda essa atividade se materializa "[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana" (BAKHTIN, 2000, p. 279). Trabalhar com gêneros é trabalhar com a língua em atividade.

Um outro ponto que Bakhtin sinaliza é como os gêneros são compostos. Segundo ele, os gêneros apresentam três características principais em sua composição: o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional. Esses elementos ocorrem de forma simultânea.

A primeira característica dos gêneros do discurso considera que a seleção vocabular, a adequação da linguagem de acordo com a finalidade e a própria estruturação do enunciado do gênero em questão são essenciais para compor o estilo.

A segunda é definida pelo enunciador. Para o estabelecimento dessa, faz-se necessário considerar a situação inserida, as con-

dições de produção e ainda a necessidade da própria enunciação. Lembrando que a adequação ao momento da enunciação precisa satisfazer a intencionalidade do enunciador.

A última característica é pré-estabelecida pelo próprio gênero. Por isso, o padrão definido pela sociedade é quem convencionará essa estrutura.

A atividade linguística existente nos gêneros do discurso não se realiza ao acaso nem fora de ordem, porque os enunciados elaborados refletirão condições particulares e objetivos de cada discurso. Além disso, trabalhar com os gêneros do discurso é seguir também as orientações curriculares existentes. Os PCN afirmam a importância de "viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los" (PCN, 1997, p.30). E, para que esse ensino seja compreendido, é importante perceber os gêneros nas suas três dimensões mencionadas acima.

Quando se trabalha com o gênero entrevista, quais seriam as dimensões acionadas para sua constituição. A seguir, o que precisa ser acionado:

a) Conteúdo temático – qual(-ais) o(s) sentido(s), conteúdo(s) que o gênero entrevistas abarca;

b) Estilo expressivo – qual seleção lexical, frasal, gramatical que a entrevista exige;

c) estrutura composicional – quais procedimentos e relações necessárias para o gênero entrevista, como é organizado e quais os participantes envolvidos nesse gênero.

O trabalho com gêneros em sala de aula na visão bakhtiniana contribui para a compreensão de que os gêneros organizam nossa fala, o enunciado e, sem esses enunciados relativamente estáveis, a comunicação verbal seria bastante difícil e, para Bakhtin, "seria

quase impossível" (BAKHTIN, 2000, p.301-302). Portanto, os gêneros do discurso devem estar em voga nas aulas de Língua Portuguesa, de maneira que o professor de língua materna encaminhará seu aluno para uma compreensão responsiva ativa da enunciação.

O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TRÊS EIXOS

O ensino de gramática precisa ser um mecanismo para mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual. O funcionamento desse mecanismo não se opera com a apresentação de definições nem muito menos pela ação de decorar. O ensino instrumental não pode ser o único objetivo da escolarização, pois a prescrição de usos sem reflexão não produzirá um ensino mais produtivo. É extremamente importante refletir sobre como a língua funciona. Basso e Oliveira (2012) afirmam que "o desafio é construir gramáticas para se apoderar da metalinguagem, aprendê-la e sabê-la." A metalinguagem é um recurso útil e aplicável e não é um fim em si mesmo.

Diante dessas questões, a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente o ensino de gramática, é sempre pertinente, visto que o objetivo é colaborar com "a qualidade das aulas e com o crescimento da competência comunicativa dos alunos – como receptores ou produtores – nas diversas fases de sua formação" (VIEIRA, 2017). Com isso, aplicar ao ensino de gramática a teoria dos três eixos é uma ferramenta existente e possível para que os professores de Língua Portuguesa possam equacionar os objetivos diversos do ensino da disciplina. Ademais, o presente artigo, mesmo que de forma embrionária, mostrou a aplicabilidade e a viabilidade da proposta de ensino gramatical em três eixos.

Desse modo, é constante o desafio de pensar em como conciliar as duas teorias a um plano metodológico. A metodologia a ser utilizada é de fato um dos principais entraves para o trabalho mais efetivo da gramática nas aulas de Língua Portuguesa. Portanto, o como fazer dever assumir um lugar frequente na prática docente.

Vieira (2011) pontua a importância da interface texto, gramática, produção de sentidos e variabilidade:

> Não se pode negar que o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa deva ser o desenvolvimento da competência de leitura e de produção de textos. Assim, reafirmamos, neste estudo, que a unidade textual – em toda sua diversidade de gêneros, nos diferentes registros, variedades, modalidades, consoantes as possíveis situações sociocomunicativas – deve ser o ponto de partida e de chegada na aula de Português. (VIEIRA e BRANDÃO, 2011, p. 9-10)

É com base nessas reflexões que se instaura a relevância de (re)pensar o ensino de gramática em três eixos como um fio condutor para práticas educativas mais efetivas quanto aos fenômenos gramaticais.

A teoria dos três eixos para o ensino de gramática compreende que a gramática precisa ser compreendida em três esferas: ensino de gramática e atividade reflexiva, ensino de gramática e produção de sentidos; e ensino de gramática, variação e normas.

A primeira defende o ensino de gramática e uma atividade reflexiva, ou seja, o professor precisa levar os alunos desde cedo a entender como a sua língua funciona, como ela opera e como é diversificada no âmbito dos fatos gramaticais. Franchi (2006) propõe três tipos de atividades para construir uma abordagem reflexiva da gramática, a saber: a linguística, a epilinguística e a metalinguística. Essas atividades também são propostas pelos PCN.

A atividade linguística consiste no "exercício do saber linguístico"; a epilinguística, "exercício de operar sobre a própria linguagem" e a metalinguística; "no exercício de sistematização do saber". A conjugação dessas três naturezas é extremamente importante para se chegar aos eixos 2 e 3, visto que o não conhecimento

de como a gramática da sua língua funciona dificultará a percepção de que o sistema linguístico produz sentidos e, consequentemente, haverá um obstáculo à percepção da variação inerente ao sistema. Esse primeiro eixo é embasado pelas teorias de Franchi (2006), Costa (2013), e Foltran (2013).

A segunda esfera entende que o ensino de gramática precisa estar atrelado à produção de sentidos, isto é, buscar um trabalho produtivo na interface gramática e sentido/texto. Nessa esfera, há duas propostas que sintetizam o que se espera do eixo 2:

> A síntese panorâmica de duas propostas (NEVES, 2006; PAULIUKONIS, 2011) que reconhecem os elementos gramaticais – dos vocábulos formais, com sua constituição morfofonológica, passando pela construção sintagmática e oracional, até a construção e inter-relação de períodos – como matérias produtoras de sentido permite reafirmar a desejável articulação entre o ensino de gramática e as atividades de leitura e produção de textos. (VIEIRA, 2012, p.92)

A terceira esfera entende que o ensino de gramática se associa às instâncias de variação e normas, ou seja, o componente linguístico é variável e não está condicionado necessariamente a uma única norma linguística. A aplicação desses três eixos ao ensino visa a uma melhora produtiva no trabalho com a gramática nas aulas de português, de maneira que o discente passa a compreender a língua como um fenômeno variável. Esse eixo é embasado pelos teóricos Faraco (2008), Gorski e Freitag (2009 e 2013).

Sendo assim, a experiência didática a ser descrita na próxima seção teve como embasamento a teoria do ensino de gramática em três eixos em interface com a teoria dos gêneros do discurso. A atividade desenvolvida buscou primeiramente uma abordagem reflexiva mediante o levantamento dos conhecimentos já adquiri-

dos pelos alunos sobre o gênero entrevista e das estruturas linguísticas desse gênero (Eixo 1). A seguir, levou à produção de sentido do gênero entrevista à medida que atrelou qual a utilidade dos pronomes interrogativos para a composição do gênero entrevista (Eixo 2). Para por fim, uma sensibilidade à variação linguística permitida pelo gênero em questão (Eixo 3).

EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

O gênero entrevista é bastante conhecido pelos discentes, diferentemente de gêneros como um editorial, resenha crítica ou debate deliberativo. A familiaridade com esse gênero, tanto na sua modalidade oral quanto escrita, propicia a exploração do gênero com mais facilidade em sala de aula.

A necessidade de trabalhar um conhecimento gramatical associado a um determinado gênero motivou o desenvolvimento da experiência didática. Atrelada a essa necessidade, vinculou-se a oportunidade de explorar também a oralidade em sala aula. Cabe destacar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é defendido por importantes documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (2019). Nesse sentido, trabalhar com a oralidade em sala de aula é estar em consonância com esses documentos.

As ideias aqui apresentadas tiveram como público-alvo o sétimo ano do Ensino Fundamental. As sugestões presentes nas subseções seguintes estão ligadas à prática de leitura e produção textual, visando a um ensino crítico a partir dessa interface Gêneros do Discurso com a teoria do ensino de gramática em três eixos, já explicitadas anteriormente.

ETAPA PRÉ-TEXTUAL

A primeira atividade envolveu atividades pré-textuais com o foco na observação sobre os conhecimentos trazidos pelos alunos.

É evidente que esse processo foi mediado pelo professor. A verificação do conhecimento prévio dos alunos foi conduzida através da atividade apresentada no Quadro 1:

Quadro 1 - atividade pré-textual de verificação

Alguns alunos deverão sortear algumas palavras. A cada palavra sorteada, o aluno que a sorteou ou outro aluno da turma deveria a) justificar se a palavra sorteada poderia ser um tema para entrevista.

Fonte: Quadro elaborado pela autora do artigo

É importante frisar que, a cada resposta dos alunos, o professor anotou no quadro as justificativas dadas para considerar a resposta um bom tema ou não para uma entrevista. Nessa fase diagnóstica, o professor pôde identificar os conhecimentos de que os alunos dispunham sobre o gênero.

Uma outra atividade pré-textual desenvolvida foi dividida em duas etapas. Apresentaremos, no Quadro 2, a primeira etapa:

Quadro 2 - atividade pré-textual de exemplificação do gênero

Exibição da entrevista do apresentador Pedro Bial com o cantor Zeca Pagodinho no programa "*Conversa com Bial*" - exibida em 06 de dezembro de 2018.

Fonte: Quadro elaborado pela autora do artigo

Nessa etapa, os alunos visualizaram o gênero a ser explorado na atividade.

A segunda etapa da atividade apresenta-se a seguir:

Quadro 3 - atividade pré-textual de reconhecimento do gênero

Após exibição da entrevista, vocês deverão: - identificar o tema da entrevista; - analisar as perguntas e as respostas; - identificar os vocabulários utilizados tanto pelo entrevistador quanto pelo entrevistado; - identificar as estruturas linguísticas utilizadas no ato comunicativo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora do artigo

Após essas duas atividades, os alunos já ativaram seus conhecimentos e algumas das características sobre o gênero entrevista foram ativadas. Houve aqui a exploração mais direta do Eixo 1, de maneira que os alunos começaram a pensar sobre o que sabiam sobre o gênero entrevista, quais expressões linguísticas couberam no gênero e, ainda, o início da sistematização do componente gramatical Pronomes Interrogativos.

ETAPA TEXTUAL

Essa segunda etapa foi composta pelo trabalho com o gênero em si. Nessa fase, foi necessária a familiarização dos alunos com o gênero. Para isso, foram desenvolvidas as seguintes atividades:

Quadro 4 - atividade textual de produção do gênero

Formação de duplas
Planejamento de uma entrevista (elaboração de um roteiro) Mínimo de 05 e máximo de 10 perguntas
Definição pela dupla do papel do entrevistador e do entrevistado (poderiam representar eles mesmos ou alguma personalidade)
Apresentação da entrevista para turma

Fonte: Quadro elaborado pela autora do artigo

Essa atividade teve como objetivo trabalhar com os alunos as características do gênero entrevista e iniciar uma atividade de sistematização do conhecimento linguístico necessário para a produção de uma entrevista mais proveitosa tanto para os sujeitos da ação quanto para os que assistiriam à apresentação. Durante a elaboração da atividade, muito alunos questionaram quais elementos utilizar para iniciar uma pergunta que conduzisse a uma resposta fluida. Em virtude desses questionamentos, o professor iniciou uma mediação para sistematização quanto à funcionalidade dos pronomes interrogativos no gênero em questão.

ETAPA PÓS-TEXTUAL

Para que fosse concluído o trabalho proposto à turma, elaborou-se um fechamento das atividades anteriores. A atividade teve como objetivo exigir um grau mais elevado de reflexão. Nessa etapa, o eixo 2 foi mais explorado, porque visou à construção com os alunos da produção de sentidos diante de um conhecimento gramatical. O Quadro 5 apresenta o fechamento proposto:

Quadro 5 - atividade pós-textual de sistematização

- Identificação dos pontos positivos e negativos das entrevistas apresentadas;
- Identificação da função dos pronomes interrogativos no discurso;
- Elaboração em conjunto com a turma de perguntas que pudessem gerar uma entrevista mais produtiva.

Fonte: Quadro elaborado pela autora do artigo

Pudemos perceber que a experiência didática proposta tentou suscitar nos alunos a experiência de vivenciar o gênero e destacar o porquê de aprendermos determinados conhecimentos linguísticos. Contudo, o ponto de chegada não era perceber apenas a aplicabilidade de um determinado conteúdo e sim despertar na turma o deslumbramento com a ciência da linguagem, como defende Basso e Oliveira (2012).

Destacamos que um dos aspectos mais relevantes da experiência didática foi provocar na turma a curiosidade para a língua que fala e escreve, e, ainda, levá-la a compreender que o conhecimento não deve estar a serviço das avaliações.

RESULTADOS OBTIDOS

A atividade aplicada objetivou demonstrar a possibilidade de se atrelar o ensino de gêneros textuais ao ensino gramatical em sala de aula. Além disso, provar que o trabalho gramatical não pode ser meramente instrumental.

Os alunos identificaram que o uso de pronomes interrogativos nas perguntas da entrevista gerou respostas muito objetivas, não permitindo que a entrevista fluísse. Também conseguiram sugerir uma estratégia para elaboração de perguntas que fizessem fluir melhor a

entrevista. A estratégia sugerida foi a do uso dos verbos-comando no início da pergunta, ou seja, ao invés de perguntar "Qual a sua comida favorita?", usar "Fale/Conte mais sobre a sua comida favorita". Cabe pontuar que uma das sugestões atribuídas por eles, o uso dos verbos-comando, foi utilizada pelo apresentador Pedro Bial na entrevista exibida. A análise dessas sugestões nos levou à conclusão de que a turma reconheceu o saber gramatical para produzir de sentido.

A ressalva para a experiência aplicada consiste no fato de que o Eixo 3 foi identificado pelos alunos, entretanto, não houve tempo para a sistematização de estruturas variantes, como "quem que" (estrutura utilizada nas apresentações). Além disso, o aporte teórico nos três eixos consistiu num projeto-piloto de como ele poderia auxiliar num ensino de gramática em sala de aula menos utilitarista e mais curioso. Um projeto-piloto que será melhor organizado oportunamente no próximo ano letivo com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade descrita neste artigo não pretendeu propor um roteiro ou um guia sobre como trabalhar em sala de aula o gênero textual entrevista, em especial a modalidade oral do gênero. Também não objetivou o mesmo quanto ao ensino dos Pronomes Interrogativos. Contudo, trouxe a discussão e a reflexão sobre um conjunto de noções, conceitos e procedimentos para o tratamento gramatical articulado aos gêneros em sala de aula mais produtivo.

Essa experiência objetivou induzir uma mudança na nossa relação com o conhecimento em sala de aula. Ensinar gramática é ensinar como a ciência da linguagem opera e como ela é criativa, interessante e até mesmo divertida.

Entende-se que o contexto pedagógico é bastante variado, necessitando, portanto, de adaptações das atividades aos diferentes contextos. Ressalta-se também que essa experiência é uma demons-

tração possível de realização de um trabalho mais frutífero quanto ao ensino de gêneros e da gramática.

O trabalho desenvolvido reafirmou a necessidade de se trabalhar em sala de aula com os gêneros do discurso a fim de que os alunos alcancem uma melhora na sua proficiência em leitura e escrita. Entretanto, é extremamente importante articular o ensino de gêneros ao ensino de gramática. A articulação desses dois campos permite a construção de um aluno mais reflexivo e crítico.

A aplicação do ensino de gramática em três eixos mostrou, mesmo que de forma ainda não tão elaborada neste artigo, um caminho para um ensino de língua portuguesa reflexivo, produtor de sentido e com usos variados. Foi interessante aprender gramática com essas atividades, visto que os alunos puderam descrever e usar uma língua a qual dominavam, ou seja, fazer o aluno reconhecer seu domínio sobre a língua é enriquecedor tanto para o próprio aluno quanto para aulas ministradas pelo professor. Após o reconhecimento do saber do aluno, o professor sistematizou a língua. Contudo, neste trabalho, embora não devidamente sistematizado, o eixo 3 foi reconhecido e legitimado. Dessa forma, a proposta dos três eixos é possível e viável.

Por fim, a experiência descrita permitiu que o professor colocasse em voga a potencialidade dos alunos, a produtividade deles como sujeitos da ação e, ainda, a compreensão da funcionalidade de se estudar os gêneros textuais. Um outro ponto importante foi o trabalho com a gramática, interna e externa, na estruturação e na produção de sentido do texto. O artigo identificou que muitas lacunas no ensino de Língua Portuguesa quanto ao como fazer podem ser preenchidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal. 3**. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BASSO, Renato Miguel, OLIVEIRA, Roberta Pires. **Feynman, a linguística e a curiosidade revisitado.** *Matraga*, Rio de Janeiro, vol.19, n.30, jan/ jun 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

COSTA, J. Desenvolvimento da linguagem e ensino de língua materna. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 205-224. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, I).

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FOLTRAN, M. J. Ensino de sintaxe: atando as pontas. In: MARTINS, M. A. (Org.). **Gramática e ensino**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 163-184. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, I).

FRANCHI, Carlos. **Mas o que é mesmo "gramática"?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. Variação linguística e ensino de gramática. **Working papers em Linguística**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 73-91, 2009.

GORSKI, E. M.; FREITAG, R. M. K. O papel da sociolinguística na formação dos professores de língua portuguesa com língua materna. In: TAVARES, M. A.; MARTINS, M. A. (Org.). **Contribuições da Sociolinguística e da Linguística Histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: EDUFRN, 2013. p. 11-52. (Coleção Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino, V).

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

PAULIUKONIS, M. A. L. Texto e contexto. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). **Ensino de gramática***:* descrição e uso. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 237-258.

VIEIRA, S. R. Objetivos pedagógicos e níveis gramaticais: um olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa. In: PILATI. Eloisa; NAVES, Rozana, SALLES, Heloisa (Orgs.) **Novos olhares para a gramática na sala de aula: questões para estudantes, professores e pesquisadores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 67-91.

VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2007.

VIEIRA, S. R. **Orientações oficiais para o ensino de gramática: uma proposta em três frentes de trabalho**. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional das Licenciaturas, Natal/RN, 8 a 12 de dezembro, 2014.

VIEIRA, S. R. Três eixos para o ensino de gramática: uma proposta experimental. In: NORONHA, C. A.; SÁ JR., L. A. de. (Orgs.) **Escola, ensino e linguagem** [recurso eletrônico]. Natal-RN, EDUFRN, 2017. p. 78-104. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br. Acesso em 17 out. 2019.

VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Gramática, Variação e ensino: diagnose e propostas pedagógicas**. São Paulo: Bluncher Open Acess, 2018.

CAPÍTULO 3

ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA: POR UMA GRAMÁTICA DO SENTIDO

Glayci Kelli Reis da Silva Xavier (UFF/ LEPELL/ LeiFEn)
Nadja Pattresi de Souza e Silva (UFF/ LeiFEn/ GEPLEA)

PALAVRAS INICIAIS

O trabalho com a língua materna na escola deve proporcionar situações que desenvolvam e aprimorem a competência comunicativa dos estudantes. Contudo, isso não será desenvolvido apenas com o domínio de conceitos e regras: parte-se do princípio de que o contato com situações concretas de uso da língua é essencial nesse processo.

Conforme aponta Charaudeau (2015, p. 244), a descrição de uma língua e, consequentemente, seu ensino estão inseridos em um contexto social, cuja natureza deve nortear tais práticas. Considerando essa premissa, o teórico propõe as bases para o ensino de uma "gramática do sentido", que parte de um "querer dizer" que se define por meio de um "como dizer", em função de um "poder dizer" dado pela situação.

Tal perspectiva pressupõe que a construção de sentidos de um texto e sua expressão estão ligadas ao princípio de intencionalidade, ou seja, a gramática está a serviço do discurso e do processo de semiotização do mundo (CHARAUDEAU, 2005, 2008), que se constrói na e pela interação por meio de textos reais e concretos.

Sob essa ótica, o presente trabalho pretende abordar o ensino de aspectos linguístico-discursivos da argumentação sob o viés da

Semiolinguística, de Patrick Charaudeau, tendo por base sua proposição de estudo dos elementos lexicais e gramaticais na perspectiva do sentido e da expressão.

A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA E A GRAMÁTICA DO SENTIDO

A Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, fundada por Charaudeau, é, *per se*, uma perspectiva teórico-metodológica fortemente "antropofágica" (MACHADO, 2001, 2005). Isso se explica porque, em sua base, dialoga com outras vertentes, como a Sociologia, a Pragmática e a abordagem bakhtiniana, por exemplo, constituindo um amálgama que as reflete e, ao mesmo tempo, as recria e transforma. Assim, entre sua evocação eminentemente interdisciplinar e sua especificidade teórica e analítica, a Semiolinguística caracteriza-se por sua abertura, plasticidade e grande funcionalidade para a investigação de diferentes práticas e discursos, entre os quais estão textos publicitários, literários, políticos, quadrinísticos, didáticos etc.

Segundo a ótica semiolinguística, o discurso é uma espécie de jogo "que se estabelece entre a sociedade e suas produções linguageiras" (MACHADO, 2001, p. 45) e, por isso mesmo, o processo de construção de sentidos apoia-se em relações forma-sentido sob a responsabilidade de um sujeito dotado de intencionalidade e dado projeto de influência que se concretiza por meio de um material linguageiro e revela um processo de semiotização do mundo. Esse percurso envolve procedimentos que permitem a passagem de um mundo a significar a um mundo significado, sob a dependência de aspectos sociais e interacionais.

Desse modo, nesse quadro analítico e operacional, todo ato de linguagem subordina-se às circunstâncias situacionais do discurso – **à** intencionalidade dos sujeitos interagentes, suas identidades, ao tema de que tratam, às condições materiais da interação – e abarca tanto a dimensão explícita quanto implícita da linguagem. Nesse sentido, retomamos a metáfora que traduz, com pro-

priedade, a natureza do ato de linguagem à luz da Semiolinguística: trata-se, a um só tempo, de uma "expedição", por prever certa programação e organização, e de uma "aventura", por representar, igualmente, uma aposta, uma face imprevisível que não é muito mais que uma expectativa de influência e de significação diante de um outro (MACHADO; MENDES, 2013, p. 17).

Nessa dupla dimensão, todo ato de linguagem se caracteriza, também, por sua natureza tipicamente enunciativa e polifônica, uma vez que envolve sujeitos empíricos e historicamente determinados – os ditos parceiros da comunicação –, dotados de identidade psicológica e social, e sujeitos de identidade discursiva – os chamados protagonistas –, seres do "mundo das palavras", que se desdobram dos parceiros e por eles são guiados, em uma espécie de *mis-en-scène* ou encenação discursiva (CHARAUDEAU, 2008, p. 68). Por isso, os sentidos de um ato de linguagem, em suas diferentes configurações – ficcional ou não ficcional – e semioses – verbal (oral ou escrita), visual, verbo-visual etc. –, redundam não apenas do explícito, de sua manifestação material e concreta, mas também do implícito, da relação que se trava entre os protagonistas e as pistas e circunstâncias contextuais que envolvem o dizer, configurando um dado contrato de comunicação.

Em outras palavras, a compreensão/interpretação de um texto deve articular os dois níveis de sentido (língua e discurso), pois parte-se do que está explícito (a superfície textual), em sua relação com o contexto, para se chegar aos implícitos, por meio das inferências, que dependerão das experiências, saberes e sensibilidade do leitor. Segundo Charaudeau (2018), o sentido de língua é da ordem do provável, enquanto o sentido de discurso é da ordem do plausível.

Ainda nessa perspectiva, considerando que a interação transcorre sempre em um quadro social amplo e complexo, toda atividade discursiva se ancora em um lugar social que se desdobra em duas esferas interdependentes: a dos *posicionamentos*, relativa aos sistemas de valores que circulam socialmente, e a dos *condi-*

cionamentos, quer comunicacionais – referentes às variadas configurações que a comunicação pode assumir –, quer enunciativos – indicativos dos diferentes modos de falar em cada situação de comunicação (EMEDIATO, 2006 p. 137).

É por essa razão que, nas palavras de Charaudeau (1996, p. 40), uma perspectiva genuinamente discursiva deve debruçar-se sobre "a descoberta dos jogos de significação psicossocial dos atos de linguagem que se trocam numa comunidade sociocultural". Esses jogos, segundo o autor, se desnudam "na carga semântica dos vocábulos, por meio dos modos de organização discursiva que os integram, e numa situação de intercâmbio." (CHARAUDEAU, 1996, p. 41).

A fim de se investigarem as marcas desses jogos de significação, propõe-se, no escopo da Teoria Semiolinguística, uma abordagem discursiva, enunciativa e reflexiva dos atos de linguagem voltada para o ensino e para a ampliação efetiva da competência comunicativa dos estudantes. Trata-se do que Charaudeau (1992, 2015) denomina "gramática do sentido e da expressão", proposta que se fundamenta em cinco pilares: "deve ser uma gramática do sujeito falante; deve evidenciar as categorias de sentidos; deve ser explicativa; deve estar a serviço do discurso, descrevendo seus efeitos de sentido possíveis; deve ilustrar os usos mais diversos". (CHARAUDEAU, 2015, p. 246).

Segundo essa gramática, "a língua deve ser descrita do ponto de vista de categorias que correspondam às intenções de comunicação (o sentido), pondo em relação com cada uma delas os meios (as formas) que permitem expressá-las" (CHARAUDEAU, 2015, p. 246-7). Em outras palavras, os sentidos são concebidos como fenômenos de intencionalidade e de expressão, ou seja, revelam-se como "um *querer dizer* que se define através de um *como dizer* em função de um *poder dizer*" (2015, p. 246).

Essa abordagem discursiva dos usos gramaticais permite compreender, por exemplo, como uma mesma marca linguística,

uma mesma categoria de expressão, pode recobrir diferentes sentidos, ou seja, diferentes intenções comunicativas e operações conceituais, segundo seus empregos contextuais, como se observará adiante, no caso da tira de Armandinho. De forma análoga, possibilita explicar por que uma mesma marca linguística pode revelar diferentes sentidos em um mesmo contexto, a depender, por exemplo, das relações entre os interlocutores, ou, ainda, analisar como uma mesma intenção comunicativa pode concretizar-se por diferentes marcas linguísticas e formais, como se verificará na análise do artigo de opinião a seguir.

Em suma, em sintonia com a gramática do sentido, de Charaudeau (2015, p. 252, grifo nosso), "trata-se de fazer entender que as *categorias linguísticas* estão *a serviço do discurso* e que *falar* corresponde a uma *atividade estratégica* que consiste, por um lado, em ajustar-se a normas de uso e, por outro lado, em jogar com essas normas".

Ainda com base na Semiolinguística, no item seguinte, descreve-se o modo de organização argumentativo, sua forma de construção e os recursos discursivos e linguísticos que mobiliza para a produção de efeitos de sentidos.

A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO ARGUMENTATIVO

Na perspectiva da gramática do sentido, podemos analisar a argumentação tanto por seus elementos discursivos e situacionais, quanto por seus elementos linguísticos e formais. Nesse sentido, Charaudeau (2008, p. 207) afirma que o modo argumentativo permite a construção de explicações sobre asserções feitas a respeito do mundo (quer tratem de experiências quer de conhecimento), numa dupla perspectiva: uma *razão demonstrativa* que se associa a uma *razão persuasiva*.

A razão demonstrativa baseia-se "num mecanismo que busca estabelecer relações diversas de causalidade" (de diferentes

tipos possíveis) entre duas ou várias asserções (CHARAUDEAU, 2008, p. 207). Tais relações se estabelecem por meio de procedimentos que constituem o que chamamos de organização da lógica argumentativa. É o *nível linguístico*. Por outro lado, a razão persuasiva baseia-se em um mecanismo que "busca estabelecer a prova com a ajuda de argumentos que justifiquem as propostas a respeito do mundo e as relações de causalidade que unem as asserções umas às outras" (CHARAUDEAU, 2008, p. 207). Tal mecanismo depende particularmente de procedimentos de encenação discursiva do sujeito argumentante, motivo pelo qual é chamado de encenação argumentativa. É o nível *discursivo*.

Charaudeau (2008, p. 201) sustenta que a tradição gramatical geralmente não aborda a questão das relações lógicas como deveria: em geral, apenas descreve os diferentes tipos de orações subordinadas que podem compor a frase, incluindo as propostas circunstanciais. Tal abordagem teria caráter apenas prescritivo e/ou morfológico, enquanto a gramática sugerida por Charaudeau (*Grammaire du sens et le l'expression*, 1992) possui uma perspectiva de caráter semântico, conforme mencionamos anteriormente.

Para o autor, uma operação lógica é uma operação que consiste em interligar duas proposições sobre o mundo, de modo que a existência de uma dependa da existência da outra (CHARAUDEAU, 1992, p. 495). Essas duas asserções, por sua vez, são ligadas por um laço que não é formal, mas conceitual. Esse é o resultado das operações de pensamento, que criam relações de sentido entre pessoas, propriedades e ações, razão pela qual essa relação é chamada de "lógica".

O teórico defende, ainda, que essa ligação lógico-conceptual não é estranha à linguagem. Ao contrário, ela é dependente do significado e de como as asserções são expressas. Podemos dizer, portanto, que estamos lidando com modelos de categorias lógico-linguísticas que se constituem em categorias da língua e que podem assumir variadas configurações, de acordo com as especificações fornecidas pelo contexto e pela situação de comunicação. Desse

modo, Charaudeau (1992, p. 496) postula três níveis de construção das relações lógicas:

- o *nível cognitivo*, no qual são construídos os arquétipos lógico-linguísticos;

- o *nível linguístico*, no qual a ligação é especificada pelo significado das marcas formais;

- o *nível discursivo*, em que o contexto e a situação de comunicação integram essa relação em um dispositivo argumentativo.

De acordo com o autor (CHARAUDEAU, 1992, p. 493), os processos linguísticos de articulação textual funcionam como categorias lógicas da linguagem próprias da organização argumentativa. No entanto, outras categorias de linguagem (por exemplo, a *qualificação*, típica do modo descritivo, e as *ações*, típicas do modo narrativo) podem estar a serviço da argumentação e ser utilizadas para fundamentar um argumento de forma a convencer o outro.

Além disso, a configuração linguística da argumentação pode ser feita por meio de diferentes marcas formais (CHARAUDEAU, 1992, p. 496-7):

- *palavras gramaticais*: conjunções, conectores, pronomes relativos etc.;

- *palavras lexicais*: palavras que incorporam uma implicação lógica;

- certas *construções frasais*: construções que apresentam, pela hierarquia que estabelecem entre as orações que as compõem, uma relação lógica, como, por exemplo, o uso de gerúndio: "Treinando, é possível que ganhe".

Algumas vezes, porém, a relação pode ser estabelecida entre duas orações sem nexo lógico explicitamente marcado, exceto por uma simples pontuação, como nas frases seguintes: "Trabalhe! Você terá sucesso." ou "Óleo X: a estrada está com você." (Se você usar óleo X, então o caminho será seu).

A relação argumentativa, portanto, pode ser definida, em seu fundamento, como uma relação de *causalidade*. Para Charaudeau (1992, p. 525), a causalidade abarca um grupo bem maior do que o proposto pela tradição gramatical, que classifica as proposições em termos circunstanciais (causais, finais, consecutivas e condicionais). Isso reforça a ideia discutida aqui de que sua proposta não se limita a uma visão meramente morfológica ou sintática, mas possui caráter sobretudo semântico. Tal ponto de vista concebe a mecânica conceitual de uma relação complexa, tal como a "causalidade", por meio de alguns dos procedimentos da lógica, sem negligenciar, no entanto, as limitações sintáticas da construção de enunciados, tendo em vista também as circunstâncias do discurso (CHARAUDEAU, 1992, p. 526).

Nesse sentido, a operação de causalidade estabelece uma relação lógica entre duas asserções (A1 e A2) de sorte que uma implica a existência da outra (1992, p. 527). A *asserção de partida* (A1) constitui uma fala sobre o mundo (dado, premissa), de modo a fazer existir seres, atribuindo-lhes propriedades e descrevendo-os em suas ações ou efeitos. A *asserção de chegada* (A2) representa o que deve ser aceito em decorrência da asserção de partida e da relação que une uma à outra (conclusão, resultado). Entre essas asserções, há uma *asserção* (ou várias asserções) *de passagem*, que permite passar de uma a outra (inferência, prova, argumento), justificando a relação de causalidade que as une.

Contudo, é preciso reforçar aqui que a relação argumentativa de causalidade nunca é puramente formal, já que muitas combinações frásticas não possuem marcas explícitas de operação lógica, mas encontra-se frequentemente no *implícito*. Nesse sentido, Charaudeau (2008, p. 211) afirma que a relação argumentativa de causalidade

> depende, com efeito, tanto do conteúdo semântico das asserções – e, portanto, das relações de sentido que se estabelecem entre elas – quanto dos tipos de vínculo (ou condições lógicas) que caracterizam a relação A1 ⟶ A2, enfim, do escopo do valor de verdade da Proposta em seu conjunto.

A razão demonstrativa deve ainda estar associada a uma razão persuasiva. A razão persuasiva, por sua vez, depende do sujeito que argumenta e da situação em que este se encontra diante do interlocutor a que está ligado por um contrato de comunicação (CHARAUDEAU, 2008, p. 220). Isso também implica que um universo de crença deva ser compartilhado pelos interlocutores envolvidos na argumentação, de modo que o destinatário aceite a proposta do sujeito argumentante como verdadeira. Dessa forma, argumentar é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: uma busca de racionalidade e uma busca de influência (CHARAUDEAU, 1992, p. 784).

Primeiro há uma busca de racionalidade que sirva como um ideal de verdade quanto à elucidação de fenômenos do universo que comportam mais de uma explicação. Como não se trata aqui de somente um ideal, mesmo que esses fenômenos tenham uma razão de ser ou uma explicação universal, eles podem ser percebidos por duas filtragens: uma, da experiência individual e social do sujeito, que se encontra necessariamente em um determinado quadro espacial e temporal; e outra, das operações do pensamento que constroem um universo discursivo de explicação, que depende de "esquematizações" coletivas.

Contudo, essa busca do verdadeiro torna-se uma busca do mais verdadeiro (do verossímil, não sendo o verdadeiro graduável), pelo fato de que nenhum sujeito é ingênuo; a busca é por um verossímil que depende das representações socioculturais compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, seja pela experiência seja pelo conhecimento. O engajamento do sujeito argumentan-

te em face dessa verdade, portanto, depende do olhar de um outro e, por isso, ele continua a fazer o jogo do verdadeiro e da universalidade das explicações, o que dá origem a uma segunda busca: a busca de influência.

Segundo Charaudeau (2008, p. 206), a busca de influência tende a um ideal de persuasão, a fim de fazer com que o interlocutor compartilhe um certo universo de discurso, tornando-se um coenunciador, já que é levado a ter as mesmas propostas. Tal busca se apresenta como parte de um processo racional e lógico, que pode ser obtido por meios diferentes de raciocínio, como, por exemplo, pelos meios da sedução emprestados de outros modos de discurso.

Com base na teoria apresentada, serão mostradas, a seguir, algumas propostas de análise de textos de diferentes gêneros discursivos, buscando enfatizar a perspectiva da gramática do sentido.

DA REFLEXÃO TEÓRICA À PRÁTICA: ALGUMAS PROPOSTAS DE ANÁLISE

Trabalhar com textos reais é uma ótima oportunidade de mostrar aos alunos como funciona a argumentação na prática, fora dos "moldes" da redação do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Muitas vezes, no Ensino Médio, a escola se limita a apresentar modelos da prova, como se o aprendizado da argumentação servisse unicamente para o ingresso no nível superior. Nesse cenário, os alunos geralmente decoram trechos de citações de pensadores famosos para mostrar seu "repertório cultural" e seguem esquemas rígidos, com o objetivo de atender aos critérios de correção e atingir as "competências" pré-definidas. Como consequência, temos muitas redações superficiais, que seguem o "protocolo", mas têm baixo nível de informatividade e não formam um todo coerente.

Conforme apontamos anteriormente, em uma perspectiva que valorize a gramática do sentido, percebe-se que tanto os elementos semânticos e discursivos quanto os aspectos formais e linguísticos podem contribuir na construção do texto argumentativo. Para

exemplificar, mostraremos, a seguir, duas propostas ancoradas na Semiolinguística e em sua perspectiva semântico-discursiva de análise: uma que se concentra na leitura de uma tirinha contemporânea produzida pelo cartunista catarinense Alexandre Beck e outra que focaliza um artigo de opinião, recém-publicado em um jornal *on-line* de Curitiba. A fim de privilegiar temáticas atuais e relevantes, projetando um contexto de formação de jovens estudantes, selecionamos textos que abordam diferentes assuntos e podem suscitar debates sobre variados pontos de vista.

A primeira proposta abrange a leitura de uma tirinha do Armandinho, veiculada em 2018, em que se explora a temática "economia *versus* consumismo". Por se tratar de um texto verbo-visual, é preciso destacar que a significação só se engendra na unidade formada pela simbiose entre as duas dimensões semiológicas em jogo: a parcela verbal e a parcela não verbal do texto.

Figura 1 – Armandinho, de Alexandre Beck

Fonte: Beck, 2019, p. 87 (uso autorizado pelo autor)

Assim, por razões didáticas, analisaremos, mais detidamente, cada uma dessas camadas sem, contudo, prescindir da incontornável relação entre o verbal e o visual. Em função dos limites deste trabalho, concentraremos a análise em elementos verbo-visuais que estejam mais especificamente voltados à construção de uma perspectiva argumentativa, que será descrita em sintonia com os princípios da gramática do sentido.

No primeiro contato com o texto, se atentarmos para a dimensão visual, elementos descritivos centrais que ambientam a cena e as personagens em uma determinada situação de comunicação se destacam. Embora não tenhamos por objetivo, neste momento, detalhar o complexo jogo intersubjetivo que se dá em textos ficcionais, cabe ressaltar que haveria, pelo menos, uma tripla dimensão constitutiva dos sujeitos em interação: (i) uma "mais externa", relacionada com o produtor e o leitor da tira; (ii) uma "intermediária", a meio caminho entre os seres de "carne o osso" mencionados e as entidades de "papel", que organizam e constroem o texto ficcional, e (iii) outra, "mais interna", associada com o universo construído na e pela própria tirinha, considerando as personagens em foco. Neste último caso, também se poderia desdobrar a relação contratual entre as personagens em sua dimensão social, considerando as identidades psicossociais que assumem no enredo, e também discursiva, considerando o jogo de imagens e projeções que se estabelecem entre elas[1].

Considerando essa relação mais interna, logo no primeiro enquadre, a placa que anuncia "oferta" em letras garrafais, bem como a imagem das pernas de um adulto, que traja calças e um sapato social masculinos, sugerem que o personagem central da tira, o menino Armandinho, se encontra em uma loja ou em algum outro estabelecimento comercial e dialoga, então, com aquele que seria um vendedor. Essa constatação já nos permite destacar, uma vez mais, a importância de considerarmos os elementos situacionais para uma leitura plena, inclusive de tirinhas, que, à primeira vista, podem parecer produções mais simples ou de sentido transparente. Para além do nível formal e linguístico dos textos, pode-se confirmar que os aspectos contextuais, em consonância com nossos conhecimentos prévios, se revelam como recursos decisivos para o processo de construção de sentidos.

1 Para uma descrição mais detalhada dessa relação contratual intersubjetiva, recomenda-se a leitura de Machado e Mendes (2013).

Uma vez ambientada a cena, o aspecto verbal concretiza as relações enunciativas já configuradas visualmente. Observa-se que o projeto de fala, de natureza predominantemente argumentativa, presente na tira – a crítica a um modelo de consumo exacerbado –, constrói-se e apoia-se nas diferentes relações que as personagens estabelecem entre si e com o próprio dizer. Verificam-se, portanto, que à intenção de se demarcar um ponto de vista correspondem diferentes atos enunciativos, conhecidos, em seu conjunto, como modalização, ou seja, uma categoria de sentido que indica variados posicionamentos dos sujeitos e se relaciona com diferentes marcas linguísticas. Esse olhar rompe, de forma marcante, com a tradição gramatical, que tende a associar a modalização ora à natureza da frase (interrogativa, exclamativa etc.), ora a certas formas verbais e adverbiais, por exemplo, negligenciando o fato de que um mesmo elemento formal pode servir a diferentes atos enunciativos.

Vejamos os usos dessas estratégias enunciativas na tira. No segundo enquadre, em que se lê "Compre agora para economizar!", predomina, segundo Charaudeau (2008), a *alocução*, uma vez que se busca interpelar o outro, buscando influenciá-lo. Marcam essa intenção o uso do verbo no imperativo ("compre"), associado a uma expressão de finalidade ("para economizar"), bem como o emprego do sinal de exclamação. No terceiro enquadre, o enunciado "Eu economizo mais se não comprar!" exemplifica a *elocução*, categoria por meio da qual o enunciador revela sua posição quanto ao que diz, o que se marca, aqui, pelo pronome de primeira pessoa ("eu"), vinculado ao ponto de exclamação. No primeiro enquadre, contudo, apesar de haver uma frase exclamativa, a exemplo do que se vê nos outros casos, tem-se, em "Está em promoção!", um enunciado em que se usa a *delocução*, considerando que se apagam as marcas de pessoalidade, como se o dito se produzisse a si mesmo, simulando-se um efeito de objetividade.

Para que se salientem as relações argumentativas em jogo, é preciso considerar a tirinha como um todo, à semelhança de um

ato de linguagem em si. Em termos mais específicos, a leitura do texto em questão, que converge para a apreensão de efeitos de humor e de crítica comuns ao gênero tira em geral e às produções de Alexandre Beck em particular, permite verificar uma construção argumentativa ancorada na macrorrelação de causalidade por meio de nexos lógicos implícitos e explícitos.

Assim, entre o primeiro e o segundo enquadres, depreende-se a tese colocada em jogo pelo vendedor – deve-se comprar produtos em promoção –, que se apoia na relação entre duas asserções – A1: "Está em promoção!" e A2: "Compre agora para economizar!" – e no elo implícito entre elas: *se* está em promoção, *então* se deve comprar para economizar, pois, quando se compram produtos mais baratos, é possível fazer economia.

No último enquadre, acompanha-se a refutação dessa tese na fala de Armandinho: "Eu economizo mais se não comprar". Pode-se, inclusive, inferir uma contraposição entre esta fala e as anteriores, o que poderia ser linguisticamente indicado pelo "mas", por exemplo. No enunciado em análise, o conectivo "se", que marca condicionalidade, indica também a implicação que se estabelece entre "não comprar", de um lado, e "economizar mais", de outro. Destaca-se, ainda, o uso da comparação a serviço da argumentação em "Eu economizo *mais*". Assim, nota-se que essas associações constroem outra perspectiva sobre o binômio consumo e economia.

Em uma leitura global do texto, portanto, pode-se inferir que as duas relações de causalidade em torno da ação de comprar conferem ao verbo "economizar" diferentes sentidos: na perspectiva do vendedor, economizar resultaria da ação de comprar só porque algo está em oferta, comportamento que reflete e estimula uma atitude consumista; já no ponto de vista de Armandinho, economizar decorreria do ato de não comprar, fruto de uma postura crítica quanto ao consumo e da resistência à sedução exercida por preços mais baixos.

A segunda proposta envolve o tema "opinião *versus* informação". O texto é um exemplar do gênero *artigo de opinião* e foi

publicado no jornal *on-line Gazeta do Povo*. Pela extensão do presente trabalho e da análise que será apresentada, será reproduzida aqui apenas parte do texto mencionado, mas o *link* para a leitura integral encontra-se disponível logo após o excerto.

Figura 2 – Artigo de opinião

Informação versus *fake news*

Por Carlos Alberto Di Franco, 22/04/2019

Proliferam notícias falsas nas redes sociais. Todos os dias. São compartilhadas acriticamente com a compulsão de um clique. Fazem muito estrago. Confundem. Enganam. Desinformam. A mentira, por óbvio, precisa ser enfrentada. O antídoto não é o Estado. É a poderosa força persuasiva do conteúdo qualificado. É preciso apostar na qualidade da informação.

As rápidas e crescentes mudanças no setor da comunicação puseram em xeque os antigos modelos de negócios. A dificuldade de encontrar um caminho seguro para a monetização dos conteúdos multimídia e as novas rotinas criadas a partir das plataformas digitais produzem um complexo cenário de incertezas. Vivemos um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma baita oportunidade.

É preciso pensar, refletir duramente sobre a mudança de paradigmas, uma vez que a criatividade e a capacidade de inovação – rápida e de baixo custo – serão fundamentais para a sobrevivência das organizações tradicionais.

O consumidor precisa sentir que o jornal é um parceiro relevante na sua aventura cotidiana

[...]

Politização da informação, distanciamento da realidade e falta de reportagem. Eis o tripé que corrói a credibilidade dos veículos. A informação não pode ser processada em um laboratório sem vida. Falta olhar nos olhos das pessoas, captar suas demandas legítimas. Goste-

mos ou não delas. A velha e boa reportagem não pode ser substituída por torcida.

É preciso recuperar o entusiasmo do "velho ofício". É urgente investir fortemente na formação e qualificação dos profissionais.

O jornalismo não é máquina, embora a tecnologia ofereça um suporte importantíssimo. O valor dele se chama informação de alta qualidade, talento, critério, ética.

O consumidor precisa sentir que o jornal é um parceiro relevante na sua aventura cotidiana. *Fake news* se combate com informação.

Carlos Alberto Di Franco é jornalista.

Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/informacao-versus-fake-news/. Acesso em 15 out. 2019.

Logo no início do texto, é possível depreender o fato sobre o qual o artigo versará, ou seja, de onde parte sua contextualização: "Proliferam notícias falsas nas redes sociais. Todos os dias". A partir daí, percebemos qualificações que atribuem uma visão negativa a respeito de tais notícias: "notícias falsas", "compartilhadas acriticamente", "compulsão", "muito estrago", "mentira". Além disso, são apresentadas ações que reforçam essa ideia negativa, como "confundem", "enganam", "desinformam". Em oposição, por meio de qualificação positiva, "a poderosa força persuasiva do conteúdo qualificado" é apresentada como "antídoto".

De acordo com Charaudeau (2008, p. 115), o ato de *qualificar* permite ao sujeito falante manifestar um imaginário sociodiscursivo (individual ou coletivo) da construção e da apropriação do mundo, num jogo de conflito entre visões normativas, impostas pela sociedade, e suas próprias visões. O teórico ainda afirma que "qualificar é tomar partido". Assim, a qualificação, mesmo que pretenda ser objetiva, revela a ótica do enunciador e, por esse motivo, é um mecanismo linguístico de grande importância para a construção do texto

argumentativo, revelando juízos de valor e a argumentatividade que se encontra, por vezes, implícita.

No primeiro parágrafo, além da qualificação, outra categoria de língua relacionada ao procedimento discursivo de identificação é a *quantificação*. A quantificação consiste no uso de quantificadores, produzindo o efeito de subjetividade. No caso do artigo em questão, os quantificadores são usados na contextualização para mostrar a frequência e a força do problema das notícias falsas. Como exemplo, temos as palavras/expressões provenientes de diferentes classes e categorias gramaticais que trazem essa ideia, como "proliferam" (verbo), "todos os dias" (locução adverbial de tempo), "compulsão" (substantivo), "muito" estrago (pronome indefinido) e o próprio uso do plural.

Após contextualizar o tema, ou seja, "preparar" o leitor para a leitura do texto, apresenta-se, no fim do primeiro parágrafo, a tese a ser defendida no artigo: "É preciso apostar na qualidade da informação". Outro aspecto interessante a ser observado ainda nesse parágrafo é a pontuação e a estruturação dos períodos escolhidas pelo sujeito argumentante. Optou-se por períodos curtos, fragmentados, o que pode inicialmente dar a sensação de problemas na articulação lógica. No entanto, ao observar os parágrafos subsequentes, acredita-se que isso pode ter sido feito de forma intencional, já que os outros são diferentes. Provavelmente, o objetivo era provocar uma leitura mais pausada, menos fluida, levando o leitor a refletir sobre os aspectos negativos das notícias falsas, tornando-o mais predisposto a aceitar a tese proposta. Tal construção se repetirá no antepenúltimo parágrafo.

O segundo parágrafo começa a construir, então, os argumentos com base em duas categorias da língua, a *ação* e a *qualificação*. As ações são os fatos que fundamentarão a tese: "As rápidas e crescentes mudanças no setor da comunicação puseram em xeque os antigos modelos de negócios"; "A dificuldade de encontrar um caminho seguro para a monetização dos conteúdos

multimídia e as novas rotinas criadas a partir das plataformas digitais produzem um complexo cenário de incertezas"; "Vivemos um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma baita oportunidade". A qualificação, por sua vez, aparece em todo o trecho, revelando o posicionamento do enunciador, como em "rápidas e crescentes mudanças", "antigos modelos de negócios", "caminho seguro", "novas rotinas criadas", "complexo cenário de incertezas", "grande desafio", "baita oportunidade".

O terceiro parágrafo contém um exemplar de outra categoria de grande relevância para a construção do texto argumentativo: a *causação*. Segundo Charaudeau (2008, p. 75), o modo argumentativo consiste em saber expor e provar *causalidades* dos acontecimentos, numa visada racionalizante para influenciar o interlocutor. Observe-se o fragmento "É preciso pensar, refletir duramente sobre a mudança de paradigmas, uma vez que a criatividade e a capacidade de inovação – rápida e de baixo custo – serão fundamentais para a sobrevivência das organizações tradicionais". Há, de forma explícita aqui, um modo de encadeamento de causalidade expresso pelo conector "uma vez que".

No entanto, cabe lembrar que a relação argumentativa de causalidade em seus diferentes modos de encadeamento (conjunção, disjunção, oposição, causa, consequência, finalidade etc.) nunca é puramente formal (CHARAUDEAU, 2008, p. 211). A causalidade depende tanto do conteúdo semântico e das relações de sentido que se estabelecem entre as asserções, quanto das condições lógicas que caracterizam tal relação.

Dando um salto para os dois últimos parágrafos, percebemos a tão comentada "proposta de intervenção". Este não é um item obrigatório em textos argumentativos, mas tem sido bastante explorado devido às exigências do ENEM. No texto analisado, o sujeito argumentante afirma que "É preciso recuperar o entusiasmo do 'velho ofício'. É urgente investir fortemente na formação e qualificação dos profissionais". Se fosse uma redação do ENEM,

a proposta seria incompleta, pois não apresenta o agente. Por outro lado, tal proposta responde às perguntas "o quê?" ("recuperar o entusiasmo do 'velho ofício'"), "como?" ("investir fortemente na formação e qualificação dos profissionais") e "por quê?" ("O consumidor precisa sentir que o jornal é um parceiro relevante na sua aventura cotidiana"). Esse é um bom tópico de discussão, pois os alunos podem ser levados a observar se a proposta de intervenção é relevante ou obrigatória em todos os gêneros argumentativos, se todos os elementos da proposta são necessários e, tratando-se especificamente da redação ENEM, se tal proposta estaria ou não de acordo com as exigências do certame.

Concluindo o artigo de opinião, há uma asserção de chegada que reforça a tese (asserção de partida) – "*Fake news* se combate com informação" – e destaca a relação de causalidade presente no texto. No fim, há ainda a identificação/qualificação do autor do texto, como uma estratégia de *legitimação*: "Carlos Alberto Di Franco é jornalista". Isso é o que chamamos de discurso de autoridade, pois é alguém "habilitado" a falar sobre o assunto. O tema do texto é atual e bastante comentado por todos; por isso, ter alguém da área jornalística falando sobre o assunto confere maior credibilidade ao texto.

CONCLUSÃO

Com base nas propostas apresentadas, esperamos ter contribuído, de algum modo, para fortalecer uma perspectiva de ensino de língua portuguesa que pode (e deve) voltar-se para a reflexão e para a construção conjunta de saberes e de práticas sociais mediadas pela linguagem. Como pretendemos mostrar, acreditamos que explorar as possibilidades das relações argumentativas em paralelo com os postulados da gramática do sentido, consoante a perspectiva da Semiolinguística, pode orientar-nos nesse percurso.

Assim, em uma prática de leitura no ensino, podem-se explorar, no caso da tira, as relações enunciativas e argumentativas

por meio de atividades que gradualmente norteiem o olhar dos estudantes para aspectos verbais e não verbais subjacentes aos sentidos do texto. Na sequência, pode-se propor e desenvolver uma prática de produção textual, seja oral (por meio de um debate regrado sobre o tema em foco), seja escrita (em um artigo de opinião, por exemplo). Essas propostas didáticas podem, inclusive, ratificar a ideia de que o trabalho com a argumentação não se restringe a textos dissertativos altamente padronizados, como os que se exigem em concursos públicos, a exemplo do ENEM e de outros processos seletivos, e pode realizar-se com base em outros textos, de diferentes gêneros e tipologias, assim como as tiras.

Partilhando da ideia de que um dos papéis primordiais da escola é formar leitores e cidadãos autônomos e críticos, trabalhar com variados textos, seja com os (apenas) aparentemente despretensiosos, como as tirinhas, seja com aqueles considerados mais canônicos, como os artigos de opinião, pode colocar-nos em contato com questões sociais, contemporâneas e existenciais que só se concretizam e, portanto, só podem ser problematizadas quando tomadas como um exercício legítimo de linguagem.

Assim, como docentes de língua portuguesa – de modo particular – e de linguagem – de forma geral –, cabe-nos atuar como pontes, como elos, como mediadoras e mediadores da fascinante, rica e polissêmica experiência com a palavra, com o texto, com os sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECK, Alexandre. **Armandinho Treze**. Florianópolis, SC: edição do autor, 2019.

CHARAUDEAU, Patrick._____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; GAVAZZI, S. (org.). **Da língua ao discurso.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

_____. Compréhension et interpretation: interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage In: ACHARD-BAYLE, G; GUÉRIN, M; KLEIBER; G.; KRYLYCHIN, M. (org.). **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges: Les **Éditions** Lambert-Lucas, 2018. p. 21-55.

_____. **Grammaire du sens et de l'expréssion**. Paris: Hachette, 1992.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Para uma gramática do sentido numa perspectiva didática. *n*: VALENTE, A. C. (org.). **Unidade e variação na língua portuguesa***:* suas representações. São Paulo: Parábola, 2015. p. 244-255.

_____. Para uma nova análise do discurso. *In*: CARNEIRO, A. D. (org.). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996. p. 5-43.

EMEDIATO, W. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. *In:* LARA, G. M. P. (org.). **Lingua(gem), texto, discurso**: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2006. p. 137-154.

MACHADO, I. L. Algumas considerações sobre a Teoria Semiolinguística de Patrick Charaudeau. *In*:_____; SANTOS, J. B. C.; MENEZES, W. A (org.). **Movimentos de um percurso em Análise do Discurso**: memória acadêmica do Núcleo de Análise do Discurso da FALE/UFMG. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005. p. 19-32.

MACHADO, I. L. Uma teoria de análise do discurso: a Semiolinguística. *In*: MARI, H; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Análise do Dis-**

curso: fundamentos e práticas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 39-62.

_____; MENDES, E. A análise semiolinguística: seu percurso e sua efetiva tropicalização. **Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso**, ALED, v. 13, n. 2, p. 7-20, 2013.

CAPÍTULO 4

LEITURA E ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS DA ARGUMENTAÇÃO: UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO

Márcia de Assis Ferreira (COLUNI-UFF)

IDEIAS INICIAIS

Apropriar-se das práticas sociais de leitura e de escrita impacta todo e qualquer sujeito seja qual for o uso que ele pretende fazer de sua condição de letrado (SOARES, 2009). Afinal, é inegável a força social de ambas as competências e a necessidade de seu domínio em uma sociedade letrada. Nesse contexto, mostram-se flagrantes o seu peso e o seu valor nos círculos que lhes conferem legitimidade.

Em relação à escrita, especificamente, pode ser ressaltado o seu caráter não natural, isto é, essa atividade não é determinada de antemão por um dado físico, natural — ao contrário da noção veiculada por muitos estudos de que há uma perspectiva biológica na fala, por exemplo — mas é de cunho sociocultural. Desse modo, é um componente que se ensina, requerendo um conjunto de estratégias próprias para sua aquisição.

Nesse sentido, a escrita deve ser aperfeiçoada, adaptada a diversas finalidades e de cujo domínio não se pode prescindir para pleno exercício da cidadania, já que muitas das ações em sociedade são constituídas de práticas que requerem o domínio de vários gêneros escritos. Portanto, ler e produzir gêneros da argumentação, por exemplo, tais como crônica argumentativa, artigo de opinião,

resenha crítica e editorial, são ações pertinentes à formação escolar do estudante, ampliando-se, assim, seu nível de letramento.

Fazem-se necessários, nessa direção, aprendizagem e domínio das regularidades presentes nesses gêneros, seja no plano da expressão, seja no do conteúdo ou da forma por meio de prática sistemática de leitura e de escrita. Assim, tal ação deve ser o ponto de partida e de chegada das aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica.

Diante de semelhantes premissas, neste trabalho, propõe-se a apresentação de uma prática de letramento realizada a partir da aplicação de sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, B., 2004) para aprendizagem dos gêneros textuais mencionados. As atividades realizadas resultaram em produções textuais de alunos da 1ª e da 2ª séries do Ensino Médio do Coluni/UFF, que, reunidas, foram posteriormente publicadas em um blog na internet bem como divulgadas via murais da escola, dentro do projeto de ensino denominado "Eu, autor", desenvolvido em dois trimestres do ano.

TEORIA QUE FUNDAMENTA A PRÁTICA: BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Na seara dos estudos sobre a linguagem, a noção de que atividades ou ações sociais estão ligadas a textos orais e escritos possibilitou postularem-se algumas considerações iniciais sobre o que se convencionou chamar de gêneros. Importa assinalar inicialmente, no entanto, a dificuldade em se elaborar um conceito único desse elemento, que consiga abranger a totalidade de aspectos que constituem a diversidade do que está implicado nas suas definições, o que indica que tal objeto pode ser analisado considerando-se para tal mais de um ponto de vista.

Há determinado consenso entre os teóricos que se debruçam sobre esse tópico de que gêneros são práticas discursivas que integram vários eventos dos quais participam os sujeitos nas relações permeadas pelas modalidades oral e escrita, dependendo, para

sucesso dos eventos comunicativos, das escolhas linguísticas, da organização dada, do tom com que se manifestam as declarações, as solicitações, os argumentos, enfim, uma gama de ações que são realizadas por meio de expressão verbal.

Marcuschi (2008, p. 154), por exemplo, indica que eles "são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais e técnicas".

Ao se refletir acerca das atividades humanas realizadas por meio dos gêneros, não se pode deixar de conceber o seu peso e o seu valor nos contextos que os legitimam, o que acaba por se traduzir na constante necessidade de pesquisas que sejam reveladoras de seus modos de realização, para posterior elaboração de metodologias e práticas para sua aprendizagem no âmbito escolar.

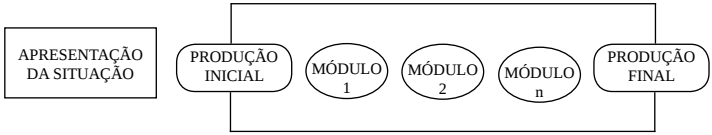
Considerando os gêneros textuais modos de realização da linguagem verbal, e conscientes de que ações pedagógicas que visem ao contínuo letramento são fundamentais na prática escolar, autores da escola de Genebra criaram uma proposta teórico-metodológica em torno do ensino de língua materna por meio dos gêneros.

Desse modo, a sequência didática, nos termos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), compreende o modo como se organiza, de forma sistemática, um conjunto de atividades cujo objetivo seja o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais orais ou escritos. Nessa direção, os autores assinalam que

> "tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis." (p. 82 e 83)

As quatro etapas que correspondem à estrutura base de uma sequência didática podem ser visualizadas no esquema abaixo. Nela é configurada a sequência, que corresponde à apresentação da situação, seguida da produção inicial, aplicação posterior de módulos cuja estrutura e modos de realização dependerão de resultados levantados a partir da primeira produção, e produção final.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99), a apresentação da situação constitui-se como uma primeira etapa. Ela tem duas dimensões: "a do projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito" e a da dimensão dos conteúdos. Nesse sentido, são propriedades da primeira dimensão, a definição de qual gênero se produzirá, o público-alvo a que se destina, a sua forma, quem participará da produção. A segunda dimensão, por sua vez, a dos conteúdos, caracteriza-se pela discussão temática e oferta de leitura de outros textos do gênero em análise.

Realizando-se a apresentação da situação, parte-se para a produção inicial. O aluno, a partir do que entrou em contato na etapa anterior da sequência, produz um primeiro texto cujo objetivo seja a apropriação do gênero estudado. O material produzido servirá de objeto de avaliação para o professor levantar o conhecimento prévio do aluno. O que ele já sabe sobre o gênero? Que dificuldades apresentou na sua produção? Que caminhos traçar a partir do diagnóstico para tentar fazer com que o estudante se aproprie eficientemente do gênero *x* ou *y*?

Feito o diagnóstico, parte-se para a terceira etapa da sequência didática, que se realizará por meio dos módulos pensados e aplicados a partir do que se levantou na primeira produção com vistas a alcançar o resultado desejado na produção do gênero de escolha. Nesse sentido, a quantidade, duração, métodos a serem desenvolvidos estarão fortemente associados não apenas às potencialidades presentes nos textos dos alunos, mas também às necessidades de seu aperfeiçoamento seja no nível da variedade linguística utilizada na produção seja nas estruturas pertinentes ao gênero que se pretende implementar.

Para que seja dada ao aluno "a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos" (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107), é feita a produção final, quarta e última etapa. Como desfecho da sequência, a produção final é um instrumento com dupla função: possibilitar aos alunos aplicarem os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos e permitir ao professor verificar a evolução dos alunos ao comparar a primeira produção com a final.

UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO: A APROXIMAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA DOS GÊNEROS

Na vivência com as turmas por mais de um ano letivo consecutivo — a escola, no período em que foi realizada a proposta de letramento descrita neste trabalho, era constituída de apenas uma turma por série, o que implica, quase sempre, um mesmo professor acompanhar por mais de um ano letivo o mesmo grupo, já que o corpo docente é, igualmente, em número reduzido —, a partir de muitas propostas de produção de textos em gêneros diversificados elencados para a série, podemos identificar, por meio das leituras avaliativas, que alguns estudantes têm melhor desempenho na escrita de um gênero, menos no de outro. É nítida maior "vocação", por exemplo, ora para a produção de crônicas de alguns, ora para a de resenhas de

outros. Assim ocorre também com outros gêneros textuais lidos e escritos ao longo do processo.

A partir dessa constatação, vislumbramos a possibilidade de, em vez de trabalhar separadamente os gêneros que foram objeto do trabalho pedagógico daquele trimestre, consequentemente orientando toda a turma à escrita de um único gênero de cada vez, por que não os abordar simultaneamente de modo que se criasse um ambiente de produção em que cada aluno se sentisse motivado à escrita daquele para o qual tivesse mais inclinação?

Por se tratar de turmas de Ensino Médio, em etapas anteriores de escolarização, todos, em algum momento dos estudos relativos ao desenvolvimento da escrita, entraram em contato com os gêneros objeto da sequência didática proposta, o que, de certa forma, também influenciou na decisão de deixá-los livres para escolher, dentre os gêneros propostos, aqueles com os quais tivessem mais afinidade.

Além disso, o conteúdo "Argumentação" é contínuo objeto de estudo dada sua importância na formação e atuação cidadã. Nas leituras de textos de mais variados gêneros e tipos aspectos relativos à argumentatividade são destacados e os estudantes são convocados não só a identificarem léxico e estruturas sintáticas convenientes ao reforço das marcas de opinião (adjetivos subjetivos, advérbios com sufixo "mente", estruturas de orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, por exemplo) como também se utilizarem de tais recursos em suas produções.

Dessa forma, tendo essas premissas como base, para desenvolver o trabalho com os gêneros crônica argumentativa, editorial, artigo de opinião e resenha crítica, nas turmas de 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, propusemos a 1ª dimensão da sequência didática, ou seja, a apresentação inicial: Criação de uma revista eletrônica na qual textos dos gêneros citados fossem publicados e pudessem ser lidos pela comunidade escolar e por quaisquer leitores que encontrassem a página na internet. O foco seria, portanto, a modalidade escrita padrão da língua a ser direcionada a um público-alvo diversificado.

A escolha do suporte "revista" ocorreu em função de ser um recurso que possibilita coexistirem no mesmo espaço textos de gêneros variados. Publicar por meio eletrônico, por sua vez, além de propiciar o contato dos estudantes com situações de uso de recursos tecnológicos não apenas para fins de entretenimento — o que ocorre com bastante frequência entre nosso alunado — dinamiza as aulas com idas ao laboratório de informática, apropriação de etapas de seleção, organização, digitação, envio e troca de e-mails sobre os textos que estão sendo escritos, entre outros processos de interação via linguagem verbal.

Segundo Marcuschi (2008, p.229), "A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo". Nesse sentido, o ensino-aprendizagem desse objeto está sujeito à compreensão tácita de que não se pode esperar que os estudantes apreendam a utilizá-lo, nas mais diversas formas que pode tomar, para além da esfera familiar da qual fazem parte e da comunidade em que experienciam trocas permeadas pela linguagem verbal, a partir somente do que é exposto oralmente, na voz dos professores, ou por escrito, no quadro da sala de aula.

É preciso, assim, criarem-se situações de ensino-aprendizagem que reproduzam minimamente as condições de produção dos diversos discursos que circulam na sociedade. A escolarização dos gêneros textuais, portanto, precisa superar alguns entraves e criar condições que se aproximem do conjunto de atividades sociais e históricas possíveis por meio da utilização da língua. Como sinaliza Marcuschi (2008,p. 212),

> "sendo o texto um evento singular e situado em algum contexto de produção, seja ele oral ou escrito, no ensino, é conveniente partir de uma situação e identificar alguma atividade a ser desenvolvida para que se inicie uma comunicação."

Refletindo sobre essas questões, a ideia de tentar reproduzir o ambiente da redação de uma revista nos limites da sala de aula fez com que propuséssemos a divisão em grupos para a realização das atividades: escolha dos temas sobre os quais se escreveria, distribuição de tarefas entre os integrantes tais como pesquisa tanto sobre os conteúdos relativos aos temas quanto sobre levantamento de textos dos gêneros foco da atividade.

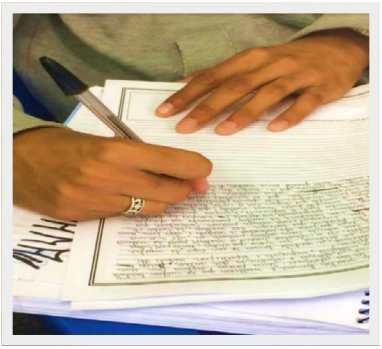
Duas aulas inicialmente foram preparadas para leitura de textos e debate sobre os temas que foram escolhidos pelos alunos para suas produções, implementando-se, assim, a 2ª dimensão da apresentação da situação para se chegar à produção inicial. Alguns temas que surgiram foram: "A condição da mulher na sociedade", "Legalização de drogas", "A alimentação do povo brasileiro", "O cinema na sociedade brasileira", "Gênero e diversidade sexual nas escolas".

Ainda nessa etapa, resgataram-se, por meio de *slides*, conteúdos relativos à composição estrutural dos gêneros. É um momento em que o estudante é motivado a levantar hipóteses sobre o modo de realização de cada gênero, sendo conduzido a perceber suas características, suas diferenças, as semelhanças e demais considerações pertinentes à exposição sobre a organização retórica de cada um. Além disso, é estimulado a trazer para discussão os suportes nos quais podem ser encontrados, ambientes em que circulam, a que público-alvo são direcionados, intenções que veiculam, entre outros aspectos.

Na sequência, foram elaboradas, presencialmente, em aula destinada a essa finalidade, as produções inicias. A partir das temáticas apresentadas, foram preparadas propostas de redação com comandos específicos pensados para orientar a escrita. Apenas na 1ª série do Ensino Médio, atrelou-se a escrita do gênero resenha, especificamente, à leitura da obra *O Senhor das Moscas*, de William Golding, livro proposto para a leitura daquele trimestre.

A seguir são apresentados alguns registros de momentos vivenciados na realização da produção inicial:

Figura 2 – Momento de produção inicial



Fonte: arquivo pessoal da autora

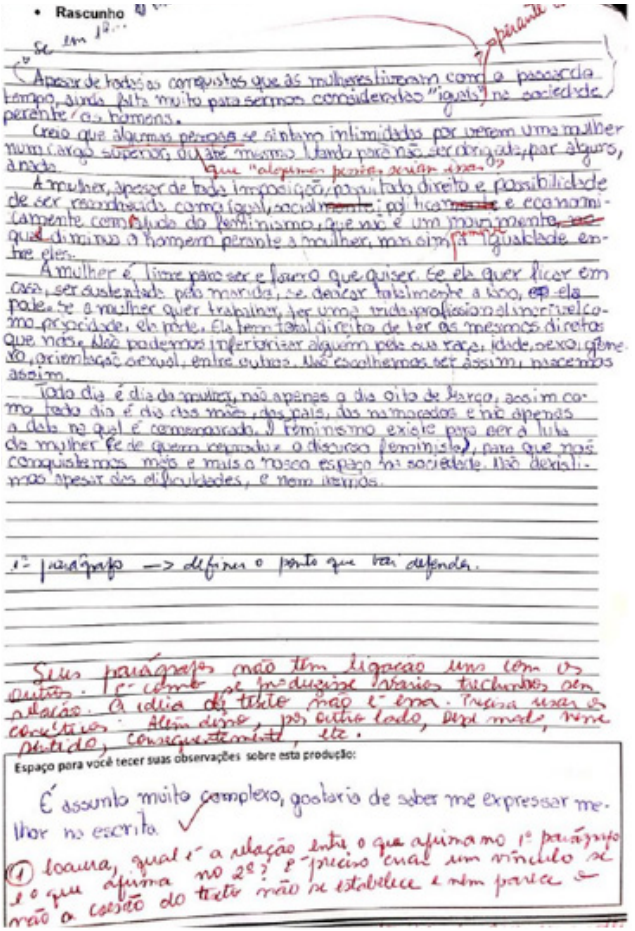
Figura 3 – Alunos em produção inicial[1]

Fonte: arquivo pessoal da autora

As produções iniciais foram lidas uma a uma e comentadas, com retorno por escrito para os alunos conforme exemplo presente na figura abaixo. Após a avaliação das primeiras produções, os módulos foram pensados a fim de serem implementadas ações cujo objetivo fosse a reescrita dos textos iniciais, superando-se eventuais inconsistências relativas à configuração composicional específica de cada gênero ou à variedade padrão ou ainda ao tipo de registro adequado para o texto.

1 Todas as imagens foram previamente autorizadas pelos responsáveis, conforme termo presente no ato da matrícula: "Autorizo o Coluni-UFF a utilizar a imagem e o som do (a) aluno (a) citado (a) nessa matrícula, nos termos a seguir: a referida imagem e o som poderão ser usados pelo Colégio Universitário Professor Geraldo Achilles dos Reis – ColuniUFF em mídias impressas (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, podcasts, vídeos e filmes para a televisão aberta e/ou fechada, entre outros), internet, banco de dados informatizado, multimídia, home vídeo, DVD, suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação científica de projetos pesquisas e relatórios para arquivamento e formação do acervo histórico. Em caráter irrevogável e irretratável, total e definitivo, a título gratuito, sem limitação de tempo ou de território".

Figura 4 – Um exemplo de texto comentado para devolutiva ao aluno



Fonte: arquivo pessoal da autora do artigo

Para o módulo 1, foram propostas outras atividades envolvendo leituras de textos dos mesmos gêneros em diversos meios: seleção de livros de crônicas (idas à biblioteca), leitura do gênero editorial, leitura de resenhas críticas de Isabela Boscovi, que publica na revista *Veja*, leituras de artigos de opinião no livro didático e na internet (idas ao laboratório de informática).

Figura 5 – Momentos do módulo 1 (biblioteca)

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 6 – Momentos do módulo 1

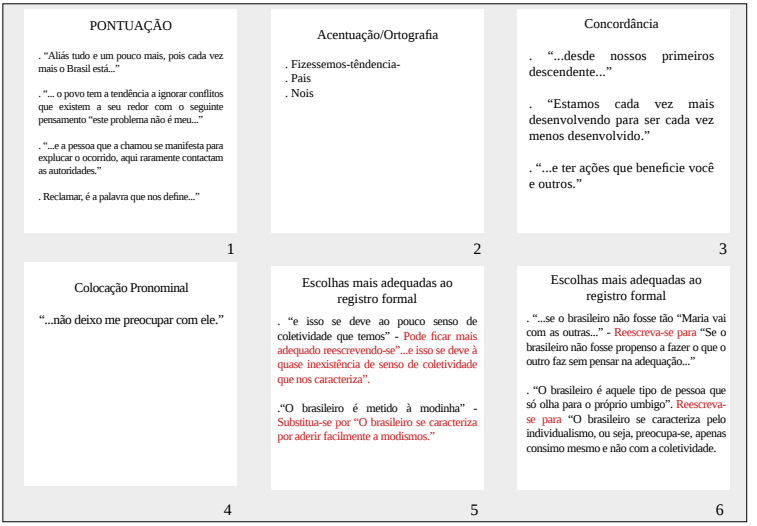
Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 7 – Momentos do módulo 1 - (Laboratório de informática)

Fonte: arquivo pessoal da autora

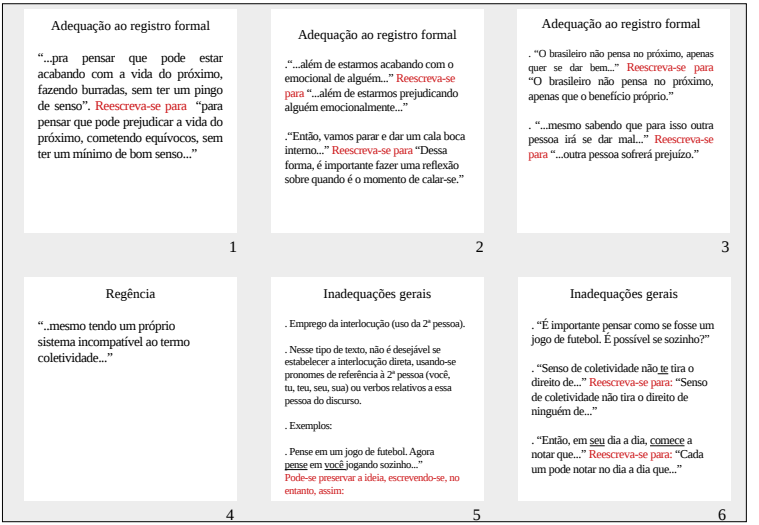
No módulo 2, as aulas foram destinadas à análise das escolhas linguísticas relativas ao emprego necessário da variedade padrão e também relacionadas ao uso do registro formal indicado para alguns textos. Nesse sentido, fragmentos de textos escritos pelos estudantes foram exibidos por meio de slides sem a identificação de autoria. Os excertos eram apresentados como objeto de estudo para o grupo em sua totalidade por apresentar pontos gramaticais tais como: concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, colocação de pronomes, pontuação, acentuação, ortografia. A seguir é possível observar parte do material que foi levantado a partir das produções iniciais e apresentado em forma de slides para estudo do grupo.

Figura 8 – Reprodução de slides com trechos da produção inicial para análise gramatical e de escolha de registro.



Fonte: arquivo pessoal da autora do artigo

Figura 9 – Reprodução de slides com trechos da produção inicial para análise gramatical e de escolha de registro.



Fonte: arquivo pessoal da autora do artigo

Importante assinalar que o trabalho, por meio de discurso conscientizador, da importância de se respeitarem os desvios de convenção de escrita, de escolha de registro, ou os problemas de estruturação sintática que são exibidos para análise, é sistemático. Mesmo que esses trechos não sejam identificados, quaisquer comentários de cunho pejorativo acerca do que está sendo apresentado pode afetar os envolvidos na realização da atividade, ou seja, os próprios colegas.

Além disso, cabe destacar o envolvimento dos estudantes nesse tipo de proposta de trabalho com questões gramaticais. Eles anseiam sim por escrever de acordo com a chamada norma culta. Da mesma forma, os alunos demonstram especial atenção nos pontos relativos à estruturação sintática, emprego dos sinais de pontuação, mormente da vírgula, emprego do acento grave indicativo de crase, colocação pronominal, dentre outros. Percebemos neles a valorização da correção dentro dos parâmetros que se esperam deles para essa etapa de escolarização, a saber, o Ensino Médio. Aulas de gramática nesse formato, que partem das questões apresentadas em seus próprios textos, parecem fazer mais sentido para o grupo.

No módulo 3, a proposta foi a digitação de seus textos nos computadores do laboratório de informática da escola, a fim de se elaborar uma espécie de pré-produção final. O formato não mais manuscrito e sim digitado na tela do *Word* poderia lhes dar uma outra perspectiva de suas produções, encaminhando-as para a etapa final, que seria a criação da revista *on-line* e postagem do material. Esse conjunto de textos digitados foi ainda submetido à revisão e alguns aspectos puderam ser observados novamente e indicados para refacção. Os exemplos que se seguem evidenciam como se deu a devolutiva da etapa proposta no módulo 3, ou seja, também usando a digitação, com marcadores e fontes em outras cores.

Figura 10 – Pré-produção final de editorial

O Consumo Excessivo de Fast Food nos Estados Unidos

Algumas crianças e adolescentes que vivem nos Estados Unidos, principal criador do fast food, estão com uma quantidade muito alta de teor calórico no organismos, já que possuem o hábito de ingerir, diariamente, hambúrguer, batata frita e outros alimentos que influenciam no aumento da obesidade infantil.

Segundo pesquisas, o aumento da obesidade ocorre por falta de controle dos jovens que SE alimentam-se de maneira incorreta a qualquer dia, hora e EM QUALQUER lugar, de tais comidas que fazem mau (mal) a à saúde.

O mau hábito alimentar prejudica e dificulta o desenvolvimento físico de muitas pessoas, pois não se cuidam e não se alimentam adequadamente, pensando apenas em ir a restaurantes que possuem a tal comida rápida.

Para especialistas, os pais devem regular mais a alimentação de seus filhos, evitando que os mesmos comam de forma excessiva, ajudando A diminuir a porcentagem de crianças que sofrem de obesidade.

Avaliação: Se a intenção desse texto foi a de atender ao gênero editorial, faltaram ainda alguns elementos para que atendesse plenamente. Uma abordagem mais profunda e crítica da questão poderia fazer com que se aproximasse mais da proposta do gênero editorial.

Fonte: arquivo pessoal da autora

Figura 11 – Pré-produção final de resenha crítica

Netflix é Universal

A Netflix surgiu em 1997 como uma empresa de aluguel on-line e entrega de filmes pelos correios. Após 20 anos a empresa encontra-se globalizada.

Tornando-se a maior companhia de distribuição on-line de streaming dos Estados Unidos, a Netflix é localizada também em 130 países e 190 nações. De 2016 até os dias atuais, a mesma teve um crescimento de 9,1% com os lançamentos de séries novas, como°3%, a primeira série em língua portuguesa a ir além da América Latina e de Portugal.

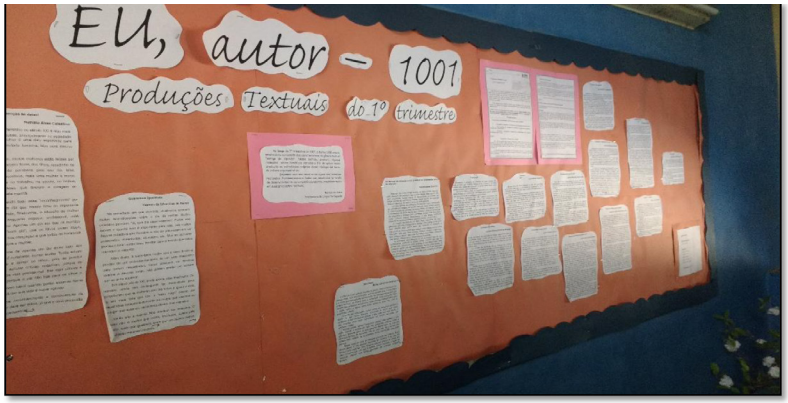
° → Desde que a plataforma de (?) foi lançada, eles (eles quem?) agora adicionaram traduções em mais de 20 idiomas. Expandidos, estão, claramente, dedicados a produzir mais conteúdo para todos os usuários, que apreciarão e entenderão.

° → De certa forma, é uma forma muito pura de diversidade. Ao criar uma comunicação global, a Netflix está fazendo contato através de um só lugar, facilitando o entendimento de culturas distintas de outros países, através de séries e filmes. A Netflix encontra-se no mundo inteiro.

Fonte: arquivo pessoal da autora

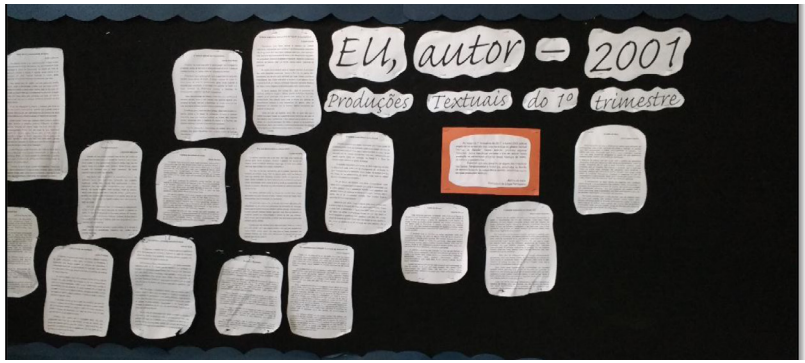
O material digitado, após nossa devolutiva para os alunos e seu posterior aprimoramento realizado por seus autores, com a permissão dos estudantes, é exposto em murais para que a comunidade escolar possa ler, apreciar, ou olhar apenas. Trata-se de estratégia, por vezes abandonada no Ensino Médio, de bastante sucesso. Não apenas estudantes de outras turmas, mas também professores, pais e demais membros que frequentam o ambiente escolar têm a oportunidade de ler e comentar posteriormente os textos, o que, invariavelmente ocorre.

Figura 12 – Mural I da escola com produções da turma 1001



Fonte: arquivo pessoal da autora

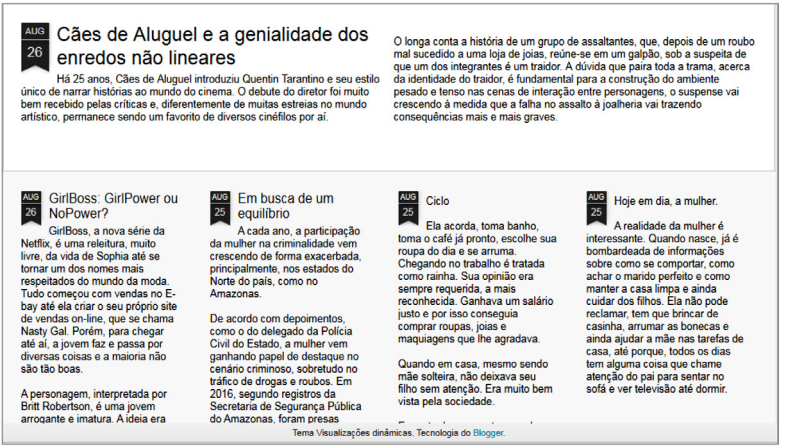
Figura 13 – Mural II da escola com produções da turma 2001



Fonte: arquivo pessoal da autora

Consideramos os textos postados na revista eletrônica[2], momento de mais uma utilização do laboratório de informática, a produção final. Nessa etapa, concluiu-se a sequência didática organizada para desenvolvimento dos gêneros propostos, a saber: crônica argumentativa, texto de opinião, resenha crítica e editorial.

Figura 14 – Imagem da tela inicial da revista eletrônica.



Fonte: arquivo pessoal da autora

CONSIDERAÇÕES (LONGE DE SEREM) FINAIS

Entendemos que cabe à escola possibilitar ao aluno a apropriação das mais diversas práticas sociais de leitura e de escrita, dando continuidade ao processo de letramento, que não cessa. Nesse sentido, consideramos ser importante significar as práticas de produção do texto para que não se deem no vazio, ou pela necessidade/obrigação de se obter conceito para aprovação.

Compreendemos que a etapa "avaliação" é inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Ao nos depararmos, contudo, com

2 Endereço eletrônico: http://revistadoismileum.blogspot.com/

a perspectiva de estabelecer um grau de zero a dez na sequência didática realizada, pensamos ser mais adequado refletir sobre o envolvimento dos estudantes nas diversas etapas propostas e não nos concentramos exclusivamente na produção final. Afinal, se a proposta é a de promover condições de desenvolvimento leitor e escritor, torna-se conveniente ter como pressuposto a impossibilidade de resultados próximos a satisfatórios ou plenamente satisfatórios não ocorrerem sem a efetiva participação no esquema completo que compreende a sequência didática. Dessa forma, as notas foram atribuídas, levando-se em conta a perspectiva assinalada.

Por fim, entendemos leitura e escrita como práticas indissociáveis que devem ser tanto o ponto de partida quanto o de chegada das atividades que se realizam com vistas ao ensino de língua materna. Confirmamos, nesse contexto, ter sido produtiva a aplicação de sequências didáticas para aprendizagem dos gêneros em estudo, porque todas as atividades foram planejadas com vistas a criar situações em que leitura e escrita (e mesmo oralidade) estivessem presentes.

Importa considerar que semelhantes atividades extrapolam em muito os limites por vezes estreitos e limitantes de conteúdos programáticos seriados. Pensamos serem mais produtivos, para o trabalho com língua materna, projetos que visem ao letramento linguístico e literário a partir de uma organização não estanque, mas unificadora do conhecimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In.: DOLZ, Joaquim *et alii* (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada). p. 81-108, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A (RE)PRODUÇÃO DA REALIDADE EM CAPAS DE JORNAIS POPULARES: EM FOCO, A FOTOGRAFIA

Rafael Guimarães Nogueira (IFRJ/ UFF/ CAPES)

INTRODUÇÃO

> O homem dispõe de três meios de comunicação: a palavra, a escrita e a imagem. O uso e o aprendizado da pa lavra e da escrita nos são familiares. A palavra nos é ensinada desde cedo pelos nossos pais, do nascimento aos cinco anos. A escrita nos é ensinada na escola a partir dos seis anos. A imagem, entretanto, que domina os meios de comunicação deste século, nos é acessível no ensino comum apenas pelo método empírico. [...] só é discutida no nível universitário, assim mesmo especializado. No Brasil, o leitor comum não tem acesso ao aprendizado da leitura da imagem. (LIMA, 1989, p. 10)

Desde, pelo menos, as primeiras décadas do século XX, marco inicial do fotojornalismo moderno, a fotografia ultrapassou o caráter meramente ilustrativo e decorativo, sobrepondo-se, muitas vezes, à parcela verbal dos textos em que se insere (SOUSA, 2002). Diferentes mídias exploram a potencialidade de condensação e de captação das imagens, imprimindo, por meio da visualidade, sentidos aos fatos noticiados e às dinâmicas contemporâneas.

Nesse sentido, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) prescreve o "conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que *todos os alunos* devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (grifo nosso), definindo conteúdos e habilidades que devem fundamentar, de forma homogênea, o processo de ensino-aprendizagem em todo o território nacional. Dentre as diretrizes para a disciplina Língua Portuguesa, destaca-se o desafio de que "os jovens, ao explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses" (BRASIL, 2018, p. 486).

Em consonância a tal normatização institucional, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) propõe, com recorrência, questões que visam à exploração de gêneros multimodais compostos por fotografias, tais como propagandas, mapas, cartazes. Nos últimos dois anos, por exemplo, nas 45 questões referentes à área Linguagens, Códigos e sua Tecnologias, excetuando-se as cinco primeiras, que avaliam competências em língua estrangeira, verificou-se um uso expressivo de textos verbovisuais: em 2018, treze questões (32,5%) – das quais nove se constituem por signos fotográficos; e em 2019, oito questões (20%) – com quatro delas apresentando fotografias.

Por fim, para além de documentos oficiais e de avaliações nacionais, as formas imagéticas instauram-se em diferentes e inúmeros atos linguageiros da contemporaneidade. No contexto das mídias digitais, a significativa utilização de imagens fotográficas é evidente, sobretudo em redes sociais, de grande apelo e participação dos jovens: no *Instagram*, compartilham-se, quase que exclusivamente, fotos e vídeos; no *Facebook*, de forma mais ampla, replicam-se também notícias e memes, gêneros em que o signo imagético (em especial, a fotografia) é constituinte fundamental.

No entanto, como um reflexo da tradição logocêntrica, a exploração sistemática e fundamentada de expressões imagéticas ainda representa, mesmo na educação formal, um terreno nebuloso, em que,

não raro, predominam análises subjetivas que pouco se sustentam em conceitos e em nomenclaturas científicas. Nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa, focaliza-se, não raro, a descrição linguística; e a análise de imagens, quando feita, limita-se, muitas vezes, à exploração de HQs ou de pinturas e esculturas que se relacionam às escolas literárias estudadas no Ensino Médio. Dessa maneira, embora muito presente em diferentes gêneros midiáticos a que, com frequência, os alunos têm acesso, a fotografia (especialmente, a jornalística) pouco é explorada.

Atrelado a isso, a imagem fotográfica, dada a sua evidente função referencial, é, por vezes, compreendida como uma *reprodução* fidedigna do objeto que representa. Dessa maneira, ignora-se o fato de que a fotografia é, como as demais linguagens, um recorte do real, "uma espécie de miniatura, uma pequena fração sobre o pano de fundo vasto do tempo e do espaço", ou ainda uma *produção* da realidade: "a fotografia não só representa a realidade, como também a cria e, finalmente, é capaz de distorcer nossa imagem do mundo representado" (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 127; 109).

Nessa perspectiva, Barthes (1990, p. 13) explicita que a imagem não pode ser concebida como um mero espelho da realidade. Toda expressão imagética – mesmo a fotografia, que, em geral, possui maior proximidade com o objeto que representa – comporta duas mensagens: "uma mensagem *denotada* [não codificada], que é o próprio *analogon*, e uma mensagem *conotada* [codificada], que é a maneira pela qual a sociedade oferece à leitura, dentro de uma certa medida, o que ela pensa" (grifo do autor). Em outras palavras, a imagem reúne em si duas mensagens: uma apresentação (literal, analógica) do real; outra, simbólica, cultural e discursiva.

Sob esse paradigma, o objetivo central deste trabalho é investigar como a oscilação das fotografias entre a reprodução (mimética e objetiva) e a produção (simbólica e subjetiva) do real corrobora o projeto de dizer de jornais populares, produzindo efeitos que visam à captação (sedução e/ou persuasão) do público-leitor. Para tal, serão

analisadas manchetes esportivas e policiais publicadas, entre julho e outubro de 2019, nos seguintes jornais cariocas: *Meia Hora de Notícias*, *Extra*, *Expresso da Notícia* e *Hora H*. Visando à ampliação de habilidades de leitura de textos multissemióticos, a análise qualitativa dessas peças jornalísticas configura-se como um estudo interdisciplinar, no qual se entrelaçam as contribuições teóricas da Teoria Semiolinguística do Discurso, da Semiótica de Peirce e do Fotojornalismo – cujos principais pressupostos apresentamos na seção seguinte.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

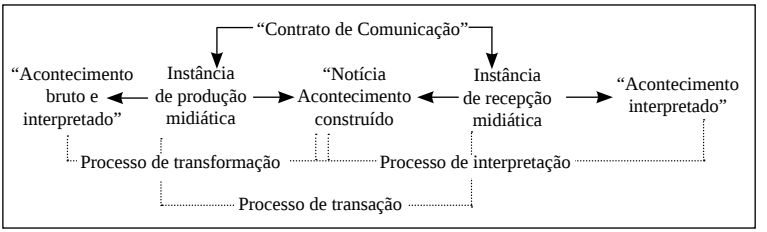
Tendo como objeto de investigação o fenômeno de produção de significação a partir das diferentes linguagens, a Semiótica de Peirce, de base filosófica, fenomenológica e lógica, postula três categorias por meio das quais se apreende qualquer fenômeno e, assim, formam-se e relacionam-se os pensamentos, quais sejam: i) a primeiridade, a experiência presente, imediata, original e fugaz pela mera qualidade de ser e sentir; ii) a secundidade, a consciência da existência pela relação com o universo exterior, ação-reação pelo reconhecimento de diferenças e de semelhanças; e iii) a terceiridade, pensamento/síntese intelectual pela mediação entre o ser e o fenômeno, representação do mundo por meio da linguagem (SANTAELLA, 2009, p. 30-42).

Nessa perspectiva, ao focalizar a constituição de um fenômeno como linguagem, a Semiótica peirciana compreende o signo como "qualquer coisa de qualquer espécie [...] que representa uma outra coisa, chamada de objeto do signo, e que produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial" (SANTAELLA, 2002, p. 08). Logo, o signo, em sua constituição triádica, é composto por: i) significante ou *representâmen*, a face perceptível do signo; ii) o objeto, aquilo que é representado pelo signo; e iii) o interpretante, o processo relacional que emerge na mente do intérprete. Paralelamente, o signo é categorizado, a partir de seus fundamentos

– i) a propriedade, ii) a existência em relação a outros signos e iii) a lei –, em i) *quali-signos icônicos* (constituídos por similaridades), ii) *sin-signos indiciais* (delimitados por suas singularidades) e iii) *legi-signos simbólicos* (definidos por convencionalidades).

Dessa ampla rede triádica, interessa-nos, sobretudo, o postulado de que o signo sempre funciona como mediação entre o objeto e o interpretante. Consequentemente, "os efeitos interpretativos dependem diretamente do modo como o signo representa seu objeto" (SANTAELLA, 2009, p. 09). Aprofundando tal pressuposto, Peirce, ao tratar da potencialidade referencial do signo, distingue o objeto *dinâmico* – que, exterior ao signo e de existência real ou fictícia, consiste naquilo que o signo representa e pelo qual é determinado – do objeto *imediato* – que, interno ao próprio signo, consiste no modo como o objeto é representado, apontando aquilo que o signo está apto a produzir, uma possibilidade de significação a partir de seus traços constitutivos. Tal diferenciação implica uma categorização também do interpretante, que, segundo Peirce, pode ser: *imediato*, o potencial de significação do signo; *dinâmico*, o efeito, de fato, suscitado no intérprete; e *final*, a totalidade de significação do signo, jamais alcançada (SANTAELLA, 2009, p. 44-49). Na tentativa de entrelaçar tais conceitos peircianos à sistematização do ato linguageiro proposta por Charaudeau (2006), reproduzimos o quadro a seguir.

Imagem 1 - Semiotização do mundo sob o contrato de comunicação jornalístico



Fonte: CHARAUDEAU, 2006, p. 114.

Conforme esse enquadre teórico, a semiotização, isto é, a significação do mundo a partir da linguagem, compreende os processos de *transformação* (pelas operações de identificação, qualificação, ação e causação) e de *transação* (pelos princípios de alteridade, pertinência, influência e regulação). Desse modo, no que tange ao contrato de comunicação jornalístico, o "acontecimento bruto" equivaleria a um *objeto dinâmico*, que, segundo o ponto de vista da instância de produção e das projeções que esta formula sobre seu público-alvo, é, em uma notícia-signo, comunicado, tornando-se objeto de troca e, dessa forma, configurando-se como um *objeto imediato*. A partir do modo como é representado, o "acontecimento construído" aponta, então, possibilidades de significação (*interpretante imediato*), que despertarão, em cada leitor, uma interpretação específica (*interpretante dinâmico*). A fim de exemplificarmos, brevemente, esses conceitos, comparamos as duas manchetes a seguir, em que se contrastam as publicações dos jornais populares *Meia Hora* e *Extra*.

Imagem 2 - Manchete do jornal *Meia Hora* de 16 de maio de 2019.

Fonte: https://www.vercapas.com.br/edicao/capa/meia-hora/2019-05-16.html. Acesso em: 04 jul. 2019.

Imagem 3 - Manchete do jornal *Extra* de 16 de maio de 2019.

Fonte: https://www.vercapas.com.br/edicao/ capa/extra/2019-05-16.html. Acesso em: 04 jul. 2019.

Essas duas primeiras manchetes, que tratam das manifestações contra o bloqueio de recursos destinados à Educação, distinguem-se, quanto ao modo como representam o *objeto dinâmico*, a partir, sobretudo, do enquadramento fotográfico: de um lado, o jornal *Meia Hora* serviu-se, além de termos generalizantes e de enunciados "brandos", de uma fotografia em plano médio e em ângulo normal, a enfatizar somente um participante do protesto; de outro, o *Extra*, junto a expressões linguísticas enfáticas, optou por um registro fotográfico em plano aberto e em **ângulo picado** (de cima para baixo) – traços estruturais que destacam a expressiva participação de milhares e diferentes manifestantes, apontando, ao contrário do outro jornal, como um provável *interpretante dinâmico* a expressiva adesão e representatividade do protesto.

A correspondência do significante fotográfico com o objeto que representa é, portanto, dual: de um lado, pela similaridade com traços constituintes do objeto, corresponde ao mundo por *natureza icônica*; de outro, pelas relações de contiguidade e causalidade com o objeto, como na reflexão da luz no momento de sua produção, corresponde ao mundo também por sua *natureza indicial*. Retomando essas premissas peircianas, Santaella e Nöth (1998, p. 144) defendem ser a função referencial de fotografias a indexical, visto que esse signo imagético mostra um objeto singular e existente na realidade, afirmando sua existência. Há, no entanto, segundo os pesquisadores, graus de indexicalidade: a imagem fotográfica, afastando-se de sua secundidade, pode deslocar-se em direção à primeiridade ou à terceiridade.

Como exemplificação da possibilidade de os signos fotográficos se aproximarem do nível da iconicidade ou da simbolicidade, destacamos as duas fotografias a seguir. Integrante da fotografia modernista brasileira, a primeira, como um signo degenerado, constitui-se por linhas que, sem estatuto figurativo, apenas sugerem algo, como o movimento, um traço do real. A segunda, por

seu turno, como um registro de uma das medidas de combate à pandemia do novo coronavírus, aproxima-se, pela desinfecção de um muro com a pintura da Bandeira Nacional, de uma generalização: trata-se, pois, de uma imagem-símbolo, que, ultrapassando os limites da cena ilustrada, alude a uma categoria geral (as diferentes formas de contenção do vírus e a consequente proteção do país), consistindo, por codificações e convenções sociais, em um legi-signo, uma transformação do próprio real.

Imagem 4 - *Composição L* (1960), de Georges Radó.

Fonte: http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra64935/composicao-l. Acesso em: 10 nov. 2019.html. Acesso em: 04 jul. 2019.

Imagem 5 - Manchete do jornal *O Dia* de 28 de março de 2020.

Fonte: https://www.vercapas.com.br/capa/o-dia/2020-03-28/. Acesso em: 02 abr. 2020.

Sublinhamos, por fim, os aspectos morfoestruturais do signo fotográfico. Consoante ao princípio semiolinguístico e semiótico de que cada expressão linguística aponta uma significação, Sousa (2002, p. 75-107) esclarece que, para além da relação junto a enunciados linguísticos e dos procedimentos de conotação descritos por Barthes (1990) – a *trucagem*, a introdução, a modificação ou a supressão de elementos em uma fotografia;

a *pose*: os gestos e as expressões significativas do ser humano; a *inserção de objetos*; o *esteticismo*, a exploração estética da fotografia ao ponto de ela se assemelhar a uma pintura; a *sintaxe*, a disposição orientada e significante de duas ou mais fotografias; e a *fotogenia*, o "embelezamento" da imagem fotográfica pelo emprego de técnicas de iluminação, impressão e tiragem –, o sentido de uma foto-informação é determinado, também, por seus elementos específicos. Dentre esses constituintes do signo fotográfico, destacamos o *enquadramento* (a área visível da fotografia), o ângulo que a máquina fotográfica forma com a superfície, a *composição* (a disposição dos elementos segundo as zonas de visualização), as *linhas de força* (implícitas ou explícitas), que direcionam o olhar do observador e orientam a leitura da imagem, e o *foco de atenção* – cujos possíveis efeitos de sentido apresentaremos na análise seguinte.

ANÁLISE DAS MANCHETES POPULARES

A apreciação crítica do *corpus* contemplará: i) as operações verbovisuais de identificação e de qualificação dos objetos de discurso centrais de que tratam as manchetes (CHARAUDEUAU, 2009), ii) os apectos morfoestruturais da fotografia e seus efeitos de sentido (SOUSA, 2002) e iii) os procedimentos de conotação da mensagem fotográfica (BARTHES, 1990). Demonstraremos como, nas manchetes populares a seguir, a manipulação das imagens fotográficas faz com que estas se aproximem ora de uma produção (criativa) do fato noticiadado, ora de sua mera reprodução (mimética), visando à captação do leitor.

Imagens do futebol rubro-negro:

Imagem 6 - Manchete do jornal Meia Hora de 18 de setembro de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/edicao/capa/meia-hora/2019-09-18.html. Acesso em: 10 out. 2019.

Nesta manchete, quanto aos elementos verbovisuais de identificação e de qualificação, destaca-se, no título-tema, a expressão "O país Mengão". Tal caracterização é justificada, estatisticamente, no lide, que – em relação de complementariedade aos contornos geopolíticos do Brasil, apresentados, ao centro, sob símbolos do Clube de Regatas do Flamengo (as cores vermelha e preta, suas bandeiras e sua torcida) – destaca a excelente campanha rubro-negra e o consequente crescimento de sua torcida. Nesse sentido, sob o modo descritivo de organização do discurso, listam-se governantes – em destaque, o presidente-artilheiro Gabigol – e o Santo Padroeiro dessa nação.

Tal associação é corroborada pelos aspectos estruturais da fotografia: i) o plano de conjunto permite a distinção entre o espaço

(neste caso, o mapa) e os agentes (o presidente e o padroeiro); ii) no mapa, o ângulo picado (de cima para baixo) evidencia a grandeza da nação e, na focalização dos agentes, o ângulo normal, apresenta-os sob uma visão "objetivante" da realidade; iii) a disposição dos elementos em diagonal pode sugerir sua integração; e iv), em consonância ao título, o foco de atenção recai sobre o mapa/nação, uma vez que este possui expressiva dimensão, ocupando quase toda a manchete, tem posição central e tinge-se, predominantemente, com a cor vermelha, que pode impulsionar a atenção e a adesão aos elementos que destaca, pois, além de ser uma cor quente e excitante, alude a comemorações populares.

Somam-se a tais aspectos morfoestruturais os procedimentos de conotação empregados nessa composição fotográfica. Referente à trucagem, à pose e à sintaxe, observa-se: à esquerda e em 1º plano, o presidente, com os braços cruzados, indicando seriedade; ao centro e em 2º plano, a nação; à direita e em 3º plano, o padroeiro – o que pode sugerir, metaforicamente, a autoridade do camisa 9 sobre a nação e, ao mesmo tempo, a interseção de Jesus, o técnico-padroeiro, que, do alto, governa e orienta os atos dos representantes flamenguistas. Concernente à inserção de objetos, destaca-se a faixa presidencial atribuída a Gabriel Barbosa e as imagens das bandeiras e da torcida que recobrem a nação rubro-negra.

Dessa forma, tal como nas duas manchetes seguintes, a categorização do objeto central da notícia e da fotografia configura-se por meio de metáforas imagéticas, as quais introduzem o leitor em um universo particular, de grande potencialidade persuasiva: essas três construções verbo-visuais corroboram, respectivamente, a ideia de que o Flamengo governa/manda/representa e que seu elenco – em especial, seu técnico – tem caráter heroico ou mesmo divino.

Imagem 7 - Manchete do jornal Meia Hora de 22 de agosto de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/edicao/capa/meia-hora/2019-08-22.html. Acesso em: 10 out. 2019.

Imagem 8 - Manchete do jornal Meia Hora de 1º de outubro de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/capa/meia-hora/2019-10-01.html. Acesso em: 10 out. 2019.

Logo, tais imagens-símbolo aproximam-se do polo da *representação*. Nelas, a fotografia – como uma evidente transformação

do real – possui efeito hiperbólico e/ou humorístico, sobressaltando os atributos do time. As manchetes, sob uma visada de humor, para além das vitórias do Flamengo, representam, portanto, a grandeza e o domínio do clube sobre os demais.

Imagens da morte (ou da salvação):

As peças jornalísticas selecionadas a seguir tratam de um crime de significativo impacto social: na manhã do dia 20 de agosto, William Silva, de 20 anos, sequestrou um ônibus na Ponte Rio-Niterói, fazendo 37 reféns. O sequestro refletiu não só no trânsito das cidades, mas também nos debates acerca da segurança pública. Noticiado em transmissões ao vivo e, no dia seguinte, em manchetes principais de diferentes periódicos, o desfecho do crime – a morte do jovem sequestrador – gerou expressiva comoção social: de um lado, palmas; de outro, lágrimas.

Dentre os muitos registros do crime, que durou mais de três horas, destacam-se, por exemplo, nesta capa do jornal *Extra*, imagens que representam, respectivamente, a ameaça do sequestrador, o contentamento do *sniper* após atingir seu alvo, a comemoração do poder público frente à ação da força policial e, por fim, o lamento de uma mãe ao perder um filho doente e jovem. A partir do título "O mesmo filme, um novo fim" e da imagem em destaque à direita, o jornal ativa, na memória do leitor, o sequestro do ônibus 174, crime praticado em 2000, na Zona Sul do Rio de Janeiro, tendo como desfecho a morte do sequestrador, Sandro do Nascimento, e da refém Geísa Gonçalves, baleada não só pelo criminoso como também por um dos agentes policiais. O impacto desse episódio motivou a produção do filme documentário Ônibus 174 (2002), dirigido por José Padilha. Nesse jogo intertextual, a seleção e a disposição cronológica e em quadros das fotografias jornalísticas feitas pelo jornal *Extra* imprimem, portanto, um tom cinematográfico e dramático ao fato noticiado.

Imagem 9 - Manchete do jornal Extra de 21 de agosto de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/capa/ extra/2019-08-21.html.

Acesso em: 10 out. 2019

Mas, na adequação mercadológica de outros meios de informação aos seus consumidores-alvo, qual imagem de William e consequente qual avaliação do fato noticiado apresentariam maior potencialidade de captação? Mais especificamente, nos jornais ainda mais populares, qual imagem fotográfica poderia, mais facilmente, suscitar emoções e, dessa forma, captar esse público-leitor? A aposta do jornal *Expresso da Informação*, também do Grupo *Globo*, foi, como se destaca a seguir, dar ênfase à hostilidade do sequestrador e, assim, valorar a ação policial.

Imagem 10 - Manchete do jornal Expresso da Informação de 21 de agosto de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/capa/expresso-da-informacao/2019-08-21.html. Acesso em: 10 out. 2019

Quanto à construção verbo-visual da imagem discursiva de William, destaca-se, antes de tudo, o recorte fotográfico. A partir desse recurso, é possível observar que o criminoso: i) traja uma máscara preta, a qual, além de esconder seu rosto e, dessa forma, contribuir para sua desumanização, remete, pela imagem da caveira, à própria morte; ii) carrega, em sua mão esquerda, um objeto não identificado, que poderia ser uma arma; e, ainda, iii) com sua mão direita, dirige aos policiais presentes e, no jornal, aos leitores, o gesto equivalente à expressão "Foda-se". Trata-se, pois, de um recorte intensificador, a partir do qual se verifica, sob o limite instransponível do enquadramento fotográfico, o alargamento dos limites do próprio visível.

Nessa perspectiva, se "fotografia é vestígio, mas também revelação" (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 127), os possíveis efeitos de sentido apontados pela imagem fotográfica em tela são ancorados e ampliados pelos elementos verbais da manchete. Em primeiro, em caixa alta e em fonte amarela, o título "Missão cumprida" recupera o personagem Capitão Nascimento, que, na película *Tropa de Elite* (2007), chefia a Equipe Alfa do Batalhão de Operações Policiais Es-

peciais (BOPE). Sob a mesma direção de Ônibus 174, o filme policial destaca a violência urbana no Rio de Janeiro e exalta o treinamento e a ação dos militares. Sublinhando a bravura, os métodos pouco ortodoxos e o caráter incorruptível do protagonista e de sua tropa, o filme apresenta-os (quase) como heróis nacionais – tendo sido, também por isso, sucesso de público e tema recorrente de debates na grande mídia. Dessa maneira, a frase "Missão dada (é) missão cumprida" tornou-se um símbolo do BOPE, que a utiliza com frequência em suas redes sociais. No *Twitter*, por exemplo, a narração do sequestro na Ponte Rio-Niterói teve como desfecho a frase-lema, que recebeu cerca de duas mil curtidas[1].

Paralelamente, no lide, reforçam-se os papéis actanciais dos agentes narrativos, que, na manchete em análise, constituem-se como oponentes. Isso porque, sob o modo narrativo de organização do discurso, as sentenças instauram uma causalidade: a feitura de reféns imputa e justifica a ação policial e a morte do criminoso, por meio das quais se resguardam os sequestrados. Ainda que tal relação semântico-argumentativa não tenha sido evidenciada pelo jornal, que optou pelo uso do operador "e", de carga semântica esvaziada, a sequência dos fatos e as formas nominais de identificação e de qualificação caracterizam, de um lado, o jovem William, o "sequestrador" e "bandido", como um agente agressor e, de outro, o "*Sniper*", como um agente benfeitor, que, em uma operação tática, salva as "vítimas".

Tal orientação argumentativa dos enunciados é confirmada, além do enquadramento fotográfico, por estes aspectos estruturais das duas fotografias:

i) O plano médio aponta para uma "visão" objetiva do real.

ii) O ângulo normal (paralelo à superfície), igualmente, sugere um olhar objetivante sobre o mundo.

1 Cf. https://twitter.com/bopeoficialrj. Acesso em: 10 out. 2019.

iii) A disposição dos actantes lado a lado e separados por quadros de linhas verticais sobressalta, de um lado, a agressividade do criminoso e, de outro, o poder bélico e a habilidade da força militar do Rio de Janeiro – consistindo em um procedimento de conotação, visto que, por meio desse recurso, sublinham-se posições antagônicas. Soma-se a esse aspecto estrutural a disposição da parcela verbal da manchete, cujo termo "MISSÃO", núcleo do sintagma nominal-título, sobrepõem-se à imagem do malfeitor, podendo ratificar ser seu aniquilamento o objetivo primeiro da operação militar.

iv) A linha horizontal entre as duas fotografias reforça o antagonis/mo dos actantes: se, na ação policial, o atirador de elite posicionou-se sobre um veículo dos bombeiros, ficando, dessa forma, bem acima do sequestrador, segundo a disposição dessas fotografias, ao contrário, o *sniper* (mais especificamente, sua arma) está em mesma linha horizontal do criminoso, exatamente de sua cabeça – o que poderia sugerir o iminente disparo sobre o bandido-caveira.

v) A ênfase recaia sobre o policial, cuja imagem, na horizontal, não só ocupa o lado direito, de maior foco de atenção, como ainda, comparada à outra, tem maior dimensão.

Portanto, as duas fotografias analisadas, de caráter icônico-indicial, aproximam-se de uma mimese ou traço do real. Ao contrário de revelar a subjetividade subjacente a seus enquadramentos e a relação que estabelecem com a parcela verbal do texto, esses signos fotográficos apontam um efeito de objetividade, como uma mera *reprodução* ou espelhamento do real. Todavia, "quanto mais uma imagem é capaz de nos dar a ilusão da aproximação do real, com mais intensidade ela reabre a brecha da nossa alienação" (SANTAELLA; NÖTH, 1998, p. 129). Logo, sob a máscara da imparcialidade constru-

ída pelo traço testemunhal da fotografia, o jornal pode incutir, nos leitores, posicionamentos político-ideológicos – tal como ocorre nas duas manchetes seguintes, que, ao noticiarem o mesmo fato, exaltam a agressividade do sequestrador e a ação exitosa da Polícia.

Imagem 11 - Manchete do jornal *Meia Hora de Notícias* de 21 de agosto de 2019

Fonte: https://www.vercapas.com.br/capa/meia-hora/2019-08-21.html. Acesso em: 10 out. 2019.

Imagem 12 - Manchete do jornal *Hora H* de 21 de agosto de 2019

Fonte: https://jornalhorah.com.br/divisao-de-homicidios-acha-celular-que-pode-ser-de-sequestrador-de-onibus. Acesso em: 10 out. 2019.

À luz do que postula Charaudeau (2016), esse uso da fotografia poderia ser considerado uma forma de manipulação da opinião pública. Isso porque, a instância midiática i) não revela sua intenção (ou a disfarça sob outro projeto, como a mera visada de "fazer-saber"); ii) obtém benefício de sua posição de legitimidade (seu lugar de fala socialmente confirmado e autorizado); e iii) dramatiza seu discurso, inquietando ou mesmo aterrorizando seu público. Em paralelo, dentre os procedimentos de encenação da atualidade a partir dos quais a mídia promove a desinformação da opinião pública, Charaudeau (2016, p. 120-145) destaca: i) a aliança entre mídias e política, isto é, a relação de interesse (duplo favorecimento), marcada pela seleção e (re)significação dos acontecimentos; e ii) a superdramatização da in-

formação, ou seja, a construção de narrativas que visam, sobretudo, a impactos emocionais. Logo, os leitores desses periódicos – sobretudo pertencentes a classes sociais menos privilegiadas, em que, estatisticamente, revelam-se índices mais baixos de escolarização e de letramento – deixam-se persuadir ou seduzir por essas "estratégias de falsas aparências". A manipulação é, segundo Charaudeau (2016, p. 69), portanto, marcada por uma "falsidade", uma vez que emerge de "uma relação entre o influenciador-manipulador que esconde sua intenção e um influenciado-manipulado que a ignora".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela exploração das manchetes populares acima, verificamos que a manipulação das imagens fotográficas pode produzir os efeitos de humor, de focalização e/ou de dramatização, contribuindo para a captação do público-consumidor. Sob a máscara de uma produção criativa e fictícia do real, construções linguístico-imagéticas, como as metáforas visuais, impelem ao leitor categorizações e/ou generalizações. E sob a máscara de uma reprodução mimética da realidade, a fotografia, por seu caráter documental, impõe-se como instrumento para asseverar o fato reportado, testemunhá-lo, comprová-lo. Tais efeitos de subjetividade e de objetividade revelam-se, portanto, como maneiras distintas (mas igualmente eficazes) de manipulação da opinião pública, visto que apontam, com maior ou menor explicitude, um ponto de vista sobre o que é noticiado e, necessariamente, silenciam – seja pela avaliação que operam, seja pelo ângulo, plano, perspectiva em que se materializam – outras tantas formas de interpretação da realidade.

Logo, o registro fotográfico, que recebe, sobretudo no jornalismo popular, significativas e diferentes alterações, por vezes com altos graus de realismo, deve ser compreendido como uma interpretação (parcial) de um acontecimento bruto e, por isso, deve ser sempre lido "com suspeita". A nós, professores, lança-se, pois,

o desafio de, rompendo os limites da análise linguística, apropriarmo-nos, corajosamente, das sistematizações teóricas acerca de signos imagéticos – como o fotográfico – e, por meio delas, oferecer atividades de leitura que contemplem a natureza multissemiótica dos inúmeros textos que (re)constroem a opinião de nossos discentes. Nesse intento, a comparação de registros fotográficos sobre um mesmo fato/tema representa uma prática profícua, à qual este trabalho (esperamos!) pode inspirar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Tradução: Léa Novaes. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. Tradução: Angela S. M. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Coordenação da equipe de tradução Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **A conquista da opinião pública**: como o discurso manipula as escolhas políticas. Tradução: Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2016.

LIMA, Ivan. **Fotojornalismo brasileiro**: realidade e linguagem. Rio de Janeiro: Fotografia Brasileira, 1989.

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Matrizes da linguagem e pensamento**: sonora visual verbal: aplicações na hipermídia. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2009.

SANTAELLA, Lucia; NÖTH, Winfried. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

SOUSA, Jorge Pedro. **Fotojornalismo**: uma introdução à história, às técnicas e à linguagem da fotografia na imprensa. Porto, 2002.

CAPÍTULO 6

PAPO DE LIVRO: LEITURA E ESCRITA DE ADOLESCENTES PRIVADAS DE LIBERDADE

Vanusa de Melo (PUC-Rio/ UFF/ GEPEP)
Larissa de Oliveira Rios Pereira Santos (UFF/ GEPEP)

INTRODUÇÃO

O GEPEP — Grupo de Pesquisa em Educação nas Prisões — realiza diferentes ações voltadas para o espaço socioeducativo. Neste artigo, falaremos sobre o trabalho realizado com as adolescentes do Centro de Socioeducação Professor Antônio Carlos Gomes da Costa (PACGC), única unidade feminina de internação do Rio de Janeiro, do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE), órgão do Governo do Estado do Rio de Janeiro responsável pela execução de medidas judiciais aplicadas aos adolescentes internados ou em cumprimento de medida no meio semiaberto.

Nosso estudo procura analisar o aspecto autoral dos textos produzidos e refletir sobre o papel de leitoras nas atividades desenvolvidas nas oficinas do projeto "Escrevivendo a liberdade", voltadas para a escrita criativa e a leitura de literatura.

Procuramos entender como o conceito de escrevivência, proposto por Conceição Evaristo, está presente nessas práticas, bem como seu funcionamento como método para a construção da escrita pelas adolescentes participantes das oficinas. Entendemos o âmbito da socioeducação como um contexto em que o racismo es-

trutural deixa marcas profundas. Uma vez que a maioria das adolescentes internadas é parda ou preta[1], observar a escrevivência parece legítimo e relevante.

O texto é atravessado por questões que interessam à discussão sobre a medida de privação de liberdade das jovens participantes, como as desigualdades e violências diversas a que estão submetidas em seu cotidiano. Faremos, inclusive, breve reflexão sobre o uso da expressão "adolescente em conflito com a lei", a partir do que entendemos ser função do Estado no que diz respeito aos direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Metodologicamente, nossa análise parte de anotações feitas em diário de campo, em que atuamos em observação participante.

CONTEXTO DA SOCIOEDUCAÇÃO

Para melhor compreender o contexto do PACGC, é importante apontar que a instituição recebe adolescentes para cumprimento de medida provisória ou internação e apresenta particularidades por se tratar de uma unidade feminina. Ainda assim, o perfil das jovens tem um paralelo direto com os levantamentos feitos pela pesquisa *Trajetória de vida dos jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro*, coordenada por Cláudia Lúcia Mendes e Elionaldo Julião. Em relação ao trabalho realizado e à abordagem adotada para interação com as adolescentes, alguns pontos fundamentais da pesquisa são: o predomínio de jovens negras (76,2%), a faixa etária entre 16 e 18 anos como majoritária (81%) e a escolarização das jovens, em que 45,6% cursam 6º ou 7º ano, evidenciando, nesse caso, uma distorção idade-série.

1 Dados disponíveis em MENDES, Cláudia Lúcia Silva e JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coord.) **Trajetória de vida dos jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, Degase, 2018.

As diferenças entre os espaços masculinos e femininos da socioeducação são muitas e, nesse âmbito, para atravessamentos iniciais do projeto, cabe apenas pontuar que, no PACGC, interagimos com um grupo que varia entre 5 e 15 adolescentes, de lugares e contextos distintos, que não verbalizam objeções em trabalhar em conjunto. Fazemos essa observação por termos ciência de que, nas unidades masculinas de internação, que são cinco, a cultura faccional está presente, a exemplo do que acontece nas unidades do sistema prisional sob administração da SEAP (Secretaria de Administração Penitenciária), que lida com apenados adultos. São constantes os casos de violência entre grupos rivais, como noticiam as mídias frequentemente.[2]

A composição desse grupo também oscila de acordo com as saídas e entradas de novas jovens na instituição ou atividades da própria instituição, como visitas, tempo de pátio, aulas escolares, cursos do programa Jovem Aprendiz e outros. Nesse sentido, o horário das atividades é negociado não apenas com a direção do centro, como também com as próprias adolescentes que optam por participar da oficina.

Mendes e Julião (2018) discutem também dados que mostram que a maioria dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa vivem situações diversas de violação de seus direitos fundamentais e de contato constante com a violência, o que os leva à situação de vulnerabilidade.

Essas circunstâncias evidenciam o fato de o Brasil não ter tido avanços significativos para garantir os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Muitas dessas violações estabelecem uma sobrevivência em precariedade, de modo que fica claro que é o Estado quem primeiro está em conflito com a lei, negando direitos garantidos nas próprias leis que formulam. Por isso,

2 Por exemplo, ver casos mencionados na matéria: Relatório revela rotina de violência e divisão de facções no Degase, RJ, disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/relatorio-revela-rotina-de-violencia-e-divisao-de-faccoes-no-degase-rj.html. Acesso em: 09/11/2019.

fazemos ressalvas ao uso da expressão "em conflito com a lei" para nos referirmos ao adolescente que cumpre medida socioeducativa sem, antes, atribuirmos o rótulo ao país.

QUE PAPO É ESSE?

Quando da nossa entrada na unidade, em conversa informal com uma técnica do atendimento às adolescentes, ela demonstrou preocupação com a natureza do trabalho que estávamos propondo, pois, em sua visão, as adolescentes não tinham um bom nível de alfabetização, sendo consideradas "analfabetas funcionais". Também não teriam práticas leitoras.

Já em nosso primeiro contato com as adolescentes, no alojamento, essa ideia começou a se desconstruir. Fomos ao alojamento anunciar o projeto e verificar quem teria interesse em participar das atividades. No anúncio, demonstramos que se tratava de algo que envolveria quem gosta de livros e de escrita. Uma das meninas se aproximou e quis saber qual era o "papo" que estávamos dando. "Papo de livro?", sintetizou. Diante de nossa afirmativa, declarou que gostava de ler e que escrevia e passou a indicar companheiras que também apreciavam, segundo ela, tais atividades.

A fim de garantirmos poder dar atenção satisfatória às participantes, determinamos que receberíamos, no máximo, quinze participantes. Nos três primeiros encontros, realizados durante o período de recesso escolar de julho, tivemos entre dez e quinze participantes. Nos encontros seguintes, com o reinício das atividades da escola localizada na unidade, o número ficou bastante reduzido e tivemos de fazer ajustes: os encontros, antes realizados às sextas-feiras das 9 às 11h, passaram a ocorrer aos sábados, das 14 às 16h. Assim, a adesão ao projeto se manteve estável, com a participação de 15 adolescentes, excluindo-se apenas aquelas que recebem, por motivos alheios à nossa prática, medidas disciplinares que as impedem de sair do alojamento.

Após a primeira atividade desenvolvida, uma tarefa de apresentação pessoal, primeiro feita oralmente e, em seguida, por escrito, percebemos que a escrita é uma ação presente no cotidiano das internas. Todas relataram escrever, frequentemente, cartas, poemas, pensamentos e confissões pessoais à maneira de diários íntimos, e uma delas, segundo contaram as participantes, tinha uma produção autoral constante. Ela não estava presente no primeiro encontro, pois participava de outra atividade educacional. Mas, quando a conhecemos, vimos seus livros. Eram livretos organizados como zines artesanais. O conteúdo nos pareceu ser de memórias, o que comprovamos com o tempo.

No entanto, também a maioria delas dizia não saber escrever.

O professor Gustavo Bernardo (2010) pensa sobre as relações estabelecidas na escola que geram percepções, como as narradas. Para ele, sistemas que obrigam a correções em blocos de centenas levam o professor a não ler de verdade os textos produzidos pelos alunos (BERNARDO, 2010, p. 19). Acreditamos que essa verdadeira cultura escolar, por ser muito arraigada, é reproduzida por outros atores, inclusive fora da escola. Assim, se as adolescentes não escrevem de acordo com padrões estabelecidos para proporcionar as "correções em série", são vistas como pessoas que não sabem escrever.

Notamos que o desempenho gramatical demonstrado nos textos era fator determinante para a conclusão de que falamos. Se não apresentam construções de acordo com a chamada norma culta, então, não sabem escrever. Isso nos coloca diante de alguns dos muitos estigmas que cercam a imagem que se tem do adolescente socioeducando.

Lidar com esses estigmas é um dos trabalhos mais árduos que temos em nosso processo produtivo, pois é preciso fazer um movimento de desconstrução dessa ideia internalizada. Estratégias e atividades que buscam essa quebra serão objetos de reflexão em outros artigos oportunamente.

AUTORIA E ESCREVIVÊNCIA

A relação com as adolescentes fomenta a escrita como um recurso criativo e subjetivo que pode possibilitar que elas se aproximem de si mesmas com suas próprias escritas, criando espaços de resistência, potência e autoconhecimento. Desse modo, o diálogo entre a *função autor*, proposta por Foucault (2001) e revista por Chartier (2014), e *escrevivência* (EVARISTO, 2017) perpassam as práticas presentes nas atividades feitas.

Chartier (2014), ao pensar a *função autor*, compreende que "essa função é produzida por operações complexas que se estabelecem no afastamento radical entre o nome do autor e o indivíduo real, entre uma categoria do discurso e o eu subjetivo" (CHARTIER, 2014, p. 29). Percebe-se nessa definição uma ruptura que seria exemplificada pela relação de Borges e Fernando Pessoa – e seus heterônimos – com as suas produções e vivências, além de perpassar também a discussão entre autoria literária e científica.

Borges, citado por Chartier, ao teorizar sobre sua produção, evidencia esse afastamento: "é com o outro, com o Borges, que as coisas acontecem. Eu, eu ando em Buenos Aires, eu demoro-me, talvez já mecanicamente a olhar a arcada de um hall [...] Tenho notícias do Borges pelo correio e vejo seu nome indicado para uma cadeira" (CHARTIER, 2014, p.11). As noções discutidas pela *função autor* podem, inclusive, sugerir um paralelo entre a forma com que comumente é pensada a abordagem científica no que tange à relação entre pesquisador e objeto — as aproximações são óbvias e levam o pesquisador a dedicar-se a determinado campo e objeto de pesquisa, porém um não se confunde com o outro —, contudo projetado para o campo da elaboração literária. O potencial criativo dessa abordagem, principalmente quando exemplificado a partir de cânones da literatura, parece inegável apesar de insuficiente quando aplicado no contexto socioeducativo.

Por isso, a *escrevivência* surge como base para a interação com as adolescentes. Conceição Evaristo, ao propor esse conceito, explica que "escrevivência" conta as nossas histórias a partir das nossas perspectivas, é uma escrita que se dá colada à nossa vivência, seja particular ou coletiva" (EVARISTO, 2017) e, nesse sentido, já se aproxima das adolescentes e legitima suas histórias.

Ao mesmo tempo, tal ideia se apresenta quase como oposta à proposição de Chartier e Foucault ao pensar a *função autor*, uma vez que Conceição Evaristo entende ser "muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita" (EVARISTO, 2017).

É o diálogo entre esses conceitos que rege o desenvolvimento das atividades criativas realizadas com as adolescentes. Se em dado exercício é estimulada a possibilidade de criar uma personagem e elas recorrem à descrição de uma pessoa querida — escrevivendo essa criação —, são levadas, em seguida, a trocar as personagens entre elas e criar histórias a partir do que receberam, como forma de se afastar subjetivamente do que estava em curso, como sugere a *função autor*.

Nesses deslocamentos, as adolescentes constroem recursos para desenvolverem seus processos criativos e escreverem de uma forma que dialogue com suas próprias complexidades: seja como um modo de afastar-se de si a partir de uma produção que não seja diretamente atrelada a suas experiências, ou como forma de recontar suas histórias. O que entra em pauta nos encontros é potencializar a experiência criativa a partir de formas múltiplas que talvez tenham sido negadas a elas dentro do seu processo de formação escolar.

Evaristo (2017) chama atenção para o caráter racial de sua escrita e da ideia de escrevivência. Para ela, a escrita pode representar até mesmo "uma espécie de vingança. Por meio da escrita, ela pode reverter situação de submissão. Você consegue reverter uma situação. Sair de posição que normalmente não se sai'" (EVARISTO, 2019, n.p.).

Por entendermos que o racismo estrutural determina as condições que definem o sistema socioeducativo e o sistema prisional no Brasil e especialmente no Rio de Janeiro, estado no qual há mais de 76% de autodeclarados pretos ou pardos cumprindo medida no sistema socioeducativo e mais de 72% autodeclarados pretos ou pardos cumprindo pena no sistema prisional, nosso trabalho busca valorizar a autoria negra, necessária para que as adolescentes se vejam representadas e possam fazer análises de sua própria trajetória de vida atravessada pelo racismo. Assim, as ideias e a obra de Conceição Evaristo são fundamentais para a efetivação do nosso projeto.

Na verdade, entendemos que esses dados deveriam nortear políticas públicas de educação de modo geral, para que criemos condições de pensar sobre nossa formação como nação a partir da sua fundação como país estruturado no racismo que permitiu a escravização de povos africanos.

A implantação da Lei 10639/93, que determina o estudo da história e da cultura afro-brasileira, certamente abriu certos espaços para esse debate, mas ainda há muito que avançar.

Nesse sentido, entendemos o espaço de nossa atuação como privilegiado. Não temos, como ocorre no trabalho de produção de textos realizado pela escola, um currículo a seguir[3]. Não avaliamos os textos com critérios fechados, não damos notas à produção, não rotulamos como certo ou errado um texto, mas buscamos ler coletivamente o que é produzido, para avaliar criticamente a partir das

3 A discussão sobre o currículo das escolas localizadas em espaços de privação e restrição de liberdade costuma ser tensa. Lá, como nas escolas regulares, esse é um espaço de disputa política. Há a defesa de flexibilização de conteúdos e adaptação às necessidades dos grupos encarcerados e há os que defendem que esses espaços sejam "escola como outra qualquer"; se existem os que questionam a obrigação de se ensinar "oração subordinada substantiva objetiva direta" em um contexto em que surgem necessidades específicas de produção de determinados gêneros textuais ligados à defesa de direitos, também se levantam vozes reivindicando a formação voltada para o ENEM. Uma rápida lida no estudo no qual nos baseamos aqui (MENDES; JULIÃO, 2018) e em documentos do DEPEN (2017) nos leva a crer que, persistindo modelos escolares excludentes, a formação voltada para o ENEM é enganosa. A maioria dos adolescentes apreendidos e adultos aprisionados está fora da escola no momento da apreensão ou prisão.

orientações dadas, estimulando que as autoras percebam se atenderam — e como — ao que foi solicitado na proposta feita ou ao que foi sugerido após as leituras, para alteração.

Nosso privilégio reside na própria proposta de trabalho não normativo, em que o diálogo entre as formas dos textos que apresentamos para leitura[4] e os que propomos para serem produzidos não parte da perspectiva da imposição de um modelo único.

A leitura de Przybylski e Vidal (2018) nos permitiu fazer uma relação entre nosso fazer e as ideias dos autores, quando pensam no papel da universidade em relação a narradores e narrativas. Para eles, "a academia pode ser vista como a figura do colonizador, na medida em que dita regras e molda o que pode ou não ser dito, é ela que determina quem pode falar, o que ou quando. Quem transgride a essas regras segue em seu espaço de invisibilidade" (PRZYBYLSKI; VIDAL, 2018, p. 255).

Propomos, aqui, a substituição de "academia" por "escola" no que os autores analisam acima. Não seria essa invisibilização algo também marcante no modo como nossas interlocutoras se veem como autoras? Se não atendem ao que é determinado pelas regras e moldes ali estabelecidos, então é porque não escrevem, não o sabem fazer. Essa ligação com o pensamento dos autores nos leva a entender as atividades *escrevivendo a liberdade* como ações de resistência ao modo que representa a "figura do colonizador" de que falam.

Ao buscarmos ouvir a voz das adolescentes em suas narrativas, sabemos que ocupamos um espaço privilegiado, como dissemos, por ser autônomo e baseado nas possibilidades da educação não formal. Acreditamos, como Gohon (2006) que essa forma de educar está aberta para a ação das interlocutoras como sujeitas de seu processo de aprendizagem. Além disso, entendemos que:

4 As atividades incluem leitura de texto curto (conto, crônica ou poema, entre outros) em todos os encontros. Além disso, temos livros disponíveis para empréstimo, especialmente dos autores que propomos para leitura quando têm livros publicados, já que disponibilizamos também produção de autores que têm sua obra em páginas e sites da internet.

> Seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades de quem dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. (GOHON, 2006, n.p.)

Desse modo, temos espaço para a construção do processo de aprendizagem a partir de sugestões e encaminhamentos dados muitas vezes pelas próprias adolescentes, que podem definir textos a serem lidos e estratégias de escrita.

Embora o grupo mostre disposição para seguir orientações, talvez por se sentirem submetidas pelos modelos de educação e socioeducação vigentes, não são incomuns os momentos em que redirecionam as propostas e nos levam a mudar algo que tenhamos planejado. Assim, entendemos que não estamos impondo procedimentos dados *a priori*.

Entendemos o necessário debate sobre "lugar de fala", até por ser uma ideia cara em nosso trabalho, uma vez que o questionamento "Pode um subalterno falar", que orienta as reflexões de Spivak (2010) nos inquieta também em nossas observações para o contexto do nosso trabalho e as condições de vida de nossas interlocutoras.

No entanto, a despeito de estarmos envolvidas com tais discussões, interessa-nos mais um esforço para pensar em nosso papel de ouvintes das narrativas que se elaboram por nosso intermédio, em nosso lugar de escuta. Aqui, entendemos que se trata de um papel que desempenhamos como educadoras dispostas a colocar em ação uma caminhada que estimula o ecoar de vozes constantemente silenciadas e interagir de modo a fortalecer o protagonismo

dessas narradoras encarceradas, buscando condições para que o exercício da escrita ocorra em espaços de liberdade.

Não falamos aqui da liberdade imaginária ou provocada por mecanismos de evasão ou fantasias, mas da liberdade possível em exercícios criativos, autorais, experimentada através da *escrevivência.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

BRASIL. Lei 8069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 20/10/2019.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Relatório JAN/JUN 2017** – Rio de Janeiro. Disponível em http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen/relatorios-analiticos/RJ/rj. Acesso em: 08/11/2019.

CHARTIER, Roger. **O que é um autor?** Revisão de uma genealogia**.** Trad. Luzmara Curcino e Carlos Eduardo Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

COELHO, Henrique. "Relatório revela rotina de violência e divisão de facções no Degase, RJ". **O Globo**, disponível em: http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/relatorio-revela-rotina-de-violencia-e-divisao-de-faccoes-no-degase-rj.html. Acesso em: 09/11/2019.

EVARISTO, Conceição. **Jornal Nexo**, 2017. "Em entrevista ao 'Nexo', escritora fala sobre memória, vivência, escrita e os avanços e lutas do movimento negro". Disponível em https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-

-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99.Acesso em: 08/11/2019.

EVARISTO, Conceição. Entrevista a Marcia Maria Cruz. "Escritora Conceição Evaristo será homenageada no Prêmio Jabuti". **Correio Braziliense**. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2019/11/02/interna_diversao_arte,803098/escritora-conceicao-evaristo-sera-homenageada-no-premio-jabuti.shtml. Acesso: 08/11/2019.

FOUCAULT, Michel. "O que é um autor?" In: FOUCALT, Michel. **Ditos e Escritos vol. III. Estética: literatura e pintura, música e cinema.** Org. Manoel Barros da Motta. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

GOHON, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. An. **1 Congr. Intern. Pedagogia Social** Mar. 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000092006000100034&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 09/11/2019.

MENDES, Cláudia Lúcia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (coord.) **Trajetória de vida dos jovens em situação de privação de liberdade no Sistema Socioeducativo do Estado do Rio de Janeiro,** Rio de Janeiro, Degase, 2018.

PRZYBYLSKI, Maureen Pavão; VIDAL, José Ricardo da Hora. "Mulheres em foco: a inflexão decolonial como impulso para breve análise de narrativas orais, urbanas e digitais". In: TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski (Org.). **Lugares de fala, lugares de escuta nas literaturas africanas, ameríndias e brasileira**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CAPÍTULO 7

A PARTE QUE FALTA": UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO DO LIVRO ILUSTRADO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Júlia Vieira Correia (Rede Privada de Ensino/ UFF)

INTRODUÇÃO

Partindo de questões observadas durante aulas de língua portuguesa nos anos finais da Educação Básica, será apresentada uma análise teórica acerca de livros ilustrados, que constituem o *corpus* deste trabalho. Esses são categorizados, nas fichas catalográficas, como literatura infantil e infantojuvenil, no entanto, a seguinte indagação move este estudo: há um limite para a aplicação do livro ilustrado na escola? À medida que as séries avançam, as ilustrações dão lugar a textos verbais densos, de modo que a interpretação visual parece não ter espaço.

Buscando alternativas para essa situação tão comum no meio escolar, pretende-se discorrer sobre como, de forma prática, pode-se montar uma proposta de leitura e produção textual com base na explanação teórica que será feita, explorando os sentidos implícitos, as metáforas e as inferências de livros ilustrados. Para isso, têm-se, como norte, teorias da área, bem como outras de cunho linguístico e pedagógico, com vistas à aplicação desse material em sala de aula.

A atividade que servirá de exemplo e de comprovação foi aplicada no 9º ano do Ensino Fundamental, na 1ª série e na 2ª série do Ensino Médio de um colégio da rede privada de Niterói.

Para desenvolvê-la, foram utilizados, como motivação, dois livros ilustrados de Shel Silverstein: *A parte que falta* ([1976] 2018) e *A parte que falta encontra o grande O* ([1981] 2018). As duas obras narram a história de personagens-forma que buscavam ser completos visualmente, estabelecendo uma metáfora com as relações humanas. Por isso, a semiose verbo-visual construída, aparentemente simples e infantil, permite interpretações diversificadas dos indivíduos sobre si mesmos, inclusive em casos de alunos mais velhos, como adolescentes já nos anos finais da Educação Básica.

Como referencial teórico, constam estudos de Beatriz Feres (2016a, 2016b), Maria Nikolajeva e Carole Scott (2011), Patrícia Ribeiro (2016), Patrick Charaudeau (2018), Peter Hunt (2010), Regina Lúcia Dell'isola (2001) e Sophie Van der Linden (2011), de forma que o artigo se filia, de certo modo, às teorias da área da literatura infantojuvenil e, além disso, à Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso. Esta direciona o estudo teórico, tendo como recorte as noções de "interpretação", "significação" e "inferência", pela perspectiva de Charaudeau (2018), professor fundador da Teoria. Junto desse recorte, outros materiais cujos autores são filiados à mesma área são citados. Na sequência, a aplicação pedagógica demonstra utilizar como matriz a fundamentação anterior, assim a Semiolinguística constitui parte significativa da atividade escolar, embora subentendida, visto que termos teóricos não são apresentados na Escola Básica.

Em termos de metodologia, há o estudo do arcabouço teórico e, posteriormente, a formulação da aplicação na base escolar. Com isso, pretende-se instigar que é preciso sugerir também produções textuais de tema livre, para assim haver a expressão, em maior ou menor grau, da subjetividade dos jovens escritores. Isso chama a atenção e se faz relevante, sobremaneira, por se tratar de algo incomum nos dias de hoje, devido à preferência por textos objetivos e (em tese) impessoais, com vistas ao vestibular. Essa proposta parece ter sido muito bem aceita pelos estudantes, pois o nível de envolvimento foi alto.

POR QUE O LIVRO ILUSTRADO?

Escolher uma obra ilustrada para uma atividade nos anos finais da Educação Básica é algo incomum. Tratar o livro ilustrado – em que predominam estruturas verbais curtas, com períodos simples, poucas conjunções e vocabulário de fácil acesso – como uma literatura (também) destinada ao público juvenil é inesperado. As ilustrações, presentes em todas as páginas (enquanto, em algumas, não há sequer parte verbal), parecem sugerir que se trate de livros para crianças, visto que, na ficha catalográfica, encontra-se o dado "literatura infantil". De fato, as obras do autor e ilustrador norteamericano Shel Silverstein podem ser para os alunos mais novos, mas, sobretudo, podem ser para os mais velhos.

No primeiro livro, há um personagem-forma que desempenha o papel de protagonista: um círculo quase completo. Essa parte maior busca a parte que lhe falta para fechar o círculo e se mostra antropomorfizada, tanto na capa – pelos traços de feição humana –, quanto no decorrer da história. A narrativa se faz, então, pela trajetória bem rotineira, repleta de obstáculos (literais e figurativos) a fim de encontrar o outro, o "par perfeito", aquele que completa.

No segundo volume, há dois personagens: o menor, triangular, que é o principal; e o maior, circular, que é o coadjuvante (ou adjuvante, em termos semióticos). Esse, no desfecho da obra, mostra uma nova possibilidade àquele: rolar sozinho, sem a dependência de outra parte para ser completo, mesmo que esse processo para se tornar redondo possa ser doloroso e desgastante. Assim, após um longo percurso de encontros e de desencontros, o segundo personagem-forma encontra uma solução para seu problema.

Ambos os títulos se constroem, principalmente, por meio de metáforas verbo-visuais. Cabe destacar, ainda, o quão intrínseca é a relação entre palavras e ilustrações. Isso se dá em função de a obra ser ilustrada, e não *com* ilustração. A respeito dessa classificação, pontua-se que, no livro ilustrado, "a narrativa se faz de maneira

articulada entre texto e imagens" (LINDEN, 2011, p.24). Essa articulação entre as partes do mesmo texto garante o caráter único dessa semiose.

No entanto, a respeito da escolha lexical do termo *texto*, vale ressaltar que "'texto', em casos como (...) o do livro ilustrado, deveria ser o termo usado em referência à totalidade verbo-visual da obra, e não mais em relação exclusivamente à sua parcela verbal" (FERES, 2016a, p.10). Portanto, fica clara a necessidade de se preferir, nesses casos, expressões como *parte* ou *parcela* verbal, que formam um único texto compósito.

Durante todo o decorrer das narrativas, em maior ou menor grau, é possível perceber a articulação entre as duas parcelas, de modo a ratificar a ideia de que as obras são ilustradas. Faz-se extremamente importante ver que a chuva, nas páginas 8 e 9 do primeiro livro, é positiva, uma vez que o personagem antropomorfizado parece sorrir ao olhar para cima. Nesse âmbito, a ilustração – uma parcela não verbal – completa e amplia o que foi dito no verbal. A chuva remete a felicidade e prazer.

Essa forma de construção do texto exige do leitor uma interpretação mais detalhada do todo, pois a ilustração é parte fundamental para a apreensão sentido completo no livro ilustrado. A respeito disso, Nikolajeva e Scott (2011, p.14) afirmam que

> Cada nova releitura, tanto de palavras como de imagens, cria pré-requisitos melhores para uma interpretação adequada do todo. Presume-se que as crianças sabem disso por intuição quando pedem que o mesmo livro seja lido para elas em voz alta repetidas vezes. Na verdade, elas não leem o mesmo livro; elas penetram cada vez mais fundo em seu significado. É muito comum os adultos perderem a capacidade de ler os livros ilustrados dessa maneira, porque ignoram o todo e encaram as ilustrações como meramente decorativas. É quase certo que isso seja relacionado com a posição dominante da

> comunicação verbal, particularmente a escrita, em nossa sociedade, embora ela esteja em declínio em gerações educadas na televisão e agora nos computadores.

Em consonância com essa proposição, observa-se que, atualmente, em muitos momentos, os alunos se deparam com textos imagéticos e creem ser capazes de interpretá-los, embora não se dediquem muito a esses exercícios, preterindo-os. O ser humano é, na realidade, muito visual, todavia, justamente por saber disso, tende a acomodar-se e não desenvolver essa linguagem, tanto em termos de interpretação quanto de produção. Desse modo, ao se levar para a escola esse tipo de leitura, os jovens não só precisam aprimorar esse olhar cuidadoso para a imagem, como também passam a valorizá-la.

Em outros momentos, diferentemente daquele mencionado anteriormente, o enunciado verbo-visual não é tão simples. Como o enredo das obras se compõe da trajetória dos personagens-forma em busca do ser que os completa, os relacionamentos entre as formas – que representam, de maneira metafórica, os seres humanos – são muito presentes. Assim sendo, determinadas passagens dos títulos exigirão interpretações mais rebuscadas.

Nesse sentido, destaca-se Charaudeau (2018, p.37), que discorre sobre a interpretação:

> Trata-se então de relacionar elementos internos e externos ao enunciado, segundo dois modos: um que se dá no interior do enunciado, que se chamará de *inferência centrípeta interna* construindo sentido; o outro que se opera com o que se encontra no exterior do enunciado, que se chamará de *inferência centrífuga externa* construindo a *significação*.[1] (com grifos no original)

1 Em tradução livre. Original: "Il s'agit donc d'une opération de mise en relation d'éléments

Seguindo essa perspectiva, a significação completa dos textos verbo-visuais só se dará efetivamente quando houver o processo inferencial centrífugo externo. Isso dependerá de outros elementos além dos linguísticos, como conhecimentos prévios, bagagem cultural, vivência em sociedade, e outros. O mesmo autor, a respeito disso, complementa:

A *significação* se obtém com o auxílio de inferências que se operam a partir de elementos exteriores ao enunciado, o que não exclui que esses elementos se apresentem ocasionalmente sob a forma de marcas linguísticas. Mas estes elementos se encontram destacados da continuidade sequencial do enunciado. Tais elementos, que constituem a vizinhança ou contexto psico-socio-semiológico do ato de linguagem, são portadores de sentido, e é sua convergência que permitirá fazer hipóteses de interpretação.[2] (CHARAUDEAU, 2018, p.38, com grifos no original)

Portanto, nos livros escolhidos para a atividade escolar, confirma-se que o processo inferencial é exigido, principalmente, de forma centrífuga. O aluno, ao se projetar e se reconhecer nas lacunas do livro ilustrado, realiza suas próprias inferências. "O leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os 'vazios' textuais. O leitor traz para o texto um universo individual que interfere na sua leitura, uma vez que extrai inferências determina-

internes et externes à l'énoncé selon deux modes de mise en relation : l'um qui s'opère à l'intérieur de l'énoncé, qu'on appellera inférence centripète interne construisant du sens ; l'autre qui s'opère avec ce qui se trouve à l'extérieur de l'énoncé, qu'on appellera inférence centrifuge externe construisant de la signification" (CHARAUDEAU, 2018, p.37, com grifos no original).

2 Em tradução livre. Original: "La signification s'obtient à l'aide d'inférences qui s'opèrent à partir d'éléments extérieurs à l'énoncé, ce qui n'exclut pas que ces éléments se présentent occasionnellement sous forme de marques linguistiques. Mais ils se trouvent détachés de la continuité séquentielle de l'énoncé. Ces éléments, qui constituent l'environnement ou contexte psycho-socio-sémiologique de l'acte de langage, sont eux-mêmes porteurs de sens, et c'est leur convergence qui permettra de faire des hypothèses d'interprétation" (CHARAUDEAU, 2018, p.38, com grifos no original).

das por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros." (DELL'ISOLA, 2001, p.44). Isto é, o estudante procura, extratextualmente, memórias e vivências de seus relacionamentos interpessoais, de modo a criar a sensação de que o texto lê ele mesmo – artifício permitido por se tratar da arte literária.

Um exemplo que ilustra essa catarse oriunda da sensibilidade do livro ilustrado está nas páginas 72 e 73 do primeiro volume, em que o personagem tromba contra uma parede de pedra enquanto rola procurando pela parte que falta. Após uma sequência longa de cerca de 16 páginas, em que o personagem parece ter encontrado a parte perfeita para o encaixe algumas vezes, decepcionando-se em todas, e depois decidindo viver "aventuras", ele cai em buracos e tromba contra paredes de pedra. Lendo esse percurso e deparando-se com esse desfecho intratextual (sequências narrativas completas são criadas dentro da narrativa maior, configurando-se como ciclos), muitos alunos se envolveram.

O engendramento entre o visual e o verbal propicia muitas análises. Há a ilustração de um muro composto por pedra e uma frase que o mesmo diz. Pode-se traçar, assim, na mente do leitor, uma relação com a expressão "coração de pedra", muito difundida no imaginário popular. Essa "parede de pedra", então, pode não apenas ser um empecilho, uma barreira, mas também um ser com esse tipo de característica: sem sentimentos, fechado sob si mesmo, não aberto a relacionamentos.

Além dessas, outras inferências válidas surgiram: o personagem pode ter se machucado no muro em virtude das separações anteriores; ou em virtude do buraco em que caíra, ou devido à aventura com uma flecha (essa tem uma parte triangular na ponta, que se encaixou na parte que faltava); ou por se esforçar em procurar e nada achar; por se encontrar decepcionado consigo mesmo; e tantas outras possibilidades que o leitor já mais maduro e crítico consegue extrair da página dupla.

DA LEITURA À PRODUÇÃO TEXTUAL

Com base nos estudos acerca da construção dessas obras, seja pelo viés temático, seja pelo viés linguístico na verbo-visualidade, idealizou-se uma proposta. Ressalta-se, inicialmente, que a leitura, por si só, é uma atividade autônoma. Entretanto, nas escolas, costuma ser difícil encontrar esse espaço para os exercícios de leitura, sem que sejam seguidas de questões de interpretação ou de propostas de redação. Inclusive, nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o termo "leitura" aparece, em parte notória das vezes, atrelado à "escrita" ou à "produção de textos", configurando uma espécie de exercício único de "leitura e escrita". Devido a isso e às exigências escolares, optou-se por uma produção textual para externalizar as percepções aguçadas.

Dessa forma, a aplicação se dividiu em 2 tempos de aula. A primeira etapa consistiu na leitura das obras, com a disposição das turmas em roda, sendo realizada a mediação pela professora. Cabe mencionar que destinar uma aula inteira para a leitura foi fundamental para explorar a fundo os textos. Os alunos puderam fazer questionamentos e comentários no decorrer e após o debate. Muitos afirmaram se enxergar ou enxergar colegas nas cenas dos livros, comprovando-se a ideia de que as lacunas do engendramento verbo-visual permitem o preenchimento com as vivências e memórias de cada um. Por isso, o processo inferencial se configura para além do texto, exigindo conhecimentos exteriores, de modo que cada leitor (res)significa a história de uma forma.

As narrativas são, de fato, muito intensas, quando vistas além do sentido denotativo. A projeção de si e do outro nos personagens é essencial para se apreender um sentido maior. Inicialmente, alguns estudantes se mostraram resistentes à "leitura de criança", como disseram. Aos poucos, todavia, se deixaram envolver com o

enredo. Ao final, as discussões caminharam para diversas direções, tendo uma se destacado: o relacionamento abusivo.

A partir da sequência das páginas 60, 61, 62 e 63 do primeiro livro, os adolescentes concluíram, com base no explícito, que a parte menor se machucou devido à atitude da parte maior. Uma das partes tenta "segurar" a outra, porém, com força demais, e a quebra. Já com base no implícito e nas inferências externas, fizeram outras constatações: um dos envolvidos, sem medir seus sentimentos, poderia ter assustado a outra; poderia não ter havido espaço para que se vivessem tempos livres e sozinhos, sufocando a relação e uma das partes; um pode ter se empenhado tanto para o sucesso do relacionamento que ele saturou; uma das partes, ao tentar proteger a outra, pode tê-la machucado impondo limites; e outras. Embora todas essas sejam extremamente válidas, um outro comentário prevaleceu nas falas: o relacionamento poderia ter se tornado abusivo.

Os jovens, inclusive, concluíram que, da mesma forma que os livros não abordavam necessariamente relacionamentos amorosos, o abuso não ocorre somente entre namorados. Assim, a aula pôde atingir um dos objetivos primordiais da educação: a formação para além dos muros da escola, dialogando com a realidade concreta do aluno, como preconizou Freire (2015).

Em consonância com essas ideias, Feres (2016b, p.31) fala em estratégias de leitura que ultrapassam a simples decodificação. Essas consistem, logo, em

> Uma perspectiva interativa, que considera a participação do sujeito-leitor na construção do sentido textual a partir de suas experiências e seus conhecimentos, do reconhecimento do outro e das circunstâncias em que se dão as trocas comunicativas engendradas pela leitura, em conformidade com o material formal que se apresenta. Toma-se a noção de leitura em seu sentido mais am-

> plo, dirigida a textos pertencentes a gêneros variados, inclusive os de semiose mista.

Percebe-se, com isso, como se utilizaram, de fato, estratégias interativas, possibilitando a troca com os estudantes e entre eles mesmos, visto que "a leitura conjunta pode ser uma atividade profícua para o desenvolvimento da habilidade interpretativa por ser propícia à troca de ideia e de perspectivas" (FERES, 2016b, p.37). Essa relação, permeada de processos inferenciais distintos, foi muito rica, transformando o discente em sujeito-leitor, e não apenas de textos verbais, mas também verbo-visuais.

A partir disso tudo, na segunda etapa, foi solicitada uma produção textual pertencente ao gênero crônica, previamente trabalhado em sala. Teve-se, como matriz, a noção de que, "se o professor tem como objetivo o desenvolvimento da capacidade leitora de seu aluno, é necessário que ele trabalhe a produção textual numa perspectiva interacional e reflexiva do ensino da língua portuguesa" (RIBEIRO, 2016, p.60). Desse modo, em meio às dissertações, que prezam pela impessoalidade, houve espaço para o Eu – na escrita, mas também anteriormente na leitura. Essa subjetividade já está sendo cerceada em muitos colégios nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo a justificativa o vestibular, como se a Escola Básica fosse apenas um meio de preparo para essa avaliação, como se a educação fosse, de fato, bancária, como já denunciava Paulo Freire (1996).

Justamente pela desconsideração do aluno como ser, houve certa dificuldade em projetar-se na escrita. Muitos optaram por se dirigir ao leitor, com o uso do pronome "você". Já outros preferiram demonstrar que reconheceram os colegas na leitura de *A parte que falta* e sua continuação. Junto disso, eles puderam fazer questionamentos, inclusive por meio de perguntas diretas – afastando-se das comprovações exigidas por outros gêneros e se aproximando mais da realidade: as incertezas da vida, que são

mais comuns que as certezas. Em geral, a atividade foi produtiva e uma forma de resistência dentro de um sistema fechado, rígido e duro, principalmente, para o alunado.

A seguir, seguem alguns trechos escritos pelos próprios discentes:

A parte realmente falta?

Esses dias li "A parte que falta" e vi que se tratava de relacionamentos amorosos ou simplesmente íntimos. Esse livro me lembrou dos relacionamentos que meus amigos possuem: muitas vezes, é um troca-troca em busca do grande amor.

Mas, afinal, o que é o grande amor? Seria esse vazio que sentimos só a parte que falta?

Na minha opinião, o grande amor deveria ser aquele (...).

As incertezas da vida fazem você viver grandes experiências, sem planejar nada, sem custar nada, sem local e horário marcado, mas que vão te tirar do chão, fazendo sua rotina mudar bastante.

Aluna da 2ª série do Ensino Médio

O que nos falta

(...) A verdade é que todos nós nascemos completos, mas demoramos muito para perceber isso. É cruel da nossa mente nos fazer enxergar a beleza e o sucesso somente nos outros e não em nós mesmos, mas só nós podemos mudar isso, porque no fim o que nos falta é o amor próprio.

Precisamos nos amar. Para entender que podemos fazer o que quisermos se tentarmos, para ver que as nossas belezas são mais importantes que nossos defeitos, para não perdermos a nossa felicidade e para entendermos que somos completos.

Aluna da 2ª série do Ensino Médio

O que é o amor? Ele falta?

Para você, o que é o amor? Para mim, o amor é um dos melhores sentimentos. Infelizmente, ele nem sempre será correspondido, mas, quando é, você se sente completo. Imagine só, encontrá-lo em um olhar, um ato de carinho, dentro de um abraço... Não parece bom? É como se a parte que faltasse dentro de você fosse completada. (...)

Mas, já parou para pensar que a parte vazia pode ser preenchida como minipeças? O amor e o carinho de um familiar, um colega, um amigo, um bicho de estimação... Todos eles podem ajudar a completar a parte que falta em você e, do mesmo jeito, você pode completar a parte que falta neles.

Aluno da 2ª série do Ensino Médio

Pensar na vida

(...) No relacionamento, se você não se sentir muito bem, à vontade, termine, não vale a pena sofrer por uma coisa que pode ter fim.

Não desanime, continue procurando, uma hora você vai achar sua "cara-metade". Cuide da sua família, dos seus estudos. Porque a família não é pra sempre, assim como tudo na nossa vida.

Não importa o que vão falar, faça o bem, o que você gosta de fazer. Tente dar um futuro muito legal a você mesmo, com muitos amigos e família unida.

Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental

Pode-se observar a liberdade que todos tiveram em relação ao recorte que deram ao tema. Isso ocorreu, pois a leitura é muito ampla, permitindo interpretações diferentes e inferências divergentes. Nos excertos destacados, têm-se abordagens voltadas para a espera e a busca incessante pelo amor perfeito; para o amor próprio – extremamente em voga atualmente; para o amor não apenas romântico, e sim para as outras formas de amar: família, amizade, *hobbies*, e outros; para o relacionamento ruim e a recuperação após o rompimento.

Em somatória, pode-se verificar, em tais escritos, a linguagem mais informal e o uso da primeira pessoa. Expressões como "na minha opinião" e "infelizmente", comumente cortadas das dissertações, puderam permear a atividade, emergindo no papel após períodos letivos em que eram exigidas somente argumentações em 3ª pessoa.

ALGUMAS REFLEXÕES

Discorreu-se, de início, sobre a relação do ser humano com a imagem, que é, de certa maneira, um pouco controversa. Assim sendo, vê-se a importância de trabalhar com a leitura e a interpretação de textos visuais e verbo-visuais no ambiente escolar, formador, principalmente, para as situações do cotidiano exterior ao colégio. Por isso, escolheu-se um livro ilustrado. Em um primeiro momento, fez-se necessária a exposição teórica acerca da constituição desse tipo de obra, bem como de exemplos. A partir disso, chegou-se à interpretação, à significação e ao processo inferencial que subjazem o texto.

Na sequência, apresentou-se, como exemplo prático, um projeto com dois títulos de Shel Silverstein muito significativos, pois atingem tanto o leitor iniciante quanto o leitor mais maduro, proficiente e crítico. Além desses, muitos outros livros ilustrados podem ser levados para a sala de aula, de diversas séries, com inúmeras finalidades. Esse par foi apenas um exemplo e espera-se que, a partir dessa experiência, outras práticas desse cunho sejam realizadas.

Por fim, mostrou-se como o Ensino Básico carece de subjetividade. Os jovens estão sem espaço para se colocar dentro dos colégios, de modo que são silenciados e apagados das suas próprias produções, com um objetivo válido, mas muitas vezes precoce, distante e limitador. Talvez, estejam faltando imagens, verbo-visualidades, leituras, interações e espaços para o aluno se colocar dentro da escola. É possível que seja essa, de fato, a parte que falta no ensino brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018.

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

CHARAUDEAU, Patrick. Compréhension et interprétation. Interrogations autour de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences du langage. In: G. Achard-Bayle, M. Guérin, G. Kleiber et M. Krylychin (dir.) **Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2018.

FERES, Beatriz dos Santos. A função descritivo-discursiva da verbo-visualidade em livros ilustrados. **Elos**. Revista de literatura infantil e juvenil, n. 3, 2016a, pp. 5-31.

_____. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentido dos textos. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (Org.) **Leitura e formação do leitor:** cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1996.**

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, Maria e SCOTT, Carole. **Livro ilustrado:** palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

RIBEIRO, Patrícia Ferreira Neves. Práticas de leitura mediada no ensino básico: entre situações, sentidos e formas. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (Org.) **Leitura e formação do leitor:** cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. Ilustração de Shel Silverstein. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018a.

_____. **A parte que falta encontra o grande O**. Ilustração de Shel Silverstein. Tradução de Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018b.

CAPÍTULO 8

CONTOS DE FADAS E INTERTEXTUALIDADE NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

Dennis Castanheira (UFRJ/UERJ)

PRIMEIRAS PALAVRAS

Apesar dos inúmeros trabalhos sobre ensino desenvolvidos na Linguística, na Literatura e na Pedagogia, ainda são alarmantes os problemas de leitura da população em geral. Com isso, parecem emergenciais propostas que discutam ideias/ perspectivas para o ensino de leitura em diferentes níveis e contextos pedagógicos. Tal questão envolve aspectos ainda mais complexos ao debatermos o rompimento que ocorre na passagem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental, muitas vezes marcado pelo abandono do lúdico nas atividades de leitura.

Dessa forma, o presente trabalho objetiva a apresentação de estratégias para o ensino de leitura e produção textual, tendo como foco a construção intertextual relacionada ao gênero *conto de fadas*. Focalizaremos, aqui, três estratégias didáticas: a consideração do conhecimento prévio, o trabalho com a adaptação e a exploração de paródias a serem trabalhadas em turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II. Defendemos que, por meio delas, é possível utilizar versões que recontam as histórias clássicas e recorrem ao humor para construção dos sentidos do texto e, também, "abrir as portas" para a apresentação e o estudo das versões originais/ mais antigas dos contos.

Como fundamentação teórica, adotamos a interface Texto e Ensino (MARQUESI; PAULIUKONIS; ELIAS, 2017; PAULIUKONIS; CAVALCANTE, 2018), destacando os conceitos de texto, gênero textual e intertextualidade e o seu papel na construção de sentido. Nessa visão, o texto é o objeto central do ensino de línguas, pautado nos efeitos de sentido e nas práticas de leitura, análise linguística e produção textual.

Nos estudos sob esse enlace teórico, há uma grande tradição de abordar o papel/ a importância do gênero textual para exploração do texto em sala de aula. Vinculado aos trabalhos de Bakhtin (1992[1979]), tal conceito geralmente é definido como um padrão social e histórico estabelecido por meio de características temáticas (o que é dito), estilísticas (as marcas linguísticas) e composicionais (a estruturação do texto).

O gênero *conto de fadas*, mais especificamente, pode ser definido por algumas características, como a ausência de autor necessariamente definido, a presença do processo de autodescoberta do herói e a presença de elementos mágicos. Abramovich (1989) alerta, porém, que a magia não está na simples presença de fadas ou bruxas, mas na sua forma de ação e de aparição, pois tais elementos são significativos e representativos, por isso as adaptações feitas das histórias originais são comumente problemáticas.

Além disso, essas histórias apresentam uma origem milenar e, por isso, ao ler uma obra, como Cinderela, por exemplo, não é possível saber que existem previamente "registros de que essa história já era contada na China durante o século IX d.C. E, assim como tantas outras, tem se perpetuado há milênios, atravessando todas as geografias, mostrando toda a força e a perenidade do folclore dos povos" (ABRAMOVICH, 1989, p. 120).

Isso ocorre, pois

> os contos de fadas – além dos contos maravilhosos, fábulas, apólogos, parábolas, contos exemplares, mitos, lendas, sagas, contos jocosos, dentre outros – fazem

> parte do caudal de narrativas nascidas entre os povos da Antiguidade, que foram se transformando, ao longo do tempo, e se espalhando por todo o mundo, adaptando-se às diferentes culturas, permanecendo até os nossos dias (SANTOS; CUBA RICHE, 2016, p. 138-139).

Sendo assim, por mais que haja versões mais antigas e com características específicas, elas são (re)feitas, adaptadas e revisitadas, sendo, consequentemente, ressignificadas. Diante disso, mesmo após centenas de anos, elas continuam no imaginário popular por meio da presença de tais personagens na cultura pop, em filmes e em jogos. Além disso, em diferentes culturas, essas histórias são modificadas e adaptadas em busca do alcance de um público-alvo mais amplo.

Para abordar possíveis estratégias de tratamento dos contos de fadas em sala de aula, ao longo deste capítulo, apresentaremos (i) discussões teóricas embasadas na interface *texto e ensino*, sobretudo nos conceitos de texto e intertextualidade e (ii) propostas de abordagem a partir do trabalho com adaptações e paródias dos contos de fadas, elucidando, ainda, como efetuar o caminho da leitura à produção textual.

TEXTO, INTERTEXTUALIDADE E ENSINO

Neste trabalho, seguiremos a interface texto e ensino, defendida por autores, como Marquesi, Pauliukonis e Elias (2017) e Pauliukonis e Cavalcante (2018). Essa perspectiva é alicerçada nas bases teóricas da Linguística do Texto (LT), que, atualmente, vem adotando como base uma concepção sociocognitiva e interacional no estudo da língua. Assim, o conceito de texto é analisado sob a ótica dos seus contextos de produção e dos processos de (re)ativação na mente dos participantes da interação. Nessa visão, os sentidos do texto são construídos de forma integrada e compartilhada, sendo negociados constantemente nas atividades de leitura oral e escrita.

Dessa forma,

> na abordagem interacional de base sociocognitiva, o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional. Considerando que esses sujeitos são situados sócio-histórica e culturalmente e que os conhecimentos que mobilizam são muitos e variados, é fácil supor que o texto 'esconde' muito mais do que revela a sua materialidade (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32).

No processamento da leitura, então, estão envolvidos diferentes conhecimentos, que se relacionam por meio de sua ativação na mente de cada leitor. Sendo assim, ao ler um texto, não há um preenchimento de uma mente vazia, mas o entrelaçamento de novas informações adquiridas com tudo que já estava presente na mente do leitor. Dessa forma, os conhecimentos prévios que temos sobre cada assunto nos levarão a processar cada texto de forma específica e, consequentemente, a lê-lo de forma diferente.

De forma geral, tais conhecimentos são agrupados, ao menos, em três categorias: conhecimento linguístico (o que se sabe sobre a língua), conhecimento interacional (o que se sabe sobre as regras de interação) e conhecimento enciclopédico (o que se sabe sobre o mundo). Elas não são estanques e nem devem ser vistas de forma separada, mas como uma integração de diferentes aspectos para construção da interação humana.

Podemos dizer, então, que, nessa visão, a leitura é uma atividade altamente complexa, que envolve a ativação de diferentes conhecimentos e que vai muito além da conexão de grafemas, palavras ou frases. Assim, "ler significa compreender qualquer texto verbal (oral ou escrito) ou não verbal, associando seu conteúdo aos nossos conhecimentos prévios" (SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 39).

Sob esse prisma, o ensino de leitura não pode considerar apenas questões da superfície textual, isto é, aquilo que é dito, mas também, outros aspectos envolvidos na construção de sentidos,

como as informações já armazenadas na memória de cada participante da interação. Ou seja, um bom leitor crítico deve fazer inferências, mapear intencionalidades e ideologias e conhecer e analisar a estrutura do texto (cf. SOARES, 2003; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012).

Apenas a partir da formação de bons leitores é possível transformar os alunos em bons produtores textuais, pois, nessa visão, a produção é uma consequência de boas leituras/análises/discussões. Assim, para que efetivamente seja um produtor consciente e articulado, é preciso que, anteriormente, seja um leitor atento e um analista apurado, tendo em vista que, apenas assim, conseguirá depreender os sentidos do texto e as características de cada gênero, por exemplo.

Um dos aspectos centrais nessa tarefa é o trabalho com a intertextualidade (KRISTEVA, 1974). Bastante ligado às pesquisas literárias, esse tema passou a configurar um dos tópicos centrais dos estudos linguísticos a partir, sobretudo, das investigações da LT. Inicialmente atribuída aos trabalhos de Julia Kristeva e depois revisitada por outros autores, como Genette (1982) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007), a intertextualidade pode ser definida como uma remissão, uma referência, um entrelaçamento com outros textos, pois, "o intertexto, nesse sentido, é um entrecruzamento, uma interpenetração" (GONÇALVES, 2017, p. 56).

De acordo com Câmara (2018), todo texto é, de alguma forma, um mosaico de outros textos, um aspecto essencial para construção de um texto coerente e ligado ao conhecimento de mundo. Isso ocorre, pois a identificação e análise do papel da intertextualidade na construção dos sentidos do texto permite a identificação de referências e remissões a outros discursos, mesmo que estejam inseridas implicitamente, nas entrelinhas, no não dito.

Além disso, há diferentes tipos de intertextualidade, dentre as quais destacamos a paródia. De acordo com Sant'Anna (1985), apesar de o termo já ser mencionado desde Aristóteles, Hipponax

de Éfeso é considerado o "pai da paródia". Essa, por sua vez, pode ser definida como uma subversão de sentido, uma alteração em forma de zombaria, uma caricatura, ou seja, um jogo intertextual.

Castanheira (2018) defende que a análise intertextual na sala de aula pode ser uma forma de trabalhar com textos mais complexos. De acordo com o autor, em análise e propostas de caminhos pedagógicos em relação à narrativa de Pinóquio, é possível partir de adaptações e da presença do personagem homônimo em outras histórias para, então, construir uma via de entrada na obra original, *As aventuras de Pinóquio: histórias de uma marionete*, como exploraremos na seção a seguir.

EM BUSCA DE PROPOSTAS: O CONHECIMENTO PRÉVIO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA

Um dos pontos centrais na análise dos contos de fadas é a sua inserção em outras histórias. Isso pode ser ilustrado a partir do trabalho de Castanheira (2016). De acordo com o autor, o personagem Pinóquio está presente, direta ou indiretamente, em outras obras, como *Turma da Mônica*, *A.I. - Interligência Artificial* e *Shrek*. Para Castanheira (2016), sua presença não é aleatória nessas narrativas, tendo em vista que ele exerce papel essencial para construção dos sentidos de tais textos.

Como Pinóquio, outros personagens mágicos estão inseridos em diversas tramas voltadas para diferentes públicos, pois os contos de fadas são extremamente fortes na nossa cultura e fazem parte do contexto social em que estamos inseridos como cidadãos. Dessa forma, não raro podemos ver Cinderela, Branca de Neve ou Chapeuzinho Vermelho em séries, filmes, desenhos, histórias em quadrinhos e campanhas publicitárias.

Além disso, os personagens desses – e de outros – contos aparecem, ressignificados, ou não, em diversas narrativas, como demonstra o quadro abaixo:

Quadro 1 - personagens de contos de fadas em outras histórias

Sítio do Pica-Pau Amarelo	*Xuxa em Abracadabra*
O Fantástico Mistério de Feiurinha	*Once upon a time*
As trigêmeas	*Caminhos da floresta*
House of mouse	*Wifi Ralph*

Fonte: elaboração do autor

Nessas obras, os personagens dos contos de fadas ora são entrelaçados em um mesmo universo para construção de uma trama central (*Once upon a time* e *Caminhos da floresta*), ora estão presentes para construção de uma trama episódica (*Sítio do Pica-Pau Amarelo* e *As trigêmeas*), ora são inseridos em momentos pontuais para (re)construção do universo mágico característico de cada trama (*House of Mouse* e *Wifi Ralph*).

Dessa forma, podemos imaginar que, muitas vezes, devido a conhecerem essas ou diversas outras obras com personagens de contos de fadas, os alunos já terão alguns conhecimentos prévios sobre a temática. Sendo assim, é preciso elaborar algumas estratégias didáticas para lidar com tal questão antes de trabalhar com o gênero conto de fadas, proposta presente no quadro abaixo:

Quadro 2 - estratégias didáticas para exploração do conhecimento prévio

Verificação do conhecimento sobre o gênero	**Verificação do conhecimento sobre as histórias**
→Perguntas motivadoras acerca dos hábitos de leitura dos alunos	→ Perguntas motivadoras acerca dos contos de fadas que os alunos conhecem

→ Perguntas motivadoras acerca das características dos contos de fadas → Perguntas motivadoras acerca do primeiro/ mais antigo contato com tais histórias → Perguntas motivadoras acerca das características das narrativas → Confronto de algumas características dos contos de fadas para verificação do grau de conhecimento	→ Perguntas motivadoras acerca da presença dessas histórias em outras obras → Perguntas motivadoras acerca da presença dessas histórias em outras obras → Perguntas motivadoras acerca da presença dos personagens dos contos de fadas em outras obras → Confronto de informações acerca de alguns personagens em relação a algumas obras → Exibição de fotos/vídeos de obras que apresentem relação intertextual com alguns contos de fadas

Fonte: elaboração do autor

Essas atividades podem servir como um ponto de partida para o trabalho com os contos de fadas e também como um exercício de verificação do conhecimento prévio dos alunos acerca da temática para que, então, seja possível trabalhar, por exemplo, com algumas adaptações, como demonstraremos na seção a seguir.

AS DIFERENTES ADAPTAÇÕES DOS CONTOS DE FADAS

Além da inserção em outras histórias, um dos aspectos centrais do gênero *conto de fadas* é a existência de diferentes versões. Muitas vezes, um leitor não conhece a versão original do conto, mas já ouviu outras por meio da transmissão oral, da contação de história ou da leitura de livros infantis. Sendo assim, é improvável que as pessoas desconheçam totalmente clássicos, como Cinderela ou Branca de Neve. Mesmo que não saibam as histórias em si, possivelmente já viram filmes, leram livros ou histórias em quadrinhos, que remontam tais narrativas.

Isso pode ser explicado pela existência de incontáveis versões para uma mesma história. Inicialmente pela tradição oral e, posteriormente, pela leitura do texto escrito e pelas animações da Disney, essas narrativas apresentam muita força na nossa sociedade. Milhares de crianças e adultos, inclusive, são introduzidos e imersos no universo dos contos de fadas, sobretudo, pelas adaptações consagradas.

É importante salientar que as adaptações da Disney, por exemplo, influenciam diretamente versões posteriores (cf. CASTANHEIRA; FORTUNA, 2019), mesmo que não haja uma intenção explícita de recontar a versão do estúdio. Por estarem muito inseridas em nossa vivência, elas são, cada vez mais, vistas, refeitas, repensadas e remodeladas diante de novos contextos históricos e sociais, bem como de múltiplos públicos-alvo.

Tal discussão pode ser ilustrada a partir do quadro abaixo com diferentes versões contemporâneas para um mesmo conto de fadas:

Quadro 3 - adaptações de contos de fadas

Conto[1]	**Adaptações cinematográficas e literárias**
Cinderela	*Cinderela* *Para sempre Cinderela* *A nova Cinderela* *Cinderela* (*live action*) *Cinderela* – Coleção Algodão Doce (Turma da Mônica) *Cinderela – Turma da Mônica Grandes Clássicos* *Cinderela Pop*

1 Optamos por denominar os contos por meio do rótulo pelo qual são mais conhecidos.

Branca de Neve e os Sete Anões	*Branca de Neve e os Sete Anões* *Branca de Neve e o caçador* *Espelho, espelho meu* *Branca de Neve – Coleção Algodão Doce (Turma da Mônica)*
A Bela e a Fera	*A Bela e a Fera* *A Fera* *A Bela e a Fera* (*live action*) *A Bela e a Fera Contos da Carochinha (Turma da Mônica)*
Rapunzel	*Barbie Princesa Rapunzel* *Enrolados* *Rapunzel – Coleção Algodão Doce (Turma da Mônica)*
A Bela Adormecida	*A Bela Adormecida* *Princesa Adormecida* *Malévola* *A Bela Adormecida – Coleção Algodão Doce (Turma da Mônica)*
A Pequena Sereia	*A Pequena Sereia* *A Pequena Sereia – Coleção Algodão Doce (Turma da Mônica)*

Fonte: elaboração do autor

Tal quadro, que não visa de forma alguma a esgotar o mapeamento intertextual desses contos de fadas, demonstra que há diferentes versões para uma mesma história, o que reforça a ideia aqui defendida.

Além disso, ao observarmos a lista apresentada, podemos ver que o conto Cinderela, por exemplo, tem várias adaptações. A versão animada feita pela Disney em 1950 não só é provavelmente a mais conhecida, como também é a maior influenciadora das versões seguintes. Em todas as versões posteriores, há um claro diálogo com a adaptação cinematográfica, sobretudo por sua grande aceitação junto ao público e ao seu imenso sucesso. Nas versões mais recentes, como Cinderela Pop e A Nova Cinderela, há a inserção de elementos modernos e a mudança de alguns perfis para adequação ao período histórico.

Já em outros contos, como A Bela e a Fera e A Pequena Sereia, podemos ver que as adaptações tendem a ser em menor número, o que se deve não só à sua popularização, mas também ao fato de a versão animada dos estúdios de Walt Disney ser mais recente se comparada a Cinderela ou Branca de Neve. O conto Rapunzel, por exemplo, foi popularizado pela tradição oral e sua narrativa permeia no imaginário a partir de tais versões. A Disney adaptou a história apenas em 2010, vale ressaltar, sem intitulá-la pelo nome da protagonista, ao contrário da maioria de suas adaptações de outros contos. Assim, mesmo antes de tal versão, a história já era conhecida e (re)feita, como em Barbie Princesa Rapunzel, por exemplo, mas possivelmente sem a mesma força das demais histórias, como Cinderela, Branca de Neve e A Bela Adormecida.

Diante dessa discussão, como abordar tal temática em sala de aula? No quadro abaixo, apresentamos uma possível proposta:

Quadro 4 - adaptação dos contos de fadas como estratégia didática

Etapa 1	Leitura/ exibição de uma adaptação de um conto de fadas (Rapunzel, Cinderela, A Bela Adormecida)
Etapa 2	Discussão acerca da história exibida (entrechos narrativos, estrutura da história, desfecho)
Etapa 3	Discussão acerca da existência/ construção dos personagens (quais são/ qual sua trajetória/ qual sua função na trama)
Etapa 4 [2]	Discussão sobre a relação da história e dos personagens com outras já conhecidas – se for uma adaptação da *Turma da Mônica*, por exemplo, serão usados, majoritariamente, personagens, como Mônica, Cebolinha, Cascão, etc (quais semelhanças e diferenças do enredo e dos personagens)
Etapa 5	Discussão sobre o papel da intertextualidade para construção do texto (importância para divulgação/ venda da obra/ busca de um público-alvo/ mudança diante do contexto histórico)

Fonte: elaboração do autor

O quadro acima apresenta algumas ideias/ propostas de abordagem da temática diante da leitura/ exibição de uma adaptação de algum conto de fadas, servindo como uma "porta de entrada para a temática". Por outro lado, após a exploração do conhecimento prévio e/ou o trabalho com uma versão adaptada, o que pode ser feito?

2 As etapas 4 e 5 exigem alguns conhecimentos prévios da turma, mas podem ser feitas diante do contexto de cada professor. Em uma classe em que os alunos já conheçam a história da Rapunzel, por exemplo, será impossível ignorar tal fato e deixar de abordá-lo.

A PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

Outro aspecto bastante ligado ao universo dos contos de fadas é a paródia, pois, como apontam Santos e Cuba Riche (2016, p. 138)

> por serem histórias que encantam leitores há séculos, os contos de fadas têm sido recontados e sofrido as mais diversas alterações ao longo do tempo. Chama a atenção, porém, a quantidade de paródias desses contos, ora mesclando personagens originais com os de outras histórias, ora inserindo um elemento inovador, ou ainda recontando a narrativa sob a perspectiva de um dos personagens secundários.

Diante da alta produtividade da temática, defendemos que é uma boa estratégia para o ensino a subversão das histórias já conhecidas pelos alunos por meio de paródias dos contos de fadas, como as que apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 5 - paródias dos contos de fadas

Conto	Paródia
Chapeuzinho Vermelho	*Deu a louca na Chapeuzinho*
Cinderela	*Deu a louca na Cinderela*
Branca de Neve	*Deu a louca na Branca de Neve*

Fonte: elaboração do autor

Para pensar em sua inserção em contexto pedagógico, podemos partir de algumas etapas, como é apresentado no quadro a seguir:

Quadro 6 - análise da paródia como atividade didática

Etapa 1[3]	Discussão com a turma sobre o conto em foco (Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve)
Etapa 2	Exibição de um filme que seja uma paródia do conto (*Deu a louca na Chapeuzinho*, *Deu a louca na Cinderela*, *Deu a louca na Branca de Neve)*
Etapa 3	Discussão comparativa sobre a história exibida ("qual a história narrada?"/ "qual a semelhança com a história que você conhece?"/ "o que há de diferente?"/ "como/ por que é possível reconhecer o enredo e os personagens?")
Etapa 4	Discussão sobre a construção do enredo e dos personagens de forma comparativa com o conto ("quais/ quantos personagens existem em cada?"/ "o que foi modificado em sua caracterização física e psicológica?")
Etapa 5	Discussão sobre o papel da paródia na construção dos sentidos do texto ("por que há alteração no enredo e nos personagens?"/ "em que resultaram essas mudanças?"/ "qual a relação entre o humor e as mudanças feitas?"/ "quais outras mudanças poderiam ser feitas sem prejudicar a compreensão do enredo?")

Fonte: elaboração do autor

Por meio dessas estratégias, que não buscam o esgotamento das possibilidades, podemos trabalhar a subversão das tramas já conhecidas pelos alunos, brincando, inclusive, com o humor presente nas paródias apresentadas. Merece destaque, ainda, a franquia

3 Essa etapa pode ser feita após o trabalho com as estratégias anteriores ligadas aos conhecimentos prévios e/ou às versões adaptadas.

Shrek. Tida como uma das iniciativas mais rentáveis da história da indústria cinematográfica, a sequência de filmes subverte o que se entende por universo mágico, reunindo personagens dos contos de fadas fora de seus estereótipos já consagrados na memória dos espectadores.

No quadro abaixo, podemos observar alguns dos personagens presentes na franquia:

Quadro 7 - personagens dos contos de fadas em Shrek

Personagens clássicos	Cinderela Bela Adormecida Gato de Botas Branca de Neve Rapunzel Pinóquio Lobo Mau Os Três Porquinhos
Personagens típicos dos contos de fadas	Fada Madrinha Príncipe Rei Rainha

Fonte: elaboração do autor

Por meio da observação do quadro acima, podemos dizer que há a reunião de diversos personagens consagrados do universo mágico, como Lobo Mau, Branca de Neve e Pinóquio. No entanto, tais personagens têm suas características subvertidas, visto que fogem

aos padrões que os consagraram, como podemos ver em alguns fatos: (i) Lobo Mau e Três Porquinhos são amigos e convivem em um mesmo grupo de apoio ao protagonista Shrek; (ii) Pinóquio é vendido por Gepeto no primeiro filme, tenta não mentir para que Shrek não seja prejudicado e usa "tanguinha"; (iii) as princesas abandonam o estereótipo indefeso e lutam contra os vilões; (iv) Rapunzel assume o papel de vilã e, na verdade, é careca.

Além disso, ao contrário das tramas clássicas, há a subversão dos papéis típicos de tais histórias, como, por exemplo: (i) o príncipe enquadrado no estereótipo do belo não é bom nem corajoso, cabendo ao ogro Shrek tal papel; (ii) a fada, na verdade, é a grande vilã da história e tem em seu filho, Encantado, o príncipe, seu grande aliado; (iii) a princesa é uma ogra e tem sua forma humana devido ao feitiço que sofreu, dentre outros.

Diante disso, algumas sugestões específicas para o trabalho com a franquia *Shrek* podem ser vistas no quadro abaixo:

Quadro 8 - paródia em Shrek como atividade didática

Etapa 1	Exibição do(s) filme(s)
Etapa 2	Discussão sobre o enredo da trama ("qual a história narrada?"/ "em que contexto ela ocorre?"/ "quais histórias lembram essa narrativa?"/ "quais as semelhanças/ diferenças com as histórias que você já conhece?"/ "quais as partes do filme?"/ "por que no final a personagem Fiona se torna uma ogra em vez de ser uma humana?")
Etapa 3	Discussão sobre os personagens ("quais os personagens presentes na história?"/ "quais vocês já conhecia?"/ "de quais histórias eles são?"/ "como você conheceu essas narrativas?"/ "quais suas funções?"/ "quais características eles mantêm?"/ "como é possível reconhecê-los?")

Etapa 4	Discussão sobre o papel da paródia na construção dos sentidos do texto (“em que medida a subversão do enredo típico dos contos de fadas colabora para construção da narrativa?”/ “por que há a mistura de personagens de histórias diferentes na narrativa?”/ “qual a influência dessa mistura para a construção do enredo?”/ “qual a relação entre o humor e tal inserção?”/ “quais outros personagens poderiam ser incluídos sem prejudicar o enredo?”)

Fonte: elaboração do autor

A partir dessas sugestões, é possível observar que o uso da paródia pode ser uma boa estratégia didática, tendo em vista que ela é responsável por subverter o enredo e as características dos personagens presentes na memória dos leitores.

A PRODUÇÃO TEXTUAL E A CHEGADA AO ORIGINAL

Diante das atividades de leitura aqui propostas, defendemos que, como atividade final, devemos apresentar alguma proposta de produção textual. As possibilidades são inúmeras, mas listamos algumas no quadro abaixo:

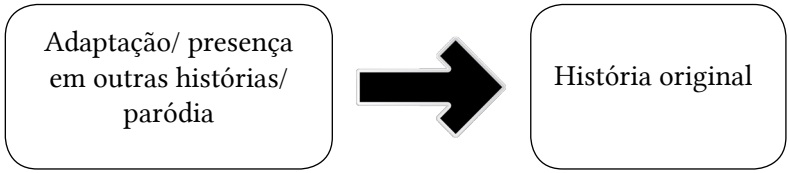
Quadro 9 - atividades de produção textual

Atividade de produção de texto	Circulação
Confecção coletiva de uma nova versão literária	Mural da escola/ perfil da escola nas redes sociais
Teatralização de uma versão lida e analisada	Festival/ feira cultural e perfil da escola nas redes sociais
Teatralização de uma nova versão	Festival/ feira cultural e perfil da escola nas redes sociais

Fonte: elaboração nossa

Diante das propostas apresentadas, defendemos que é possível, após a execução das sugestões didáticas apresentadas, trabalhar com as obras originais/ versões mais antigas dos contos escolhidos (cf. CASTANHEIRA, 2018). Na figura abaixo, demonstramos como esse processo pode ocorrer partindo inicialmente de versões adaptadas e paródias para, posteriormente, chegar ao texto original:

Figura 1 - da adaptação ao original



Fonte: elaboração do autor

Isso pode ser feito de forma paulatina, adentrando, aos poucos, a obra e observando as diferenças e semelhanças em relação às adaptações e paródias. É válido ressaltar, ainda, a relevância da versão dos estúdios Disney, pois ela potencializa a popularização do conto e influencia diretamente a construção de versões seguintes por sua grande tradição discursiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do debate apresentado no presente capítulo, defendemos que é possível apresentar e discutir o conceito de intertextualidade aplicado ao gênero textual *conto de fadas* na sala de aula. Para isso, no entanto, é necessário que sejam elaboradas atividades que considerem diferentes aspectos de tal amostra. Uma das possibilidades é trabalhar com suas diferentes versões e adaptações e com paródias cinematográficas já feitas. Dessa forma, será possível não só trabalhar a leitura crítica dos alunos, mas também inserir ativi-

dades de produção textual e introduzir, posteriormente, a versão original da história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil:** gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** Traduzido por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

CÂMARA, T. Texto e intertextualidade. In: COELHO, F. A..; SILVA, J. E. N (org.) **Ensino de língua portuguesa:** teorias e práticas. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 229-246.

CASTANHEIRA, D. Intertextualidade e ensino: "Pinóquio", "Turma da Mônica" e "Shrek". In: BITTECOURT, R. L.; CAMERINI, N. C.. (org.). **Formação de professores em debate.** Cabo Frio: Dictio Brasil, 2016, v. 3, p. 73-92.

_____ "As aventuras de Pinóquio": por um ensino em perspectiva textual. **Palimpsesto**, v. 26, p. 164-182, 2018.

_____; FORTUNA, L. Pinóquio na Turma da Mônica: estratégias no ensino de leitura e produção textual. In: SIQUEIRA, S.; XAVIER, G. K. R. S. (Org.) **Reflexões sobre leitura, língua e sociedade na Educação Básica.** Rio de Janeiro: Litteris, 2019. p. 87-105.

GENETTE, G.. **Palimpsestes:** la littérature au second degré. Paris: Éd. du Seuil, 1982.

GONÇALVES, M. S. **O mundo na sala de aula:** intertextualidade nos anos finais do ensino fundamental. São Paulo: Parábola, 2017.

KOCH, I. K.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. **Intertextualidade:** diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. IN: BATISTA, R. O. (org.) **O texto e seus conceitos. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 31-44.**

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise.** Traduzido por Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, [1969]2005.

MARQUESI, S.; PAULIUKONIS, M. A. L.; ELIAS, V. **Linguística Textual e ensino. São Paulo: Contexto, 2017.**

PAULIUKONIS, M. A. L.; CAVALCANTE, M. M. **Texto e ensino.** Natal: SEDIS-UFRN, 2018.

SANT'ANNA, A. **Paródia, paráfrase & cia.** 3ª ed. 1985

SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R. Paródia de conto de fadas. **SEDA – Revista de Letras da Rural.** Seropédica/RJ, v. 1, n. 2, mai./ago., 2016. p. 137-151.

SANTOS, L. W.; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. S.. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.**

CAPÍTULO 9

LEITURA E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DE CATEGORIAS DO DISCURSO

André Marques da Silva (SME-Itaguaí/ SME-Magé/ UFF/ LeiFEn/ GEPELT)
Karine Duarte Souza Andrade (SEEDUC-RJ / UFF/ LeiFEn/ GEPELT)

INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa na Educação Básica tem sido objeto de pesquisa em inúmeras universidades públicas do Brasil. Promovem-se debates e se produz material didático que alia a teoria à prática docente. Essa preocupação com a formação docente parte de uma necessidade de se corrigir um problema diacrônico, que é o entrave teórico-metodológico entre gramática e linguística, dois importantes pilares sobre os quais se fundam as teorias para o ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras. Travaglia (2007) afirma que desenvolver atividades de ensino-aprendizagem de língua, possibilitando que os alunos participem efetivamente da vida em sociedade, é contribuir para a qualidade de vida do aluno, já que lhe possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa e uma melhor interação interpessoal. Nessa mesma seara da educação linguística, para além das normas gramaticais, transitam outros teóricos como Antunes (2003; 2007; 2010; 2014) e Koch e Elias (2015).

Para desenvolver uma prática de ensino que possibilite o desenvolvimento de uma competência leitora, nos valemos do aporte teórico-metodológico dos gêneros textuais, como defende Marcuschi (2008), tendo como *corpus* "A última crônica", de Fernando Sabino,

texto produzido em 1965. Selecionamos uma turma do 9º ano de uma escola pública de Magé, área metropolitana do Rio de Janeiro. Optamos pelo 9º ano, por esperar que, nessa fase, os alunos já estejam em níveis mais elevados de letramento e, portanto, capazes de reconhecer as classes gramaticais e de estabelecer relações lógico-semânticas e discursivas entre as categorias de língua (substantivos, adjetivos, verbos e conectores) e as categorias do discurso (seres, atributos, processos e relações).

Este trabalho fundamenta-se nos conceitos de sentido de língua e de discurso, nas categorias de língua, de discurso e competência linguageira, da Teoria Semiolinguística da Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau (2005; 2008).

O TEXTO E A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA

A Teoria Semiolinguística, de um modo geral, insere-se no quadro das teorias que se preocupam com o texto para além de suas dimensões formais. Em seu escopo teórico, a Semiolinguística concebe a semiotização do discurso verbal sob dois processos: transformação e transação. Esse duplo processo de semiotização imbrica três níveis de produção de sentido: o semiolinguístico, ligado à materialidade textual; o discursivo, relativo ao conhecimento prévio e às estratégias discursivas; e o situacional, referente às circunstâncias comunicativas, aos parceiros envolvidos e ao propósito do texto. Nessa perspectiva, o texto é concebido como uma semiotização do mundo, e o processo de constituição de significação depende, sobretudo, da interação dos sujeitos na atividade linguageira, da situação comunicativa e da relação forma e sentido que se engendra na dupla dimensão da língua.

LEITURA DO MUNDO SEMIOTIZADO: SUJEITO-AUTOR E SUJEITO-LEITOR

A prática pedagógica do ensino de língua portuguesa quase sempre esbarra em teorias gramaticais que são incapazes de alcan-

çar uma perspectiva teórico-metodológica eficiente para o ensino de leitura. Segundo Antunes (2003, p. 19), um estudo preliminar sobre o ensino de língua portuguesa no nível fundamental é capaz de revelar "a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada". Não há como pensar em leitura ou em outra atividade de linguagem sem pensar no texto e numa determinada concepção de língua em que se quer fundamentar o trabalho. Concebemos aqui o texto como um produto da semiotização do mundo, que envolve o processo de transformação, por meio das categorias de discurso, e o processo de transação, engendrado pelos sujeitos da interação no contrato de comunicação.

O trabalho de leitura do texto verbal em sala de aula esteve durante muito tempo focalizado na figura do autor (EU comunicante). Essa abordagem consistia em o estudante-leitor tentar desvendar o que o EUc[1] queria dizer no texto e, não raro, professor e alunos faziam incursões na vida pessoal do escritor a fim de encontrar, em sua identidade social, material para análise e interpretação do texto. Para Koch (2007), essa perspectiva de análise pressupõe uma concepção de língua como representação do pensamento e do sujeito comunicante como um ente psicológico, individual, dono de suas vontades e ações. Nessa forma de tentar interpretar, o leitor, TUi[2] (TU interpretante), teria papel nulo na construção dos sentidos, sua função seria apenas decalcar do enunciado aquilo que estava na mente do EUc e foi materializado em texto.

Além da prática de leitura centrada no autor/EUc, há a prática de leitura centrada apenas no texto, desprezando o sujeito leitor-interpretante, o contexto e a situação comunicativa. Essa perspectiva de análise compreende a língua como um instrumento, não de inte-

1 O EUc, na teoria de Charaudeau, é a identidade social do sujeito comunicante, um ser de existência real. Nesse dispositivo de enunciação, o EUc é a identidade social do cronista Fernando Sabino, autor da crônica, em 1965.

2 O TUi (tu-interpretante), na teoria semiolinguística, é o sujeito "externo"; ser de existência real, responsável pela leitura, recepção-interpretação da crônica.

ração, mas de comunicação pretensamente suficiente e, de certa maneira, unilateral. Por essa perspectiva, todo o sentido comunicativo estaria ali, dado, transparente, à espera de um leitor capaz de decifrar linearmente os significados pré-determinados no texto, bastando conhecer o código linguístico. Para Jouve (2002), o texto é sempre insuficiente, é uma obra que precisa, em sua constituição, da participação do leitor para que haja recepção e construção do sentido.

A dimensão sociointeracional da linguagem, concepção de língua aqui adotada para elaborar atividades de leitura e interpretação, passa a integrar um conjunto de práticas e princípios teórico-metodológicos sistematizados com foco em leitura e interpretação de texto numa perspectiva semiolinguística. Para Antunes (2003, p. 40), "não pode haver prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos". No entanto, segundo a autora, há ainda certa desconfiança ou descrença por parte de alguns professores em fazer uso de novas teorias, seja porque as teorias apresentadas não contribuíram para tornar sua prática pedagógica mais produtiva, seja porque não há domínio pleno da teoria a ser empregada. Em tese, parte do insucesso escolar na Educação Básica, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua, deve-se ao predomínio de uma prática pouco afeita à perspectiva cognitivo-sociointeracional de língua, como constata Antunes (2014, p. 16).

É preciso também superar no ensino de leitura a concepção de que só há uma interpretação possível do texto, pressuposto que parte de uma visão que concebe o significado como algo dado, estático e transparente no texto e não como um processo interacional que se constrói pelo esforço de interpretação do sujeito leitor. Partimos do mesmo pressuposto de Koch e Elias (2015), que afirmam ser o texto um lugar de interação cujo sentido se constrói numa inter-relação entre autor-texto-leitor. Defendemos a concepção dos PCN (1998) de que é necessário criar situações didáticas adequadas para o ensino de leitura e de interpretação a fim de criar leitores proficientes na Educação Básica. Para tanto, teremos como base para o ensino de leitura

a Teoria Semiolinguística, focalizando as categorias de discurso do linguista, o duplo processo de semiotização, postulados pelo francês Patrick Charaudeau (2005; 2008).

Jouve (2002) afirma que, durante um tempo, os estudos sobre leitura estiveram relacionados exclusivamente à análise do texto literário, do estilo de época e do autor. Apenas em 1970, com diminuição da influência do estruturalismo, surgem outras teorias que suscitam novas abordagens na prática de leitura. Teorias como a Semiolinguística surgem com modelos teóricos para investigar os textos de forma mais ampla, considerando não só o virtual sistema da língua, mas as condições de produção, a enunciação, o uso e a situação comunicativa, bem como o papel e as identidades social e discursiva dos sujeitos envolvidos na atividade linguageira.

LEITURA AUTÔNOMA: COMPREENSÃO DOS IMPLÍCITOS E DOS EXPLÍCITOS

Para Charaudeau (2008), o ato de linguagem apresenta uma dupla dimensão ou duplo valor: o explícito e o implícito, indissociáveis na construção da significação do texto e do ato de ler. Alegoricamente, a dimensão explícita do ato de linguagem seria a ponta visível de um *iceberg*. Em outras palavras, a dimensão explícita veicularia apenas uma parte do todo da significação possível, uma vez que a maior parte da significação estaria submersa, na dimensão implícita. O explícito da linguagem é a parte mais acessível e transparente, onde se veicula o sentido de língua por meio de categorias discursivas (identidades, ações, atributos, relações), sua superfície textual.

Os elementos do nível semiolinguístico como os morfemas lexicais e gramaticais, os lexemas e suas relações léxico-semânticas, morfossintáticas e sintáticas podem expressar num enunciado um significado fixo e estável, que configura o caráter mais explícito da linguagem. Por exemplo, na crônica trabalhada com os alunos (como veremos mais adiante), os identificadores "botequim", "negrinha", "bolo" e "Gávea", "casal de pretos" apresentam significações explí-

citas fixas, se analisarmos apenas seus referentes de forma objetiva, sem fazer quaisquer inferências. Trata-se, pois, de uma atividade meramente estrutural e simbólica do sistema linguístico, deixando de investigar a pertinência dos termos na construção dos sentidos.

A dimensão implícita do ato de linguagem, que também abarca os elementos semiolinguísticos, morfemas lexicais e gramaticais, lexemas e relações léxico-semânticas, seria a parte submersa do *iceberg*, onde são mais densas as possibilidades de significação que se podem inferir a partir do conhecimento prévio do sujeito interpretante, da situação comunicativa, dos saberes de conhecimento ou de crença. Nessa dimensão, o sujeito-leitor deve acionar sua competência situacional, discursiva e semiolinguística para potencializar os processos e etapas de interpretação e compreensão do texto. É na dimensão implícita da linguagem que começa a ocorrer o processo de discursivização da língua, uma vez que abre espaços para a atividade serial, com a atuação de forças centrífugas que mobilizam novos significados a partir de inferências feitas pelo sujeito-interpretante, levando em conta o contexto, a situação e a intenção comunicativa.

Em "A última crônica", por exemplo, o EUc, no processo de identificação, utilizou os referentes *casal de pretos* e *uma negrinha* para se referir a um casal e à sua filha que entravam num botequim da Gávea. Um leitor mais atento se indagaria por que razão o EUc usou esses referentes no nível semiolinguístico e não outros para se referir à família. Esse mesmo leitor se perguntaria com que frequência se lê "um casal de brancos e uma branquinha entraram num botequim da Gávea". Qualquer que fosse a resposta, percebe-se que o processo de identificação/qualificação "casal de pretos" e "negrinha" assumem no discurso um tom de discriminação racial. Uma análise mais acurada da crônica, investigando as ocorrências - ausência ou presença - de qualificação/identificação pautadas na cor da pele, revela que quando há definição da cor, tanto a qualificação quanto a identificação apresentam análises pejorativas e estereótipos em relação aos negros. Quando há ausência de qualificação/identificação,

o efeito de sentido é o apagamento/exclusão do negro. Não se trata aqui de negar a relevância discursiva da identificação/qualificação apresentando o traço cor, a identidade, a cultura e as raízes negras. A língua e o sistema, com suas categorias de discurso, oferecem recursos expressivos para fazê-lo. O que se questiona são os efeitos de sentido negativos dessa semiotização, seu grau de discriminação e os estereótipos construídos do nível semiolinguístico ao discursivo.

Concordamos com Pauliukonis e Gouvêa (2012, p. 60), quando dizem que "o texto é resultado material do ato de comunicação que é resultado de escolhas conscientes ou inconscientes". Se considerarmos que a Semiolinguística, ao estudar o texto/discurso, leva em consideração a imagem do sujeito enunciador projetada no discurso, podemos inferir que a identidade discursiva do cronista projeta a imagem de um sujeito enunciador com traços do *ethos* do racismo estrutural brasileiro.

Na interação que se estabelece entre o EUc (branco) e o TUi (negro), considerando a alteridade, a captação e a pertinência, percebe-se uma quebra da expectativa de interpretação/compreensão da crônica. O TUd[3] (negro), projetado no discurso pelo EUc (branco), foi construído a partir de um lugar de fala privilegiado, historicamente marcado por assimetrias de cor/etnia e de classe social, não coincidindo com a imagem que o TUi (negro) projeta sobre si. Essa quebra de expectativa, resultado da recepção/leitura crítica dos sujeitos interpretantes negros, que também fazem parte do seu público leitor, revela uma tensão racial no nível discursivo.

Por que os leitores recebiam, interpretavam e naturalizavam essas práticas discursivas de discriminação racial? Por que os negros não reclamavam? Por que ele falava assim? Essas indagações foram feitas na aula por alunos que perceberam que o discurso não é neutro e revela o espírito de uma época, carregado ideologias, crenças, valores e maneiras de ver e pensar o mundo.

3 O TUd (tu-destinatário) é o sujeito "interno", pertence ao discurso. No processo de transação, esse destinatário é a imagem que o EUc faz de seu virtual leitor, o público-destinatário a que se dirige.

Nas atividades didático-pedagógicas em sala, pôde-se constatar que a análise semiolinguística dessa crônica não produziu apenas discussões sobre o tema, produziu discussões sobre os sujeitos da encenação no ato linguageiro, sobre as possíveis intenções do EUc, sobre a reação dos sujeitos interpretantes e sobre os efeitos de sentido que se produziram a partir de certas escolhas lexicais (categorias de discurso) no processo de identificação e qualificação.

Uma pergunta pertinente que causou controvérsia foi a indagação sobre Fernando Sabino ser ou não racista. Cuidamos em distinguir as duas identidades, social e discursiva, para delimitar a explicação. Respondemos que não se pode afirmar categoricamente que o EUc da crônica seja um sujeito racista. Mas, era possível constatar, pelo discurso, *ethos* de um racismo estrutural naturalizado que se projeta na imagem do EUe[4] (enunciador). Essa projeção no discurso permite fazer tal análise. No entanto, precisaríamos analisar mais crônicas do autor para investigar de que forma o negro é representado em seus textos.

Fazer o aluno perceber que as escolhas não são neutras e que as categoriais do discurso podem significar algo além do explícito é usar a Teoria Semiolinguística a serviço do ensino de língua/leitura para formar um leitor competente, atento, consciente e crítico. Para isso, inserimos dinâmicas de prática de leitura em sala, sempre apresentando textos nos mais diversos gêneros, analisando os modos e organização do discurso[5] e as diferentes formas e propósitos comunicativos. Como afirmam os PCNs (1998), a leitura é uma prática social complexa e necessária cujo ensino escolar deve considerar tal

4 O EUe (eu-enunciador) é o sujeito "interno" do discurso. No processo de transação, o EUe é um ser de existência discursiva, é a imagem que se projeta do EUc no discurso engendrado.

5 Charaudeau (2008) denomina modos de organização do discurso (a saber: modo enunciativo, narrativo, descritivo e argumentativo). Preferimos manter aqui a nomenclatura empregada por Charaudeau para não gerar imprecisões. No Brasil, é maciço o uso na linguística textual dos termos tipologia ou tipo de texto, desenvolvido por Marcuschi, um expoente da linguística de texto no país.

complexidade a fim de criar leitores proficientes, letrados a ponto de ler para resolver problemas diversos, para informa-se, divertir-se, estudar, escrever, questionar etc.

Essas competências estão no âmbito do que Rojo e Moura (2019) chamam de multiletramentos. Embora o multiletramento esteja para além do código escrito ou da linguagem, o aluno multiletrado é capaz não só de interpretar e de compreender a complexidade e a multiplicidade de textos multissemióticos, como também de ler, de interpretar o mundo e de participar ativamente da sociedade como cidadão, como sujeito autônomo, capaz de lutar por seus direitos, reivindicar deveres e combater injustiças.

LEITURA COMO PROCESSO DE INTERPRETAÇÃO DO MUNDO SEMIOTIZADO

Na teoria semiolinguística de análise do discurso, o termo *semio*, de *semiosis,* permite compreender que a construção do sentido do mundo semiotizado se faz por meio de uma relação entre forma/sentido em diferentes sistemas semiológicos, onde atua um sujeito comunicante intencional, cujo projeto de influência sobre o sujeito interpretante-destinatário, se processa num quadro de ação interdiscursiva. O termo *linguística,* por seu turno, permite depreender que a forma de ação do sujeito comunicante sobre seu interlocutor é, sobretudo, constituída por um material linguageiro, oriundo das línguas naturais que, por sua dupla articulação e pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens (CHARAUDEAU, 2005, p. 13).

Para Charaudeau (2008), o sujeito comunicante é capaz de significar o mundo para outros sujeitos por um duplo processo de semiotização: o processo de transformação, entre o mundo a significar e o mundo significado, e o processo de transação, entre o sujeito comunicante e o sujeito interpretante-destinatário. Na semiolin-

guística, todo ato de linguagem/texto é uma encenação que envolve, pelo menos, quatro sujeitos, protagonistas ou parceiros, no ato de comunicação (base da construção do *contrato de comunicação*); dois no circuito interno, que são sujeitos do discurso; e dois no circuito externo, que são sujeitos de existência real, situados no tempo e no espaço. Em nossa análise, como dissemos anteriormente, os sujeitos "externos" do ato linguageiro são o EUc (eu-comunicante) que é Fernando Sabino, autor da crônica, e o TUi (tu-interpretante) que são os leitores responsáveis pela recepção/compreensão da crônica produzida. Os sujeitos "internos" são o EUe (eu-enunciador), que é a imagem fabricada ou projetada do EUc na crônica, e o TUd (tu-destinatário), que é o público-alvo idealizado e projetado pelo EUc no ato linguageiro.

No processo de transação, é necessário analisar as identidades social e discursiva do sujeito enunciador, responsável pela produção do ato linguageiro. Como se vai perceber adiante, a forma como se constrói a semiotização do real na crônica, pelo *processo de transformação,* criam-se efeitos de sentido que evocam um interdiscurso historicamente racista, uma vez que, pelas operações de qualificação e identificação, materializam-se imaginários e estereótipos depreciativos em relação aos personagens negros da narrativa. Nesse caso, as categorias discursivas perfazem um caminho na construção de sentido, que parte do nível linguístico ao discursivo. Por sua vez, também é preciso analisar que efeitos de sentido o TUi (interpretante), responsável pela leitura/interpretação da crônica, foi capaz de apreender do ato linguageiro produzido. A obra produzida por Fernando Sabino e publicada em um jornal na década 1960 é ainda hoje analisada e interpretada pelo discurso racial de uma época.

O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO E A TROCA LINGUAGEIRA

Após Saussure (2006) delimitar o objeto da linguística e apontar caminhos para uma análise mais científica nos estudos em torno

dos fatos da língua, a maneira como manusear este objeto-língua é ainda hoje tema de discussão e impasse. Concebida por Saussure como um fato social, mas imbricada na individualidade de cada sujeito falante, a língua como objeto da linguística traz em si uma dualidade que marca seu contorno como objeto da ciência da linguagem: sua dimensão social, sistêmica e mais estável, priorizada pelo estruturalismo de Saussure; e sua dimensão individual e instável, que é a fala, preterida pelo estruturalismo. É a reinserção do sujeito nos estudos da linguagem na dimensão situacional da enunciação que possibilitou o surgimento de correntes como a Sociolinguística, Análise do Discurso e a Semiolinguística, esta última fundada na França, na década de 1980, pelo linguista Patrick Charaudeau.

Na teoria semiolinguística, o ato de comunicação é um fenômeno linguageiro que combina o dizer, no circuito comunicativo interno, e o fazer, articulados no circuito comunicativo externo. O *fazer* é o espaço da instância situacional, onde interagem os parceiros-sujeito comunicante e interpretante. O dizer é o espaço da instância discursiva, espaço da encenação do dizer, onde atuam os protagonistas-sujeito enunciador e destinatário.

O dispositivo de encenação da linguagem permite depreender que a função primeira da língua é colocar os indivíduos em interação social e permitir que comunicação entre os sujeitos se efetive linguística e discursivamente. Isso permite inferir que os processos de identificação, qualificação, ação e causação só existem para colocar em funcionamento o dispositivo interacional da atividade linguageira.

Portanto, a semiotização do mundo, engendrada pelas categorias de discurso (identidades, atributos e processos) cumpre o papel de possibilitar, por meio de uma língua natural, a interação verbal entre o EUc e o TUi. Pauliukonis e Gouvêia (2012, p. 54), afirmam que "a semiolinguística fundamenta-se em bases comunicacional e interativa, segundo as quais o sentido é resultante de operações enunciativo-discursivas de entidades subjetivas no discurso, a partir de uma situação social bem determinada". Em outras palavras, a construção

dos sentidos é resultado da intersubjetividade e das identidades (social e discursiva) dos parceiros envolvidos no ato de linguagem, da relação entre o verbal, do situacional e dos efeitos visados.

DA TEORIA À PRÁTICA: ALGUMAS PROPOSTAS

Antunes (2010, p. 14-15) afirma que o ensino de língua que se realiza nas escolas, não raro, resume-se a práticas de análises de categorias gramaticais, de análises sintática e morfológica, um entrave teórico-metodológico que precisa ser superado. É necessário, segundo a autora, um ensino para além do gramatical e em direção ao texto, com atividades que desenvolvam, no aluno, competências e habilidades para que possa fazer inferências, interpretar e compreender os efeitos de sentido que determinadas classes de palavras e/ou arranjos sintáticos podem produzir em um texto.

Desenvolvemos, em uma turma de 9º ano, uma prática docente que visa a investigar não só o sentido de língua com o suporte teórico da gramática contextualizada, como advoga (Antunes 2014), mas também o sentido de discurso, numa abordagem sociocognitivo-interacional, que permite compreender os efeitos de sentido das categorias de língua e de discurso dentro do texto em sua dimensão sociointeracional, como defendem Antunes (2010) e Charaudeau (2005; 2008).

O texto utilizado como ponto de partida foi "A última crônica", de Fernando Sabino (disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/texto/a-ultima-cronica/index.html. Acesso em 04 nov. 2019)

"A última crônica" (1965), texto de Fernando Sabino, aborda um fato inesperado do cotidiano. A narrativa, farta em descrições, conta o desassossego de um cronista sem assunto, que encontra, em uma família negra, o tema para sua escrita. Ao notar que a família comemorava o aniversário da filha, em um bar da Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, o autor-narrador encontra a inspiração de que

precisava para iniciar a sua última crônica do ano. A proposta inicial foi uma leitura dinâmica, privilegiando as etapas de interpretação, ativando conhecimentos prévios e habilidades inferenciais dos alunos para a compreensão do texto.

Em diversos livros didáticos, no entanto, em seções como *compreensão de texto* ou *interpretação de texto,* as atividades apresentadas aos alunos, como já analisara Marcuschi (2008), ainda priorizam perguntas objetivas, metalinguísticas e vale-tudo (aquelas que aceitam qualquer resposta), como formas de trabalhar com o texto.

A respeito da crônica, seria comum nos depararmos com questões como as que seguem abaixo:

Quadro 1 - Perguntas objetivas ou classificatórias de compreensão textual

1. Quais os personagens principais e secundários da crônica?
2. Retire do texto os adjetivos que descrevem a família.
3. O que é uma crônica?
4. O eu-narrador e a família descrita no texto pertencem à mesma classe social?
5. Classifique palavras em substantivos, adjetivos ou verbos: sorriso, puro, abre, cabeça e ameaça.
6. Circule os substantivos da frase: "A filha aguarda também, atenta como um animalzinho".

Fonte: quadro elaborado pelos autores

Esses tipos de comandos são recorrentes e contribuem pouco para o entendimento global do texto, bem como para a formação de leitores críticos e competentes. Segundo Marcuschi (2008), essas perguntas se enquadram na classificação de questões cópias ou objetivas, cujas respostas estariam explícitas no texto, não levando o

aluno a ativar conhecimentos prévios ou a fazer inferências como parte de um processo de interpretação para compreensão do texto.

Antunes (2010, p. 19) parte da premissa de que o texto é um evento comunicativo cujo sentido se constrói por meio de elementos contextuais/ situacionais, do conhecimento de mundo dos sujeitos, das unidades lexicais na superfície do texto e das unidades gramaticais em suas múltiplas relações e funções. Ou seja, isolar os elementos gramaticais, situacionais e discursivos da construção dos sentidos do texto não constitui uma prática pedagógica consistente se o objetivo for leitura, interpretação e compreensão de texto. É necessário propor atividades que levem os alunos a refletir sobre o texto, fazer análises, questionar, elaborar e (re)formular hipóteses ao longo da leitura. Apresentamos aos alunos as seguintes questões:

Quadro 2 - Exercícios propostos aos alunos

Responda as questões abaixo:

a) Logo no primeiro parágrafo, o eu-narrador deixa claro uma das características principais das crônicas que é narrar fatos cotidianos. Que expressões são utilizadas para situar o leitor sobre o espaço físico em que se passa a narrativa?

b) No segundo parágrafo, o autor utiliza três palavras no diminutivo: "negrinha", "arrumadinha" e "perninhas". Neste texto, a utilização de substantivos e de adjetivos neste grau cria efeitos de sentidos diferentes. Qual dessas palavras apresenta o significado de algo pequeno e o que as outras expressam?

c) O fato de os personagens estarem no mesmo espaço social, Gávea, zona sul do Rio de Janeiro, não significa que eles pertençam à mesma classe social. Com base nessa afirmação, retire do texto expressões que identificam e qualificam os personagens.

d) Levando-se em consideração que este é um texto de 1965, nos trechos "Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. " e "(...) deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, toda arrumadinha no vestido pobre, (...)", o narrador faz a identificação do pai, da mãe e da menina utilizando expressões um tanto racistas. Que substantivos e/ou adjetivos poderiam substituí-las para não tornar a descrição preconceituosa?

e) No penúltimo parágrafo há uma descrição da comemoração do aniversário da menina. Retire desta parte as expressões que pertencem a este universo do saber e que contribuem para a identificação, a qualificação e a descrição das ações características deste evento.

Fonte: quadro elaborado pelos autores

A primeira questão aborda as características do gênero sem se ater a abordagens classificatórias. O processo de transformação pode ser observado a partir da identificação das expressões "num botequim", "da Gávea" e "junto ao balcão". O processo de transação está relacionado às competências discursiva (saber de conhecimento sobre a localização da *Gávea*, zona sul do Rio, *botequim* como sendo um local onde as pessoas tomam um café ou outra bebida), semiolinguística (reconhecer o significado dos signos e suas regras de combinação) e situacional (relacionada às crônicas, aos acontecimentos do cotidiano.

A segunda questão é referente ao grau diminutivo dos substantivos e adjetivos e os efeitos de sentido que sua utilização pode produzir na caracterização da menina. O processo de transformação é percebido por meio da identificação/qualificação: "perninhas", "negrinha" e "arrumadinha". Já o processo de transação é inferido a partir da competência discursiva (ativação do saber de crença e de conhecimento, o reconhecimento do contexto histórico e dos valores social e cultural da época) e competência semiolinguística

(ativação do saber relacionado às categorias linguísticas e ao significado das palavras no diminutivo).

A terceira pergunta trata a questão das classes sociais. O processo de transformação é verificado a partir da identificação/qualificação da família por meio das expressões "casal", "negrinha", "seres", 'de pretos", "da humildade", "esquivos". O processo de transação está ligado à competência discursiva (saber de conhecimento a respeito da localização da Gávea, zona sul do Rio, ao saber de crença na identificação do contexto histórico e dos valores social e socioeconômicos da época) e à competência semiolinguística (identificação do significado dos signos, regras de combinação).

A quarta questão volta-se para a análise de termos considerados, preconceituosos e pejorativos. O processo de transformação é elaborado a partir identificação e qualificação da família. De acordo com a proposta da atividade, os alunos deveriam substituir "um casal de pretos" por *um casal* ou por *um casal de negros* (se o traço etnia/cor for pertinente à descrição), "uma negrinha" por *uma menina* ou por *uma menina negra*, ou por *uma menininha, filha, criança* etc. O processo de transação é configurado a partir da ativação de conhecimentos referentes à competência discursiva (aos saberes de crença, aos valores sociais relacionados ao preconceito, ao racismo e à (des)igualdade das classes sociais) e competência semântica (reconhecimento do significado das palavras, dos sentidos pejorativos e de palavras sinônimas).

A última questão requer um conhecimento de mundo, de vivências relacionadas às comemorações de aniversário. O processo de transformação pode ser analisado tendo como base a identificação das palavras: "velinhas", "fatia", "Coca-Cola", "fósforo", "chamas", "palmas", "parabéns". A qualificação está presente nas expressões "três", "brancas", "minúsculas", "de bolo" e a ação pode ser reconhecida através das palavras "acende", "sopra", "apagando", "bater", "cantando". No que compete ao processo de transação, a competência discursiva envolve todos os saberes de crença

e de conhecimento relacionados à comemoração de aniversários, e a competência semiolinguística abarca não só identificação do significado de cada símbolo desta comemoração, mas também as regras de combinação entre as palavras que se referem ao evento.

Os alunos compreenderam, com essa atividade, a importância das categorias gramaticais em uso/funcionamento no texto e como a escolha de determinado item lexical, em uma situação de comunicação, pode produzir certos efeitos de sentido esperados ou não.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo é uma amostra de como se pode unir teoria e prática no ensino de língua materna. Repensar nossas práticas em relação ao ensino de leitura e de compreensão de textos é uma necessidade pedagógica. Ao desenvolver uma educação linguística, tendo em vista atividades reflexivas, ampliando as competências linguageiras e o repertório linguístico dos alunos, as aulas de Língua Portuguesa podem ajudar o aluno a ler o mundo.

Superar o entrave teórico-metodológico entre linguística e gramática não significa abandonar as teorias gramaticais, mas colocá-las a serviço do entendimento e da construção de sentido do texto, de sua superfície ao discurso. O texto, como evento comunicativo sociointeracional, deve ser objeto principal a ser analisado e não pode servir de pretexto para o estudo das categorias gramaticais.

Formar leitores não deve ser responsabilidade apenas do professor de língua, todo professor pode mediar atividades de leitura, incitar o aluno à reflexão, ativando conhecimentos de mundo para auxiliar na interpretação e compreensão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada**: limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

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

_____ . **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

_____ . Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. *In*: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lina. **Da língua ao discurso**: reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, p. 10-29, 2005.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002.

KOCH, Ingedore e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo. Contexto, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídia e linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino e GOUVÊA, Lúcia Helena Martins. Texto como discurso: uma visão semiolinguística. **Revista do Programa de Pós-graduação em letras da Universidade de Passo Fundo**. v.8-n.1-p.49-70-jun./jul.2012.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. *São Paulo: Cultrix, 2006.*

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 10

PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Mykaelle Ferreira (UFF)

INTRODUÇÃO

O perfil da universidade brasileira sofreu uma intensa modificação, sobretudo a partir das últimas décadas. Com a adequação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) como plataforma principal de acesso ao Ensino Superior público e gratuito, observou-se a ampliação das oportunidades de acesso estudantil às classes populares. O espaço universitário historicamente ocupado pela elite econômica e intelectual do país abriu suas portas para diversos públicos, sobretudo de baixa renda, conforme aponta pesquisa divulgada pela Andifes (Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior), em maio de 2019. Nesse contexto, a notável expansão de cursos pré-vestibulares populares adquire uma nova significação do ponto de vista social por contribuir para a democratização do acesso à universidade.

Com base nesse panorama, em 2019, nasce o projeto pré-vestibular social Yedda Linhares, vinculado ao INCT Propietas e à Universidade Federal Fluminense (UFF), com o oferecimento de aulas gratuitas, prioritariamente, para alunos em vulnerabilidade econômica. Dentre as diversas disciplinas fornecidas no projeto (Português, Matemática, Química, Biologia, História,

Geografia, Sociologia, Filosofia), debruçamos nossa reflexão sobre a experiência docente adquirida na disciplina de Redação a fim de suscitar algumas questões acerca do ensino de produção textual.

A disciplina de Redação, no âmbito do pré-vestibular, consolida-se de maneira notável tendo em vista que os exames de vestibular exigem, em sua maioria, a elaboração obrigatória de um texto do tipo dissertativo-argumentativo. Assim, a procura por aulas voltadas para o ensino do texto se torna cada vez mais frequente, exigindo do educador uma metodologia pedagógica dinâmica e assertiva. Diante de tal quadro, no entanto, julgamos necessário pensar: como construir uma abordagem pedagógica que contemple o conteúdo obrigatório nas provas dos vestibulares e, ao mesmo tempo, forneça um espaço de reflexão crítico e autônomo para os discentes? Como proporcionar um ambiente de ensino-aprendizagem que não se restrinja a lógica produtivista e competitiva do vestibular?

Nesse sentido, o presente artigo objetiva construir um relato de experiência docente que insira não apenas a descrição de atividades realizadas, mas também uma proposta de reflexão acerca do exercício pedagógico no âmbito dos cursos pré-vestibulares sociais para fins de compartilhamento com profissionais da área de ensino.

PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL: UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Os cursos de Licenciatura, em geral, fornecem uma carga horária voltada para a oferta de disciplinas e estágios pedagógicos que possibilitam ao futuro docente apreender lições mais específicas referentes ao ambiente de ensino-aprendizagem. No espaço da sala de aula, as teorias podem ser projetadas de maneira mais consistente e articuladas de acordo com o perfil dos discentes ou do espaço escolar. Todavia, em tais situações, o estudante de graduação ainda vivencia os fatos de modo passivo, na função de

observador da prática alheia, pois não é dada a responsabilidade completa pela formulação dos conteúdos programáticos ou das aulas desenvolvidas.

Nesse sentido, os cursos preparatórios para o vestibular atuam como uma plataforma de incentivo não apenas para os vestibulandos, mas também, para os professores vinculados, licenciados ou licenciandos. Ao integrar projetos voltados para a educação popular, o docente pode utilizar tal experiência para fomentar projetos ou elaborar atividades alinhadas com a teoria adquirida nos anos de graduação e que, de alguma maneira, ainda não pode ser desenvolvida. Ademais, o contato com os discentes permite aos educadores o estabelecimento de vínculos, a exploração de conceitos, a definição de uma metodologia e uma possível reflexão sobre os resultados adquiridos.

Para além de uma integração com a sociedade, o projeto pré-vestibular social Yedda Linhares, mais especificamente, também foi responsável pela contribuição da formação docente dos professores voluntários envolvidos. Composto majoritariamente por estudantes de graduação e pós-graduação integrados à Universidade Federal Fluminense (UFF), o projeto possibilitou aos educadores um espaço de autonomia e solidariedade, apoiados pela infraestrutura da própria universidade. Ao construir esse diálogo com os professores, o projeto demonstra o compromisso ético com a comunidade acadêmica ao fornecer um espaço de formação continuada para os profissionais participantes.

Por outro lado, observa-se em cursos de educação popular a mobilização de práticas em defesa da igualdade vinculadas às noções de cidadania, política e cultura, que podem – e devem – ser considerados indissociáveis da prática docente. Tais cursos buscam, portanto, estabelecer um diálogo democrático entre classes sociais marginalizadas que objetivam obter acesso à educação de qualidade. Desse modo, o professor que se vincula a um projeto pedagógico popular precisa estar ciente, como postula Paulo Frei-

re, que "a boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes e de seu sonho ético" (FREIRE, 1996, p. 95).

DA ESCOLA AO PRÉ-VESTIBULAR: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

De maneira geral, o vestibular pode ser caracterizado como um exame que afere competências para o ingresso de estudantes ao Ensino Superior. Ao mesmo tempo em que exige a apreensão de conteúdos abordados na educação básica, sobretudo nas séries do Ensino Médio, tal exame se direciona para um aperfeiçoamento da capacidade crítica e reflexiva dos alunos de modo a prepará-los para o ambiente universitário.

Para muitos, o pré-vestibular se torna um entre-lugar, um limiar entre a universidade e a escola, vinculando, por um lado, aulas preparatórias para os exames do vestibular e, por outro, mantendo pontos de contato com a escola. A partir da experiência vivenciada no pré-vestibular social Yedda Linhares, observou-se a especificidade de cursos preparatórios para o vestibular em relação à escola, sobretudo a partir de dois fatores: pelo cronograma das aulas e pelo perfil do público participante.

Em primeiro lugar, é preciso salientar que a construção do cronograma de aulas em cursos pré-vestibulares segue a disponibilidade dos docentes e o calendário anual. Do mesmo modo, as aulas precisam ser divididas entre muitas disciplinas que possuem o mesmo peso nos exames, resultando em certa restrição de encontros semanais. Em relação ao pré-vestibular social Yedda Linhares, a disciplina de Redação foi dividida em um encontro por semana, com a duração de duas horas/aulas e com o oferecimento de uma Oficina de Redação, realizada em setembro de 2019, voltada para a revisão geral de conteúdos para o Enem. Contudo, verificaram-se alguns obstáculos para a construção de um trabalho

docente mais sequencial e aprofundado (DOLZ, 2004)[1], tornando a abordagem pedagógica um desafio ainda maior.

O tempo programado para as atividades em sala de aula torna-se ainda mais escasso se incluirmos o segundo fator, relacionado ao perfil dos alunos participantes que, por sua vez, possuem uma variação notável no nível de escolaridade. De um lado, uma parte dos alunos ainda se encontrava em séries finais do Ensino Médio (primeira e segunda séries) e, de outro, ainda que em menor quantidade, alguns alunos se encontravam distanciados por mais tempo do ambiente de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o trabalho docente precisa garantir que em ambos os casos os alunos possam acompanhar as aulas de maneira didática e sem distanciamentos, nivelando o conteúdo programático. Há, portanto, a necessidade em revisar conceitos já trabalhados na educação básica e apresentar as exigências mais específicas do exame vestibular, simultaneamente.

Somado ao perfil dos discentes, acrescentemos outra questão ainda mais delicada e complexa: a evasão. Seja pela desmotivação dos alunos ou pela falta de recursos para manter a assiduidade, "dentre os problemas comumente encontrados nos cursinhos populares, a evasão – caracterizada pela desistência do aluno em frequentar o curso – aparece com grande relevância nesse contexto" (SILVA, 2010, p. 70). Em casos mais específicos, a ausência de obrigatoriedade participativa nas atividades também direciona o discente para certa tomada de responsabilidade individual que, muitas das vezes, acaba tornando-se flexível, sobretudo em públicos mais jovens. Embora a

1 Segundo Dolz, "uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito" (DOLZ, 2004, p. 7). A partir dessa abordagem, o projeto intitulado *Ensinando a escrita de gêneros textuais da argumentação: crônica, editoral, resenha crítica*, realizado em 2017 no Colégio Universitário Geraldo Reis (COLUNI-UFF), buscou promover a produção e circulação de textos produzidos pelos alunos. Com a realização de escritas e reescritas, os textos foram publicados em uma revista virtual e em murais da escola. Por outro lado, no âmbito do pré-vestibular social Yedda Linhares, verificou-se certa recusa dos alunos às propostas de reescrita dos textos realizados, impossibilitando, desse modo, a necessária etapa de revisão dos textos.

evasão seja um fator observável em todos os níveis educacionais, no curso pré-vestibular tal questão impacta diretamente na rotina programada para o ano letivo e no desempenho dos discentes que, de certo modo, utilizam as aulas como um direcionamento para o estudo individual a ser realizado.

No pré-vestibular social Yedda Linhares, por exemplo, mesmo com toda a estrutura possibilitada pela equipe de coordenação e pela UFF, o projeto iniciado com uma única turma formada por 80 alunos participantes finalizou a sua última semana com aproximadamente 14 presentes. O projeto também se preocupou em entrar em contato com os alunos evadidos para compreender o motivo e tentar motivá-los a retornar, no entanto, não obteve um retorno satisfatório. Nesse sentido, para além das aulas já programadas, o pré-vestibular social Yedda Linhares buscou proporcionar aos alunos participantes experiências sócio-culturais mais expansivas, como passeios culturais em museus e espaços históricos da cidade do Rio de Janeiro.

Em resumo, observa-se que o pré-vestibular, para uma parcela do corpo discente, também se torna um único modo de ter acesso a uma educação libertadora (FREIRE, 1978), mais política e menos voltada para a reprodução vazia de conteúdos, diferenciando-se da esfera escolarizada. Salientamos, no entanto, que tal conclusão não se torna uma regra, reconhecemos que a educação básica também realiza um trabalho educacional primoroso, assim como cada ambiente também apresenta uma realidade específica. As características acerca das escolas servem apenas para ilustrar alguns dos obstáculos pedagógicos que podem ser vivenciados pelos professores na esfera do pré-vestibular social, tendo em vista que os alunos são oriundos de contextos educacionais diversos.

O PAPEL DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO NAS AULAS DE REDAÇÃO

Em consonância com a oferta de cursos preparatórios para o vestibular, é possível observar a profusão de anúncios que vincu-

lam aulas de Redação voltadas para o ensino de fórmulas mágicas: a utilização de modelos ou citações universais que possam garantir uma redação com nota máxima de maneira prática e eficaz. Ao longo da experiência desempenhada no pré-vestibular social Yedda Linhares, verificou-se, por parte dos alunos a necessidade de um perfil de aulas de Redação que abarcasse, de certa maneira, o ensino de modelos prontos. Não pretendemos construir nessa análise as complexas minúcias que contribuíram para esse panorama, porém, compreendemos a urgência de se repensar ou se debruçar sobre o papel do texto e da escrita, com ênfase no tipo dissertativo-argumentativo, nas aulas de redação.

O texto dissertativo-argumentativo apresenta-se como um dos tipos textuais mais exigidos em redações de vestibular. Sua estrutura e organização permitem ao autor expor opiniões apoiado em argumentos e articular a defesa de um ponto de vista – a elaboração de uma tese. No entanto, para obter uma redação considerada exemplar, outros aspectos precisam ser mobilizados pelo autor, seja pela sua leitura de mundo, interpretação de temas, técnicas de persuasão, coesão, coerência, intencionalidade, interdisciplinaridade, entre outros. Do ponto de vista pedagógico, o desafio principal é possibilitar aos alunos a apreensão de aspectos composicionais básicos do texto e, ao mesmo tempo, fornecer caminhos para que o vestibulando exercite a construção de pensamento crítico. Como conciliar tais dimensões?

Em tempos de leitura fugaz e escrita abreviada, a construção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo pode se tornar uma tarefa árdua para muitos vestibulandos. Em nossa experiência docente, muitos alunos relataram ter uma dificuldade notável em produzir textos escritos. Entretanto, reconhecer tal dificuldade e auxiliá-los neste entrave torna-se essencial. Segundo Freire (1996, p. 89):

> Como educador preciso ir lendo cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem tra-

> balho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações políticos-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra".

Em aulas de Redação para o vestibular, propiciar uma abordagem textual problematizadora possibilita um elo entre texto e contexto capaz de suscitar uma transformação na maneira do educando apreender o sentido das palavras e, também, do mundo, tornando-se um autor de sua própria vivência e percepções pessoais. A leitura da palavra será precedida pela leitura de mundo com aporte de técnicas de interpretação e persuasão, essenciais para um bom desempenho nos exames. De acordo com a Cartilha de Avaliadores do Enem, principal exame de ingresso ao Ensino Superior:

> O momento escritor do mundo se dá na redação, quando o participante se torna autor para atender à proposta feita pelos interlocutores. O autor é também o leitor à medida que leva para seu texto toda a sua vivência, por meio do que já leu, e por sua experiência pessoal. Nessa proposta, espera-se que o participante lance mão de seu acervo pessoal, reorganizando o conhecimento construído ao logo da sua trajetória, para elucidar seu projeto de texto. Esta autoria é única e pessoal; porém há limites implícitos para este projeto: a língua escrita, a tipologia textual e o tema. No papel de autor, o participante organiza seu texto à representação mental construída, demonstra suas expectativas antevendo seu alvo, ajustando sua intenção

> de escrita à proposta apresentada. O texto da redação, portanto, não é isento; ele pode causar aos avaliadores as mais diversas impressões, como incômodo, conforto, alegria ou tristeza, o que exige do avaliador a prioridade dos critérios estabelecidos na correção em detrimento de sua subjetividade. (GARCEZ; CORREA, 2017, p. 9-10)

Acreditamos que a partir da leitura de mundo realizada pelo produtor do texto, é possível, por exemplo, adentrar de maneira mais segura nos aspectos estruturais da tessitura textual. Isto é, ao ter um domínio da sua capacidade argumentativa, o autor do texto pode conseguir compreender mais claramente os mecanismos que devem ser estabelecidos na construção de um texto.

Na experiência docente desenvolvida no pré-vestibular social Yedda Linhares, buscou-se, em primeiro lugar, delimitar o conceito de texto a ser trabalhado em sala de aula para, em seguida, pensar nas propostas metodológicas a serem realizadas. Desse modo, priorizou-se a utilização de uma abordagem sociointeracional da linguagem, que pode ser definida da seguinte forma:

> Numa perspectiva sociointeracional da linguagem, o texto é visto como um tecido formado de muitos fios que se entrelaçam, compondo uma unidade significativa capaz de comunicar algo, em um contexto histórico-social, e não como um amontoado de frases, uma sucessão de enunciados interligados. (SANTOS, 2018, p. 99-100)

Apropriando-se de tal perspectiva, podemos afirmar que "o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação" (KOCH, 2019, p. 26). Segundo Koch (2019, p. 22), o texto pode ser compreendido a partir do seu processo de planejamento, verbalização e construção, como resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, sem restringir-se a uma atividade fechada em si mesma. Ou seja, é necessário que o autor do

texto produzido compreenda que um texto é fruto de uma rede de interações e de um processo que oscila entre as atividades de leitura e escrita, concomitantemente.

TECENDO EXPERIÊNCIAS

Baseado na teoria de Cosson (2018) e de Koch (2019), cada texto trabalhado nas aulas de Redação do Yedda Linhares submeteu-se a um tema específico, selecionado previamente pelos alunos, seguido por uma motivação acrescida de debate mais uma proposta de atividade a ser produzida em sala de aula.

Durante tais etapas buscou-se apresentar o suporte e as características principais do gênero em questão, utilizando como exemplo as provas de exames anteriores assim como a exibição de curtas cinematográficos nacionais, tais como *Ilha das Flores* (1989) de Jorge Furtado e *Recife frio* (2009) de Kléber Mendonça Filho. Os curtas selecionados, por exemplo, contribuíram para uma devida circulação de obras com apelo visual com a abordagem de assuntos com relevância social, em uma linguagem didática e informal, suscitando o interesse dos discentes pelo material e pelos temas abordados e construindo um momento lúdico entre os presentes.

Somado às narrativas visuais, realizou-se a leitura de textos literários, com destaque para o romance *Vidas Secas*, do escritor brasileiro Graciliano Ramos e obra principal para o exame de vestibular da UERJ em 2019. Em sequência, utilizaram-se reportagens jornalísticas, *memes* e tirinhas para contribuir com o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Em resumo, buscou-se construir uma abordagem que não se restringiu ao nível superficial do texto, isto é, a um ensino textual raso, sem uma contextualização dos temas ou sem um trabalho de leitura prévio mais atencioso. O debate travado em sala de aula a partir de cada tema ou obra proposta mobilizava a seleção de argumentos persistentes e contribuía para resgatar a autonomia interpretativa dos alunos.

No tocante às produções textuais realizadas pelos discentes, observou-se uma melhoria significativa na capacidade argumentativa e crítica dos discentes, assim como nos aspectos de composição com destaque para: a interpretação mais atenta ao tema, a utilização adequada de elementos coesivos e operadores argumentativos, o domínio mais consolidado do tipo dissertativo-argumentativo, a organização mais clara dos argumentos selecionados, entre outros.

Os textos produzidos foram submetidos à correção constante por parte da docente responsável pela turma, servindo como um apontamento de onde o texto poderia melhorar em seu aspecto formal e argumentativo. As correções eram realizadas individualmente e sem o uso de comparações com outros textos com a sugestão de uma reescrita a partir do texto já construído, porém, diversos alunos se negaram a tal atividade, exigindo do docente a formulação de uma nova proposta de redação.

De maneira geral, os textos refletiram a apropriação discursiva dos alunos como sujeitos de sua própria história e como defensores ideológicos de seus próprios argumentos. Embora não tenhamos acesso de quantos alunos e alunos foram ou não aprovados no vestibular, concluímos a partir de seus relatos pessoais e dos textos submetidos à avaliação que as aulas possibilitaram um novo horizonte a ser alcançado ou contribuíram para uma percepção mais positiva acerca das aulas de redação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implantação de projetos pedagógicos sociais ou de caráter popular que possibilitem a construção de um espaço reflexivo e de apelo cidadão contribui para a distribuição igualitária de oportunidades, sem restrição de classe, raça ou gênero. Somado a isto, a criação de cursos populares também faz jus como um espaço de resistência à lógica privatizadora que assola diversos setores sociais, sobretudo o da educação. Pensar a importância de uma edu-

cação pública e de qualidade tornou-se um imperativo. Mais ainda, torna-se necessário refletir sobre a própria prática docente, não apenas para fins de aperfeiçoamento, embora "pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (FREIRE, 1996, p. 39). Porém, compreendemos que a questão ética que recobre a profissão docente, torna-se um ponto central ao referir-se à educação popular.

Segundo nossa análise, a educação promovida em cursos sociais desvencilha-se de uma educação bancária (FREIRE, 1978), isto é, uma educação que não forma indivíduos pensadores e questionadores do mundo em que vivem, mas apenas detentores de conhecimentos vazios, mero depósito de saberes. Em relação às aulas de produção textual, buscou-se valorizar a formação discente advinda do ambiente escolar e construir, em diálogo com os alunos, uma perspectiva mais ampla acerca do ensino textual, relacionando texto com o contexto. O trabalho simultâneo entre leitura e produção de textos propiciou o debate coletivo e a formulação de senso crítico.

Concluímos, portanto, que o pré-vestibular social Yedda Linhares embora se trate de um projeto recente, torna-se essencial para possibilitar o fortalecimento de uma ampla rede de cursos pré-universitários sociais, disponibilizada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), auxiliando na formação de professores e alunos, simultaneamente. A educação pública, gratuita e de qualidade é um direito, precisamos, então, fomentar caminhos para o seu amplo acesso. Certamente, o acolhimento para com os discentes rompe com os muros da universidade e, de certo modo, também ratifica que o espaço universitário pode pertencer a todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle & SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**. In.: DOLZ, Joaquim ET alii (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, P; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **O texto: construção de sentidos,** 2019**.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29382>. Acesso em: 24 out. 2019.

SANTOS, Leonor Werneck. Leonor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche, Claudia Souza Teixeira. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SILVA, R. B. G. et al. **Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/UNESP: a interpretação do aluno evadido**. Rev. Ciênc. Ext. v.6, n.1, p.70, 2010.

Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores / Lucília Helena do Carmo Garcez, Vilma Reche Corrêa, organizadoras. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

GÊNEROS SITUACIONAIS: FORMA OU INTENCIONALIDADE?

Karine Duarte Souza Andrade (SEEDUC-RJ / UFF/ LeiFEn/ GEPELT)
Cláudia Oliveira de Melo Chaim (Rede Privada de Ensino/ UFF)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Atualmente, o estudo dos gêneros discursivos e/ou textuais é bastante recorrente nas pesquisas acadêmicas da área de linguagem, inclusive no que se refere à prática pedagógica com vistas à leitura e à produção de textos. Entretanto, é visível que as teorias e as dinâmicas das salas de aula ainda caminham separadamente. Muitos professores encontram muita dificuldade para motivar seus alunos em relação às produções escritas. As atividades propostas, na maioria das vezes, não oportunizam o desenvolvimento da capacidade de inferências, seja para a compreensão ou para a produção textual.

O que se observa é que muitas escolas apenas moldam os educandos para realizar avaliações, como o ENEM ou outros vestibulares, ensinando fórmulas para a produção textual, deixando de lado a formação de leitores e escritores competentes, capazes de identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

No sentido de apresentar um modelo de atividade de produção textual para alunos do 9º ano, baseado no rap "Canção Infantil"[1], do César MC, este estudo é fundamentado na teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, postulada por Patrick Charaudeau. Essa perspectiva teórica apresenta algumas reflexões pertinentes ao ensino de línguas para o trato com os gêneros textuais em sala de aula, servindo de orientação para a prática pedagógica.

A Semiolinguística é uma teoria de abordagem psicossociocomunicativa. De acordo com Charaudeau (2005), é uma teoria transdisciplinar, já que os seus conceitos dialogam com a Pragmática, com a Psicossociologia e com outras teorias. Os discursos são analisados não só a partir de dados internos do texto (a construção do sentido e a construção do texto), como também a partir dos dados externos ao texto (a situação de comunicação, a lógica das ações e a influência social).

Charaudeau define a sua teoria da seguinte maneira:

> *Semio-*, de "semiosis", evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; *linguística para destacar que a matéria principal da forma em questão - a das línguas naturais. Estas, por sua dupla articulação, pela particularidade combinatória de suas unidades (sintagmático-paradigmática em vários níveis: palavra, frase, texto), impõem um procedimento de semiotização do mundo diferente das outras linguagens. (CHARAUDEAU, 2005, p. 13)*

1 Essa música faz parte do single do César MC, produzido pela *Pineapple Storm*, canal popular de rap brasileiro. A letra está disponível em: <https://www.letras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

Toda análise deste estudo está embasada, principalmente, nos conceitos de sentido de língua, sentido de discurso, competência linguageira e visadas discursivas apresentados pela teoria Semiolinguística.

GÊNEROS SITUACIONAIS: UMA QUESTÃO CONTRATUAL

Para a compreensão global e produção de um texto, faz-se necessária, primeiramente, a distinção entre os dois sentidos que o constroem: o de língua e o de discurso. De acordo com Charaudeau (2018), o sentido de língua é transparente, explícito e apreendido a partir das suas redes de relações e de combinações entre as palavras. Já o sentido de discurso envolve não apenas o sentido das palavras, mas também as inferências, as circunstâncias de uso, as relações sociais entre o sujeito comunicante e o sujeito interpretante, as experiências e os conhecimentos compartilhados, é o sentido que as palavras adquirem no contexto textual. O sentido de discurso refere-se ao saber fazer as relações de categoria dentro do texto. Portanto, o signo nos remete a um significado, que não pode ser analisado de forma isolada, a partir de um valor absoluto, mas apenas como portador de sentido que precisa ser articulado com outros signos e com a prática social.

Assim, reconhecer a diferença entre esses dois sentidos torna o leitor e/ou escritor capaz de perceber relações textuais e extratextuais importantes no processo de produção e de interpretação de um gênero.

No que se refere ao estudo dos gêneros, observa-se que eles não constituem formas fixas, com características fechadas, possuindo tanto aspectos gerais (formas e funções) como aspectos únicos (suas condições de produção), o que os tornam extremamente variáveis e complexos.

Charaudeau (2004) aponta que os gêneros não literários podem ser analisados por diferentes perspectivas e que estão

relacionados a diferentes intenções comunicativas. A noção de gênero, segundo o teórico, é bem complexa, tendo em vista que, normalmente, "o que é levado em conta para definir essa noção diz respeito tanto à ancoragem social do discurso, quanto à sua natureza comunicacional, tanto às atividades linguageiras construídas, quanto às características formais dos textos produzidos" (CHARAUDEAU, 2004, p. 1). Através dessa noção de gênero, nota-se que o trabalho com os diferentes textos deve interligar esses aspectos e não os tratar separadamente. Dessa forma, no trabalho pedagógico, torna-se evidente a necessidade de o professor reconhecer a importância de cada estágio no processo que envolve a compreensão e a consequente produção textual, já que os sentidos do texto produzido serão, ao mesmo tempo, determinados pelas restrições da situação de troca, e singulares pela especificidades linguístico-textuais.

Consoante os princípios da Semiolinguística, Charaudeau (2004, p. 3) afirma que a questão fundamental dos gêneros é colocada a partir "das restrições e da liberdade de que o sujeito falante dispõe" para produção de um texto. Para ele, os gêneros estão submetidos tanto a restrições formais como a restrições discursivas que determinam as escolhas e as estratégias que serão utilizadas em sua produção. Verifica-se que toda produção textual traz os índices linguísticos e semiológicos de seu conjunto de restrições; mas, por outro lado, cada texto produzido corresponde a uma estratégia de captação diferente, com o intuito de levar o leitor a crer no que está sendo apresentado no texto. Para tanto, o sujeito comunicante faz escolhas reveladoras de sua própria finalidade, de sua própria identidade, de seu propósito, que lhe permitem construir suas próprias estratégias de legitimidade, de credibilidade e de captação.

Nesse sentido, desenvolver atividades de inferência é a base para o entendimento global de um texto, é ativar conhecimentos prévios e ir além da decodificação, possibilitando a compreensão do

texto por parte do sujeito interpretante e tornando-o um potencial sujeito comunicante em sua posterior produção. Dell'Isola (2001) define inferência como a capacidade de fazer relações com experiências anteriores.

> Inferência é uma operação mental em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas. Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche "vazios" textuais. (DELL'ISOLA, 2001, p. 44)

Em harmonia com essa ideia de inferência, Marcuschi (2008) aponta que o sentido de um texto é construído em uma atividade coletiva, tanto por parte do autor, como do leitor, que elabora suas hipóteses, faz suas inferências e comprova suas previsões ao longo de sua leitura, em um trabalho de construção ativa. O referido teórico faz uma distinção entre a compreensão como decodificação e a compreensão como inferência, ambas importantes para o entendimento global de um texto e que devem ser trabalhadas como uma unidade e não isoladamente.

> A compreensão como decodificação conduz a metáfora da língua como veículo ou instrumento de construção do sentido (...). Centra-se no código e na forma linguística como principal objeto de análise (...). Compreender seria uma ação objetiva de apreender ou decodificar o que fora codificado. A compreensão como inferência será atingida mediante processos em que atuam planos de atividades desenvolvidas em vários níveis e em especial com a participação decisiva do leitor ou ou-

> vinte numa ação colaborativa (...), compreensão como construção. A língua é vista como uma atividade e não como um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva. (MARCUSCHI, 2008, p. 238)

Parece-nos igualmente relevante ressaltar que, na tentativa de levar os educandos à construção de sentido de um texto, o professor precisa propor atividades em que eles possam ativar certas competências para lidar com os elementos presentes na superfície do texto, com as circunstâncias da enunciação e com os conhecimentos prévios exigidos, buscando fazer relações entre as marcas linguísticas e extralinguísticas, entre os implícitos e explícitos, participando ativamente e desempenhando de modo eficiente, ao final do processo, o papel de leitor-autor.

Sendo assim, identificar como a situação de comunicação se constrói é fundamental para o entendimento do ato linguageiro, que se concretiza através dos textos, pois ela determina as expectativas de troca, a identidade dos sujeitos envolvidos, o papel social que ocupam e a intenção comunicativa, configurando o contrato de comunicação linguageiro previsto pela teoria semiolinguística.

Tanto do ponto de vista de sua produção quanto de sua interpretação, o texto demanda o estabelecimento de um contrato de comunicação entre os parceiros que consista nos princípios discursivos capazes de conferir validade à troca linguageira.

> A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais estejam suscetíveis de chegar a um acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. Em decorrência disso, o sujeito comunicante sempre pode supor que o outro possui uma competência linguageira

> de *reconhecimento* análoga à sua. Nesta perspectiva, o ato de linguagem torna-se uma *proposição* que o EU faz ao TU e da qual ele espera uma contrapartida de conivência. (CHARAUDEAU, 2008, p. 56)

Na produção e na interpretação de um texto, a intenção comunicativa e as estratégias de captação são fundamentalmente importantes e estão intimamente relacionadas às visadas discursivas que, de acordo com Charaudeau (2004, p.5), "correspondem a uma intencionalidade psico-sócio-discursiva que determina a expectativa do ato de linguagem do sujeito falante e, por conseguinte da própria troca linguageira". As visadas devem ser projetadas na instância de produção e percebidas na instância de recepção para que os efeitos de sentido sejam alcançados.

Charaudeau (2004) descreve as principais visadas na instância de produção: a *visada de prescrição* (eu quer "mandar fazer" e tem autoridade de poder sancionar); *de solicitação* (eu quer "saber" e está em posição de inferioridade de saber diante do tu mais legitimado em sua demanda); *de incitação* (eu quer "mandar fazer", mas não estando em posição de autoridade, ele incita a fazer, ele deve "fazer acreditar" por persuasão ou sedução); *de informação* (eu quer "fazer saber" e está legitimado em sua posição de saber); *de instrução* (eu quer "fazer saber-fazer" e se encontra ao mesmo tempo em posição de autoridade de saber e de legitimação para transmitir o saber), *de demonstração* (eu quer "estabelecer a verdade e mostrar as provas" segundo uma certa posição de autoridade de saber) e *de patemização* (eu quer fazer-sentir).

Além da intencionalidade, outro conceito importante no estudo de produção e interpretação de textos, postulado por Charaudeau (2001), é o de competência de linguagem. Essa é subdividida em outras três competências que correspondem respectivamente a três níveis de construção de sentido textual: a competência situacional/ o nível situacional, a competência discursiva/ o nível discursivo e a competência semiolinguística/ o nível semiolinguístico.

Para que se instaure a competência situacional, torna-se relevante que os sujeitos do ato linguageiro percebam as restrições impostas pela troca comunicativa. Os discursos são produzidos e analisados a partir de características marcadas pela identidade dos sujeitos, pela finalidade, pelo propósito e pelas circunstâncias materiais (verbal, não verbal, verbo-visual).

Já a competência discursiva exige do sujeito a habilidade para lidar com as estratégias de enunciação utilizadas no texto. Charaudeau (2001) divide essas estratégias em: enunciativas (elocutivo, centrada no "eu"; alocutivo, centrada no "tu"; e delocutivo, centrada na 3ª pessoa, propondo um apagamento do sujeito), enuncivas (modo descritivo, narrativo, argumentativo) e semânticas (determinadas pelos conhecimentos, pelas crenças e pelos valores compartilhados por um mesmo grupo social, pela opinião coletiva e pela experiência social).

Associada às outras duas competências, a semiolinguística está relacionada à manipulação dos signos, dos seus significados e das suas regras de combinação, atribuindo aos sujeitos um saber-fazer em termos de composição textual interna e externa, de construção gramatical, de escolha e uso adequado do léxico à situação comunicativa.

A questão dos gêneros, vista a partir dos conceitos apresentados, deve permitir tornar o aprendiz consciente de que a escolha das formas linguageiras está ligada à percepção que temos das constantes situacionais, seja para respeitá-las ou para jogar com elas com fins estratégicos. Logo, aparece mais claramente para o professor que o estudo dos gêneros não pode ser abordado apenas pelas formas, como uma receita ou algo pronto, assim como não pode, unicamente, ser tratado com base na situação de comunicação ou nas atividades discursivas.

A partir do que foi mencionado, adotamos neste estudo a classificação de Charaudeau (2004), que opta por definir os gêneros como situacionais, tendo em vista que devem ser estabelecidos

de acordo com todo o contrato de comunicação que se instaurar, respeitando-se a situação de comunicação, as competências dos sujeitos, as visadas, o espaço e o tempo da produção discursiva. A partir disso, o trabalho com os gêneros em sala de aula deve levar em consideração não só a forma que configura os textos, as restrições situacionais e discursivas que os estabelecem, como também a liberdade de criação do escritor.

ALGUMAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES

Para ser um bom escritor, o aluno precisa ser também um leitor proficiente do assunto e do gênero que irá escrever, reconhecendo suas características e tendo repertório para fazer suas escolhas e estratégias linguísticas e discursivas. Assim, a escolha de textos motivadores por parte do educador é fundamental para a ativação de conhecimentos prévios do aluno ou para a ampliação dos seus conhecimentos de mundo. Segundo Feres (2016), o professor tem o papel de mediador e deve auxiliar no processo de ensino-aprendizagem das habilidades de leitura.

> No processo de ensino-aprendizagem, o educador assume o papel de mediador de leitura e, ao apresentar um material para ser interpretado pelos alunos, pode suscitar expectativas que apontem para o sentido do texto (...). A criação de expectativas é um exercício que aciona o reconhecimento de símbolos, esquemas mentais, conhecimento objetivo, memória pessoal que, para além do texto, sustentam os sentidos que não estão explícitos, mas são evocados por ele. (FERES, 2016, p. 37-38)

Nesse sentido, a atividade de produção textual apresentada aos alunos foi realizada em etapas. A motivação e a escolha da referida canção se deram devido à atualidade do assunto

(a violência no Rio Janeiro), à acessibilidade da linguagem e à forte empatia produzida através desse estilo musical. Optou-se pela aplicabilidade dessa atividade com os alunos do 9º ano, tendo em vista que, nessa fase de escolaridade, os alunos já possuem conhecimentos linguísticos suficientes para a compreensão global dos textos, já foram expostos a diversos gêneros e são capazes de fazer inferências.

Na música em estudo, o assunto, violência, é tratado a partir da intertextualidade com os contos de fada, demonstrando a relação dos personagens das histórias com os moradores da favela e com os órgãos públicos. Para defender sua tese, o autor apresenta fatos verídicos que foram divulgados pela mídia para exemplificar as atrocidades que estão acontecendo no estado. É uma letra de fácil identificação lexical, porém o seu entendimento global requer a ativação de competências, de conhecimentos prévios e a percepção das estratégias de captação por parte do leitor.

Inicialmente, os alunos do 9º ano fizeram a leitura do texto, sem terem acesso ao título e sem serem informados de que se tratava de um rap. Nessa etapa da atividade, eles foram instigados a observar as características do texto de modo a identificar as marcas linguísticas e o seu gênero.

Quadro 1 - Letra do rap Canção Infantil

Canção Infantil
Cesar Mc

Era uma casa não muito engraçada
Por falta de afeto não tinha nada
Até tinha teto, piscina, arquiteto
Só não deu pra comprar aquilo que faltava
Bem estruturada, às vezes lotada
Mas memo lotada uma solidão
Dizia o poeta, o que é feito de ego
Na rua dos tolos gera frustração

Yeah, yeah, yeah
Hmm, hmm, hmm
Yeah, yeah, yeah, yeah
Hmm, hmm, hmm

Yeah, havia outra casa, canto da quebrada
Sem rua asfaltada, fora do padrão
Eternit furada, pequena, apertada
Mas se for colar tem água pro feijão
Se o Mengão jogar, pode até parcelar
Vai ter carne, cerveja, refri e carvão
As moeda contada, a luz sempre cortada
Mas fé não faltava, tinham gratidão

Yeah, yeah, yeah
Mas era tão perto do céu
Yeah, yeah, yeah
Mas era tão perto do céu

Como era doce o sonho ali (Como era doce o sonho ali)
Mesmo não tendo a melhor condição (Mesmo não tendo a melhor condição)
Todos podiam dormir ali (Todos podiam dormir ali)
Mesmo só tendo um velho colchão (Mesmo só tendo um velho colchão)

Mas era feita com muito amor (amor, amor)
Mas era feita com muito amor

A vida é uma canção infantil
É, sério, pensa, viu?
Belas e feras, castelos e celas
Princesas, Pinóquios, mocinhos e

É, eu não sei se isso é bom ou mal
Alguém me explica o que nesse mundo é real
O tiroteio na escola, a camisa no varal
O vilão que 'tá na história ou aquele do jornal
Diz (diz) por que descobertas são letais?
Os monstros se tornaram liderais
Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
Hoje ninguém mais brinca, ficou realista demais
As balas ficaram reais perfurando a Eternit

Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique
O final do conto é triste quando o mal não vai embora
O bicho-papão existe, não ouse brincar lá fora
Pois cinco meninos foram passear
Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
A polícia engatilhou pá, pá, pá, pá
Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
Já não sei se era mito essa história de lobo mau

Diretamente do fundo do caos procuro meu cais no mundo de cães
Os manos são maus, no fundo a maldade resulta da escolha que temos nas mãos
Uma canção infantil, à vera
Mas lamento, velho, aqui a Bela não fica com a Fera
Também pudera, é cada um no seu espaço
Sapatos de cristal pisam em pés descalços
A Rapunzel é linda sim, com os dreads no terraço
Mas se a lebre vim de Juliet, até a tartaruga aperta o passo
Porque é sim tão difícil de explicar

Na ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar
Me mandando dar meia-volta sem ao menos me explicar
De Costa Barros a Guadalupe, um milhão de enredos
Como explicar para uma criança que a segurança dá medo?
Me explicar que 80 tiros foi engano
80 tiros, 80 tiros, ah

Carrossel de horrores, tudo te faz refém
Motivos pra chorar até a bailarina tem
O início já é o fim da trilha
Até a Alice percebeu que não era uma maravilha

Tem algo errado com o mundo
Não tire os olhos da ampulheta
O ser humano em resumo é o câncer do planeta
A sociedade é doentia e julga a cor, a careta
Deus escreve planos de paz, mas também nos dá a caneta
E nós, nós escrevemos a vida, iPhones, a fome, a seca
Os homi, os drone, a inveja e a mágoa
O dinheiro, a disputa, o sangue, o gatilho
Sucrilhos, mansões, condomínios e guetos

'Tá tudo do avesso, faiamos no berço
Nosso final feliz tem a ver com o começo
Somente o começo, somente o começo
Pro plantio ser livre a colheita é o preço
A vida é uma canção infantil, veja você mesmo
Somos Pinóquios plantando mentiras e botando a culpa no Gepeto
Precisamos voltar pra casa

Onde era feita com muito amor
Onde era feita com muito amor

(Mesmo só tendo um velho colchão)
Mas era feito com muito amor
Mas era feito com muito amor

Fonte: LEMOS, César Resende. Canção Infantil. Álbum single. Pineapple Storm, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

Em seguida, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir a canção, experiência que lhes proporcionou uma sensibilização com o tema, tendo em vista o tom de voz, a expressividade, o ritmo, a ênfase em determinados termos e a sonoridade utilizada pelo artista, causando, assim, a apreensão de outros sentidos.

Visando a uma maior motivação e à apresentação de diferentes tipos de linguagem, os alunos puderam assistir ao clipe do rap e

perceber que cada etapa desenvolvida lhes possibilitou percepções diversas através da linguagem verbo-visual.

No sentido de trabalhar a intertextualidade apresentada no início do texto fonte, com a canção infantil "A Casa", de Vinícius de Moraes, os alunos receberam essa segunda letra de música e a ouviram com o objetivo de tecerem comparações quanto ao ritmo, à seleção lexical e a seus efeitos de sentido. As duas canções pertencem a estilos musicais diferentes e perceber as características de cada gênero foi importante também para o entendimento da crítica social abordada no rap, uma vez que o leitor atento já deve esperar que esse tipo de proposta temática seja apresentado.

Com o objetivo de trabalhar as categorias de língua, sem a abordagem de exercícios classificatórios ou que priorizam a nomenclatura das classes gramaticais, propomos questões de compreensão da música que tratam a construção de sentido, através da escolha das palavras e da significação que adquirem no contexto textual. Nesse estágio de compreensão e conjugando as etapas anteriores, o texto "Canção Infantil" foi discutido, primeiramente, em pequenos grupos para amadurecimento das questões e, em seguida, a discussão foi aberta para toda a turma, com base nas seguintes perguntas:

Quadro 2 - Questões de compreensão textual

Após a leitura do texto, responda às questões abaixo: 1. Observe o título do texto: "Canção Infantil". O que significam as palavras que o compõem? E, considerando-se o gênero rap, qual expectativa de sentido foi criada? 2. Analisando o texto "Canção Infantil", nota-se que o mesmo aborda a violência urbana. Que termos contribuem para a identificação desse tema?

3. Levando-se em consideração que a metáfora é uma figura de linguagem que produz sentidos figurados por meio de comparações implícitas, explique o efeito de sentido produzido pela metáfora presente no trecho “o ser humano, em resumo, é o câncer do planeta”.

4. O rap “Canção Infantil” faz claras referências `a canção “A Casa”, de Vinícius de Moraes. Que críticas são apresentadas nas diferentes descrições, tendo como base a ideia transmitida no trecho “não tinha nada”?

5. O autor argumenta sobre a violência, valendo-se de situações fictícias e reais. Que fatos reais, já divulgados pela mídia, serviram para reforçar seu posicionamento crítico?

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Para responder às questões de compreensão, os alunos precisaram ativar algumas competências e conhecimentos prévios, na tentativa de reconhecer os sentidos implícitos construídos a partir das marcas e pistas linguísticas presentes no texto.

O quadro a seguir apresenta algumas respostas elaboradas pelos grupos:

Quadro 3 - Respostas dos alunos

Número da questão	Respostas dos alunos
Questão 1	Canção Infantil é uma música para crianças. O título “Canção Infantil” foi escolhido apenas por apresentar o bem e o mal dos contos de fada, mas o tema abordado no rap não tem nada de infantil.

Questão 2	As palavras tiroteiro, ladrão, balas, perfurando, sangue, droga, flagrante, polícia, engatilhou e disparos contribuem para a identificação do tema.
Questão 3	O ser humano é o problema do planeta, é ruim, faz sofrer e mata.
Questão 4	No rap a expressão "não tinha nada" nos remete à falta de estrutura familiar vivenciada por muitas pessoas nos dias de hoje. Na canção "A casa ", Vinícius de Moraes a expressão retrata a falta de estrutura material de alguns lares.
Questão 5	A chacina dos 5 meninos mortos em Costa Barros. A morte do músico com 80 tiros em Guadalupe.

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

A partir disso, observa-se que o papel do professor é criar atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades de leitura, tornando o aluno capaz não só de perceber o sentido de língua, como também o sentido de discurso veiculados no texto, além de proporcionar o aprimoramento de algumas competências.

A primeira questão trabalha a competência semiolinguística, o reconhecimento das palavras do título, as suas regras de combinação, o significado dicionarizado dessas palavras, mas também trabalha a competência discursiva, um saber de conhecimento, relacionado ao que representa uma canção infantil na nossa cultura, às experiências vivenciadas sobre isso e a competência situacional, voltada para o significado que essas palavras assumem na letra da música, tendo em vista que, no gênero rap, espera-se uma crítica social.

A questão 2 aborda as categorias de língua, sem ser classificatória. Os alunos teriam que identificar como as classes de palavras foram escolhidas para identificar o tema. Assim, estariam desenvolvendo a competência semiolinguística, no que se refere ao léxico; a competência discursiva, abarcando os saberes de conhecimento, identificando o que cada palavra representa na vida real, por já ter experimentado, de alguma forma, uma das situações descritas; e a competência situacional, relacionando os sujeitos dos fatos narrados, a finalidade das escolhas lexicais e o propósito do texto.

A questão 3 trabalha a figura de linguagem metáfora, não apenas como nomenclatura, mas para que o aluno perceba o sentido que essa expressão carrega. Nesse comando, nota-se o desenvolvimento das três competências: a semiolinguística (identificação das palavras, dos seus significados básicos); a discursiva (percepção do efeito que estas palavras carregam no texto, na comparação entre o ser humano e o câncer); e a situacional (a identidade dos sujeitos, a finalidade dessas escolhas, o tema e a expressividade da linguagem verbal). Para essa compreensão, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio de mundo que propicie o entendimento da comparação e consiga transpor para o ser humano a ideia de que o câncer é uma doença grave, que mata e que, muitas vezes, faz sofrer.

A quarta questão trabalha a intertextualidade entre as duas músicas: "A Casa" e "Canção Infantil". A competência semiolinguística se faz presente pela identificação do léxico, dos significados dicionarizados, pelas regras de combinação e pelo reconhecimento das marcas de uma canção infantil e de um rap. A competência discursiva, através dos saberes de crença e do conhecimento em relação à estrutura familiar, ao carinho, ao afeto e à estrutura material das casas de uma comunidade. Já a competência situacional está voltada para a finalidade de cada uma das canções, ao tema apresentado e ao tipo de linguagem utilizado para atingir o público alvo de cada uma delas.

Na última questão, assim como nas anteriores, a competência semiolinguística está mais direcionada para o reconhecimento

e para a manipulação dos signos, suas regras de combinação e seus significados. A competência semiolinguística também está relacionada ao tema, aos sujeitos da troca, ao público alvo do texto, à finalidade e às estratégias escolhidas para criar o efeito almejado. Entretanto, nessa questão é fundamental que o aluno possua a competência discursiva necessária para compreensão dos fatos verídicos abordados no texto. Essa questão requer do aluno um saber de conhecimento referente aos acontecimentos violentos no Rio de Janeiro para que ele reconheça o posicionamento do autor através de sua argumentação implícita e identifique a tentativa de apagamento do sujeito investida pelo autor.

Após essa análise, verifica-se que certas competências são mais desenvolvidas em algumas questões do que em outras e cabe ao professor selecionar atividades que trabalhem todas as competências de linguagem. Se um exercício prioriza um tipo de competência, o educador deve estar atento a trabalhar outras habilidades em outras atividades posteriores.

A última etapa envolveu a seguinte proposta de produção textual:

Quadro 4 - Proposta de produção textual

Produza um texto de um gênero diverso (charge, HQ, poema, fábula, etc.) do texto fonte, preservando a mesma temática e levando em consideração a intenção e os interlocutores da troca comunicativa.

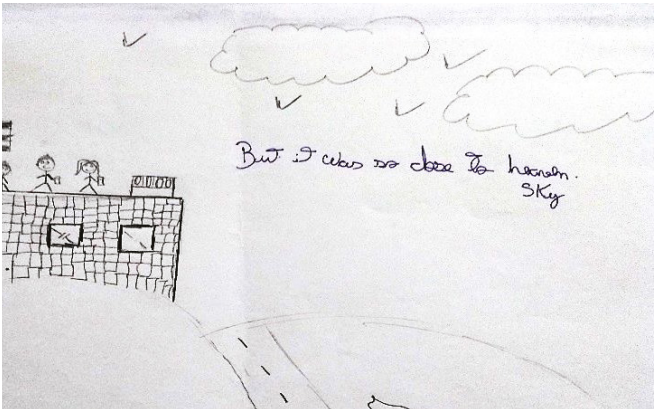
Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Para a elaboração da produção, os alunos escolheram os gêneros com os quais mais se identificam e aos quais já tiveram mais acesso através de estudos. A escolha do idioma também foi livre e alguns optaram por colocar frases em inglês para expressar a linguagem verbal.

Dentre os textos produzidos, durante o estudo, foram selecionados dois exemplos que ilustram o interesse dos alunos do 9º ano por gêneros verbo-visuais, enaltecendo o poder da imagem para destacar o tema abordado. Além da ativação das competências desenvolvidas no estágio de compreensão, percebe-se que, intuitivamente, os alunos recorreram às visadas discursivas para a reprodução do tema, tendo em vista o gênero escolhido e a finalidade comunicativa.

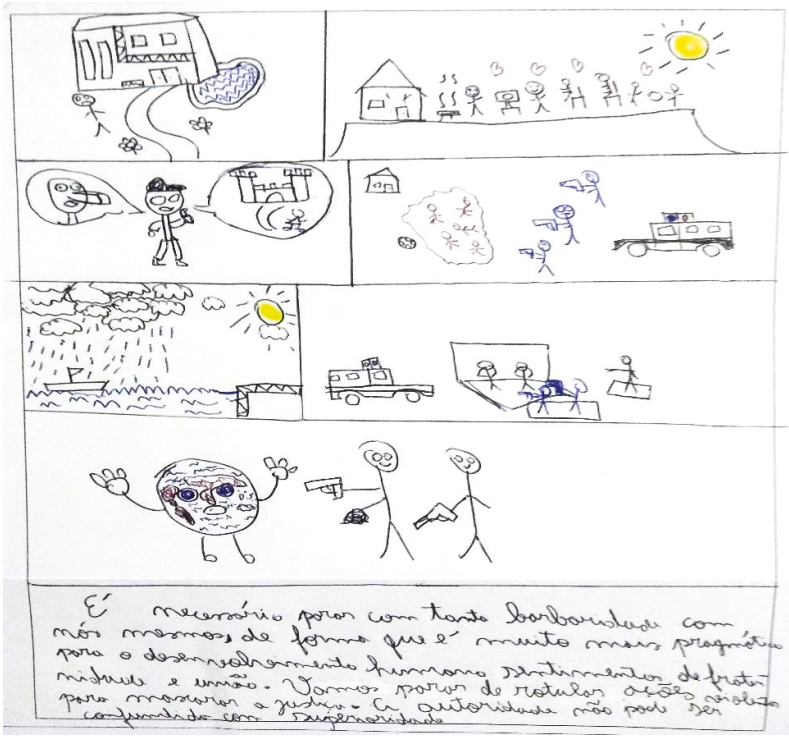
Em ambos os textos, verifica-se a visada de informação, objetivando informar o leitor sobre os atuais acontecimentos que revelam a precariedade da segurança pública e o sofrimento da população diante da violência. A visada de incitação é percebida através da tentativa de fazer o interlocutor acreditar que a gravidade da situação abordada exige uma mudança de comportamento, tanto da população como dos órgãos públicos. Além dessas, é evidente a presença da visada de patemização, já que através da linguagem verbo-visual, os autores visaram a provocar no leitor algum tipo de sentimento, seja de compaixão, de solidariedade ou de raiva e de desprezo.

Figura 1 - Produção textual de aluno do gênero charge



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

Figura 2 - Produção textual de aluno do gênero quadrinho, seguido de um manisfesto



Fonte: Arquivo pessoal das autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que foi exposto neste estudo, verifica-se que a formação de leitores e a formação de escritores devem caminhar lado a lado, pois são processos indissociáveis. A produção textual só é possível se o aluno tiver conhecimentos linguísticos e extralinguísticos prévios. Sem habilidades para manusear estratégias discursivas e sem repertório relacionado ao tema, dificilmente, o aluno conseguirá produzir um texto com êxito.

Observa-se, assim, que a formação de escritores competentes se dá através da prática de atividades que propiciam o desenvol-

vimento de habilidades de leitura e de escrita. Atividades que trabalham apenas os conteúdos gramaticais, de forma classificatória, pouco contribuem para o aprimoramento da linguagem.

Como educadores, temos que proporcionar atividades que abordem os procedimentos eficazes de leitura e que dotem os educandos de autonomia para ler e escrever de forma crítica os diferentes gêneros textuais. Cabe a nós, professores, escolher, elaborar e reorganizar os exercícios para o treino das habilidades e para a promoção do conhecimento.

Dessa forma, a proposta de atividade aplicada aos alunos do 9º ano e apresentada ao longo deste artigo teve como objetivo causar uma reflexão a respeito das práticas de leitura, de compreensão e de produção textual desenvolvidas no âmbito escolar e demonstrar que esse tipo de prática os auxilia a se tornarem proficientes nessas habilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **Revista latinoamericana de stúdios del discurso** – ALED, Venezuela: Editorial Latina, volume I, número 1, p. 7-22, agosto de 2001.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. **Gêneros reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Nad/Fale-UFMG, 2004. Disponível em <http://www.patrick-charaudeau.com/Visadas-discursivas-generos.html> Acesso em 9 nov. 2019.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lina; GAVAZZI, Sigrid. **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 10-29, 2005.

_____. **Linguagem e discurso:** modos de organização. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Compréhension et interprétation. Interrogations autor de deux modes d'appréhension du sens dans les sciences les sciences du langage. In: G. Achard-Bayle, M.Guérin, G. Kleiber et M. Krylychin (dir.). **Les sciences du langage et la question de I'interprétation (aujourd'hui)**. Limoges: Éditions Lambert-Lucas, 2018, p. 21-55.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FERES, Beatriz dos Santos. O ato de ler numa perspectiva interativa: os níveis de construção de sentido dos textos. In: DIAS, André; FERES, Beatriz dos Santos; ROSÁRIO, Ivo da Costa do. (Org.) **Leitura e formação do leitor**: cinco estudos e um relato de experiência. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 29-42, 2016.

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

UM CORTIÇO ANIMADO: LENDO ALUÍSIO AZEVEDO EM MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Alessandra Gomes da Silva (INES/PUC-Rio)

INTRODUÇÃO

Iniciamos o presente capítulo lembrando que o prazer de ouvir e de contar histórias é inerente ao próprio ser humano. Imersos em costumes da tradição oral, ouvimos e narramos nossas histórias. Podemos encontrar, em nossa memória afetiva, lembranças de diversos textos que, desde nossa tenra idade, nos constituíram. Assim eram passados costumes, ritos e tradições. Construíam-se saberes, valores e sentimentos que marcavam a identidade e a noção de pertencimento ao grupo. Desse modo, ressaltamos a importância do narrar, pois, segundo Fernandes (2009, p. 50), "não podemos compreender nossa cultura sem compreender as histórias que estão sendo contadas e como". Mais adiante, complementa que "é em meio a esse contar e recontar de histórias que todos fomos formados".

A presente pesquisa, por conseguinte, busca lançar um olhar para os diferentes aspectos que envolvem a recepção dos textos literários, e tem como foco alunos surdos jovens e adultos no contexto da Educação Básica no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), especialmente uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Isso porque, no tocante à surdez, o modo como tais indivíduos eram

vistos determinava a educação que eles iriam receber. Segundo a visão oralista, visão dominante por um longo período de nossa história, predominava uma concepção de surdez como deficiência. Logo, somente a oralização permitiria uma plena integração do surdo ao mundo ouvinte. Para Skliar (1998), teríamos aí um modelo de "ouvintização", uma vez que os surdos deveriam ser oralizados, pois seriam considerados apenas em sua característica de não ouvintes. Acredita-se, nesse contexto, que o surdo é tido somente como alguém que não consegue ouvir, precisando ser reabilitado, treinado, para aproximar-se ao máximo do modelo "normal ouvinte".

Com a difusão dos estudos sobre minorias linguísticas, o bilinguismo para surdos ganha força e passa a ser visto como um direito (SKLIAR, 1998). De acordo com essa filosofia, a língua de sinais é a língua de instrução dos surdos, sua L1, já as demais línguas são aprendidas como segunda língua, L2, incluindo a língua portuguesa. A língua de sinais é respeitada em sua estrutura e meios de expressão, como as línguas orais, para os ouvintes. Tal grupo vivencia uma experiência de bilinguismo compulsório, uma vez que são obrigados também a aprender a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, e se tornarem bilíngues. Assinalamos, então, uma convivência, ora de diálogo, ora de conflito, com o grupo (majoritário) de ouvintes.

Com o passar do tempo, as narrativas se transformaram, novas linguagens foram incorporadas ao nosso cotidiano e, com elas, novas práticas culturais. Nesse contexto, no tocante à literatura e às novas tecnologias, destacamos Holanda (2009) que também aponta para a questão de que, ao mesmo tempo em que houve um desenvolvimento de novos meios de difusão da informação e comunicação, houve uma

> inédita pluralidade de vozes (...). Dicções étnicas, etárias, regionais, definidas por preferências sexuais, políticas, de classe, comportamento, "atitude", e mais uma gama infinita de posicionalidades, mostram não apenas a vitó-

> ria política das minorias mas também um fato novo e de insofismável importância: entram agora em cena a presença de novas competências e saberes definindo outros códigos e valores no circuito da criação e circulação dos produtos literários (HOLANDA, 2009, s/p.).

Isso significa dizer que, paralelamente ao desenvolvimento tecnológico, houve uma inegável possibilidade maior de diversificação e circulação das produções literárias, tornando possível, e desejável, a inserção de diferentes grupos sociais, principalmente de grupos historicamente excluídos. O desenvolvimento das novas tecnologias impulsionou também a produção de materiais bilíngues, gerando uma visibilidade maior da língua de sinais e das produções de surdos. Tais produções, em formato de vídeo, envolvem a tradução de textos literários para a Libras (Língua Brasileira de Sinais), realizada por tradutores/intérpretes de língua de sinais, ou a contação de histórias, geralmente, realizadas por profissionais surdos. Além disso, há, em um número menor, produções autorais de surdos.

Assim, tendo como base esse contexto culturalmente híbrido e complexo, gostaríamos de problematizar o papel que a literatura pode assumir quando buscamos essa perspectiva intercultural, tendo como foco a comunidade surda bilíngue.

LEITURA E SURDEZ

Quando pensamos no contexto dos alunos surdos usuários de língua de sinais, podemos aproximar as abordagens de ensino de língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira, ainda que para o surdo a aprendizagem do português escrito não seja uma escolha, uma vez que ele é exigido em tal modalidade, como qualquer outro falante nativo. Com esses alunos, tem-se, citando Maher (2007, p. 68), "um exemplo de bilinguismo compulsório, uma vez que não lhes é dada opção: ele é obrigado a aprender

a língua do país e a se tornar bilíngue". Assim, nossa questão é buscar compreender como as propostas de ensino e aprendizagem, para esse contexto bilíngue, transitam e se desenvolvem no espaço do cotidiano escolar. Nesse sentido, indicamos que corroboramos com a visão de Skliar (1998), calcada na compreensão da surdez como diferença, reconhecendo o direito do surdo ao aprendizado da língua de sinais como 1ª língua, sua língua de instrução, e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como 2ª língua. Logo, compreendemos que a língua de sinais representa um traço identitário e cultural importante, próprio de uma comunidade que, por ser minoria, nem sempre é reconhecida em suas especificidades.

Por conseguinte, ressaltamos que pretendemos enfocar os processos envolvidos na construção da habilidade de leitura por esses alunos. Isso porque consideramos que o domínio de tal habilidade constitui uma ferramenta de acesso à cultura dominante (majoritária) e pode implicar em significativas diferenças nos modos desses sujeitos de ser e de estar no mundo. Logo, de acordo com os estudos sobre educação bilíngue envolvendo minorias linguísticas, é possível compreender as relações assimétricas de poder existentes entre as línguas que coabitam o espaço escolar. Isso ocorre principalmente quando se tem línguas que não possuem o mesmo prestígio social, como é o caso dos surdos, que são usuários da Libras e devem aprender a modalidade escrita da língua portuguesa.

Diversas pesquisas, no entanto, mostram que, ao contrário, o bilinguismo deveria ser sempre visto com algo positivo, indiferentemente das línguas em questão, com um investimento no desenvolvimento da língua minoritária durante todo o processo de escolarização e a língua majoritária deveria ser introduzida ao repertório comunicativo desses alunos, seguindo o que se denominou de *bilinguismo aditivo* (MAHER, 2007). Nesse sentido, salientamos a pertinência de se discutir como esses eventos de leitura literária podem atuar no processo de aprendizado da leitura em língua portuguesa por esses alunos e podem afetar os modos desses sujeitos de se relacionarem com o mundo a sua volta.

CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

De acordo com Naiditch (2009), o uso da literatura em sala de aula tem sido defendido basicamente como uma forma de introduzir os aspectos formais de linguagem a serem explorados durante as aulas. Ele acrescenta que as discussões a respeito dos conteúdos das histórias limitam-se, geralmente, a discussões superficiais a respeito de aspectos morais e éticos. Em uma perspectiva mais abrangente, considera-se, então, que a literatura poderia promover o acesso dos alunos aos mais diversos processos de aprendizagem. Para o autor, seria necessário que o professor atentasse para aspectos do que denominou de "Literatura multicultural", que poderia contribuir com o desenvolvimento de "uma compreensão sobre questões universais, especialmente com relação a diferentes povos e culturas, também proporcionando ao estudante a oportunidade de desenvolver uma sensibilidade às diferenças e uma consciência crítica acerca dos temas abordados" (NADICHT, 2009, p. 26). Nesse sentido, por meio das narrativas, poderíamos ter um espaço privilegiado também para a discussão de códigos sociais que estruturam nossas vidas, trazendo as vozes dos mais diferentes grupos e culturas.

Tais questões são importantes principalmente por compreendermos que a escola vem abarcando grupos dos mais diversos. Isso decorre, sobretudo, de uma tentativa de democratização do acesso e buscando estratégias para a permanência de segmentos sociais historicamente marginalizados, dando-lhes condições à escolarização formal. Tais grupos, no entanto, acabam por se sentirem, muitas das vezes, excluídos do sistema, já que não se veem valorizados nos seus usos de linguagem e em suas práticas culturais que a escola não reconhece, nem legitima. Isso porque ainda pensamos em nosso trabalho, tendo como base grupos homogêneos de alunos, com práticas culturais similares. Nesse sentido, sabemos que, na prática, há uma necessidade de negociação entre as experiências que os alunos trazem consigo e o saber escolar institucionalizado,

principalmente na figura do professor, para que haja efetiva produção de conhecimento.

Por conseguinte, a opção por abordar relações interculturais em sala de aula, como destaca Maher (2007, p. 80), nos permite pensar em concepções de ensino que visam rejeitar a "essencialização" dos sujeitos. Tais concepções acabam por acreditar que o comportamento de todo e qualquer membro de um segmento minoritário, por exemplo, dos surdos, seria a única experiência autêntica capaz de representar tal grupo, ignorando os conflitos e contradições existentes no interior da própria comunidade. Dessa forma, são produzidos estereótipos que mantêm e reforçam as diferenças. No tocante aos surdos, para Skliar (1998, p. 33), tais sujeitos "não são reconhecidos nos diferentes e múltiplos recortes de sua identidade, linguagem, raça, gênero, idade, comunidade, culturas, etc", sendo reduzidos, assim, ao fato de não ouvirem, desconsiderando outras formas de existir e lidar com o mundo.

Por fim, abordamos o conceito de intermidialidade, que consideramos ser uma perspectiva bastante interessante para o trabalho com esses alunos. Isso acontece pois há, pelo menos, duas grandes "viradas" na educação de surdos, a primeira relativa ao uso em ambiente escolar da língua de sinais, bem como sua difusão entre os educandos surdos. Já a segunda transformação tem a ver com a proliferação em maior quantidade das tecnologias de comunicação e informação, que possibilitaram uma maior veiculação de textos em língua de sinais, tanto em sua produção como na difusão em sites de compartilhamento. Nesse contexto, o conceito de intermidialidade nos permite outras abordagens para o trabalho com a literatura, sobretudo, na Educação Básica.

De acordo com Silva (2016) e Silva e Bines (2018), a intermidialidade pode ser pensada em função de como a literatura transita de uma mídia para a outra, de um suporte a outro, e de como isso pode contribuir para a fruição desses textos por nossos alunos surdos, que têm contato com uma literatura em segunda língua. Surge,

então, a possibilidade de pensar esses textos em outras escritas pelo uso do vídeo, pela possibilidade de narrar por meio da produção de pequenas animações, por exemplo. Schroter (2011), estudioso da área de comunicação, acredita na possibilidade de uma "transmidialização" da narrativa, já que há o uso de uma mídia em outra, como, por exemplo, a mídia filme que poderia conter elementos da mídia literatura, como forma de diálogo. Isso pode ser visto em muitas das produções que envolvem surdos, tanto pelo uso de imagens, quanto de vídeos, fotografias etc. A ideia é, portanto, como tais incursões podem ser produtivas para o contexto escolar e como forma de proporcionar novas estratégias para um contato mais rico e criativo desses sujeitos com a literatura.

UM EXEMPLO DE PROPOSTA PRÁTICA

Como o trabalho de pesquisa teve como interesse compreender as leituras dos textos literários em ambiente bilíngue, envolvendo alunos surdos da Educação Básica, esta foi desenvolvida a partir da atuação da professora-pesquisadora que, inserida em contexto de sala de aula, propõe atividades de literatura, tendo como base os conteúdos propostos para a série em questão. Posto isso, planejamos algumas incursões pontuais que nos permitiram observar mais de perto os modos de se relacionar com o texto literário por um grupo de alunos surdos adultos, matriculados no 3º ano do Ensino Médio, noturno, do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CAp-INES). Com isso, nosso relato de experiência começa com a possibilidade de utilizar o texto de "O Cortiço" (AZEVEDO, 1890/1997), em diferentes linguagens.

Começamos por mostrar a capa do livro, bem como uma imagem do seu autor e explicar um pouco do contexto da obra, o que seria uma apresentação formal, em língua de sinais. Dito isso, passamos a uma apresentação dos personagens principais e seus respectivos sinais, a partir do DVD em Libras "O Cortiço" da Editora

Arara Azul. Em um segundo momento, foi mostrado aos alunos surdos um resumo da história em língua de sinais, realizado por um grupo de pesquisa do IFRJ e disponível no site de compartilhamento de vídeos *YouTube*.

Foi interessante notar a surpresa dos alunos com a quantidade de personagens no romance, talvez mais acostumados a textos breves como contos e crônicas, o primeiro ponto que despertou a curiosidade são as múltiplas narrativas que compõem o cotidiano do Cortiço. A primeira associação foi entre o romance e uma novela pela quantidade de núcleos. Mostramos ainda mais uma segunda possibilidade de adaptação da obra do Cortiço por meio de um trabalho de animação que propõe um outro tipo de destaques para os personagens do livro. Há ainda duas versões dos quadrinhos para a obra. Algumas cenas, previamente selecionadas, foram amplamente discutidas com os alunos durante as aulas.

Figura 1 - Adaptações de "O Cortiço"

Fonte: vide nota de rodapé [1]

1 Primeiro, tem-se a obra "O Cortiço" (Ed. Arara Azul, 2015), a segunda é um resumo de "O Cortiço" em Libras (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LkoqwbELUR0), o terceiro uma adaptação em quadrinhos de "O Cortiço"(Ed. Escala, 2007), por fim, outra adaptação de "O Cortiço" (Ed. Ática, 2009).

Feito esse trabalho de apresentação inicial da obra, a turma foi dividida em três grupos, sendo cada grupo responsável por pesquisar a respeito de um aspecto da obra. O primeiro grupo ficou incumbido de apresentar os personagens, seus nomes, sinais (designações visuais dadas para os personagens em Libras) e algumas de suas características pessoais na composição do livro. Eles estudaram todos os materiais disponíveis e cada aluno ficou responsável pela apresentação de um grupo de personagens. O grupo organizou seu conteúdo e realizaram uma filmagem para apresentação posterior do trabalho.

O segundo grupo ficou responsável por organizar um resumo da obra propriamente dita, procurando evidenciar os pontos principais do enredo do livro, bem como seus personagens. Esse grupo teve acesso aos mesmos materiais do primeiro, mas o foco era na narrativa. Eles optaram por escolher somente um dos colegas, que atuou como contador da história. Os demais integrantes do grupo ficaram responsáveis por ajudar esse aluno em sua apresentação, sinalizando principalmente algum ponto que poderia ser esquecido, ou sanando dúvidas durante a produção da filmagem de seus representantes.

O último grupo ficou responsável pela apresentação do autor e do contexto histórico da produção do livro. Que elementos a obra mostrava o contexto carioca estudado? Algumas curiosidades foram elencadas para a produção do vídeo, que esse grupo resolveu dividir, deixando cada integrante responsável por organizar sua exposição para um ponto do assunto selecionado.

Depois de estudados mais detidamente o livro e contexto de produção, resolvi propor aos alunos a confecção de uma animação curta, representando o surgimento do cortiço e o seu desenvolvimento. Para a confecção da maquete que iria proporcionar a possibilidade de fotografar para a produção do vídeo, utilizamos um trecho do livro que descreve o surgimento do cortiço, quando João Romão começa a construir as casinhas para alugar. Os alunos leram o texto e discutiram entre si como produzir o cenário. Os alunos também ficaram responsáveis por nomear cada perso-

nagem da obra, que iria compor a cena, a partir de uma busca na Internet de imagens para esses personagens.

Reproduzimos um registro do trabalho finalizado:

Figura 2 - Imagem da maquete utilizada para produção da animação sobre "O Cortiço"

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Para finalizar a atividade, fotografamos cada etapa de produção da maquete. Os alunos fizeram uma apresentação da disciplina e da obra, indicando o nome do autor, bem como o sinal dado ao livro em Libras. Juntei todo o material produzido pelos alunos. Fiz uma pequena edição do vídeo, incluindo as imagens pesquisadas por eles. Depois de finalizado, o vídeo foi exibido e cada grupo pôde tirar dúvidas sobre o conteúdo mostrado.

É necessário ressaltar o interesse dos alunos no decorrer de toda a atividade. O horário do curso noturno costuma ser muito reduzido em comparação com o diurno, nossas aulas eram as últimas aulas de sexta-feira e começavam por volta de 20h50min. Sendo assim, torna-se evidente que a oportunidade de construir suas leituras, bem como o investimento na autonomia dos discentes para que eles se organizassem durante a tarefa foram aspectos que

considero bastante produtivos, sobretudo, tendo como base alunos que estão finalizando a Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que as atividades com recursos variados não necessariamente dependem de grandes investimentos em equipamentos sofisticados e aulas complexas para sua elaboração. Esta seria uma possibilidade de trabalho, e, além disso, uma mudança significativa estaria no modo de pensar a atividade.

Desse modo, acreditamos que a escolha do gênero textual a ser trabalhado, da temática dos textos e a mediação do professor-leitor são aspectos marcantes para o alcance dos textos literários na escola, com o público em questão. Além disso, atividades que promovam um trânsito entre línguas e linguagens se mostraram mais ricas para serem exploradas em sala de aula. Ressaltamos ainda a necessidade de um maior número de produções em língua de sinais, em diferentes gêneros literários, para que os alunos possam vivenciar recursos estéticos dessa língua.

Um professor, ao traduzir determinado texto, nem sempre conseguirá passar em Libras os recursos os estéticos utilizados pelo autor. Seu contato com o texto será mais linear, enfatizando o enredo das histórias. Por fim, pretendemos com o relato colaborar para uma possibilidade do uso de narrativas, em seus múltiplos gêneros e suportes, contribuírem na construção de uma pedagogia mais atenta as necessidades e interesses de nossos alunos, tornando-os mais críticos e, por fim, possibilitando a ampliação de seu repertório cultural. Esperamos, com isso, também encontrar pistas que possam ajudar os educadores em geral e, sobretudo, de surdos no processo de ensino desse grupo, abordando aspectos linguísticos e interculturais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. 30. ed. São Paulo: Ática, 1997.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **Infância e cultura**: o que narram as crianças na contemporaneidade? 2009. 241 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HOLLANDA, H. Buarque. **Quem tem medo da tecnologia?** Disponível em: <http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/?p=621> Acesso em 25 de maio. 2019.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o purilinguismo. In KLEIMANA. B.; CAVALCANTI, M. C.(orgs). **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

NAIDITCH, F. Literatura Multicultural e diversidade na sala de aula. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n.1, jan./abr, 2009. (p. 25-32)

SCHROTER, J. Discourses and Models of Intermediality. CLCWeb: **Comparative Literature and Culture**. Purdue University Press, v. 13, 2011.

SILVA, A. G.; BINES, R. K. Performance e intermidialidade em três propostas para o trabalho com a literatura em contexto de alunos jovens e adultos surdos. **Cerrados**, v. 46, 2018. (p.28-43)

SILVA, A. G. Por uma poética dos sentidos: a literatura no contexto da surdez. 2016. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SKLIAR, Carlos. Bilinguismo e Biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, v.8, 1998. (p.44-57)

SOBRE OS AUTORES

ALESSANDRA GOMES DA SILVA

É doutoranda em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela PUC-Rio. Graduada em Letras (português-francês) e suas respectivas Literaturas pela UFRJ, 2010. Desde 2006, é professora de Ensino Básico e Educação Tecnológica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, atuando nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Tem interesse nos temas: acessibilidade e diversidade cultural, narrativas audiovisuais, leitura, literatura e surdez.

ANDRÉ MARQUES DA SILVA

Graduado em Letras – Português - Literaturas pela UNIPLI e em Português/Latim pela UFF. É especialista em História e Cultura Africana pela PUC-Rio e Mestrando em Estudos de Linguagem pela UFF. Professor de Língua Portuguesa nas Redes Municipais de Itaguaí e Magé. Membro do Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (GEPELT/UFF), do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (GP Leifen/UFF) e pesquisador do CNPq.

CLÁUDIA OLIVEIRA DE MELO CHAIM

Graduada em Letras Português-Inglês pela UNIPLI (Universidade Plínio Leite). Possui pós-graduação *latu sensu* em Gêneros textu-

ais e Interação pela mesma universidade. Mestranda em Estudos da Linguagem na UFF. Atualmente, é professora do Ensino Fundamental e Médio na Rede Particular, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura.

DENNIS CASTANHEIRA

Graduado em Licenciatura em Letras (Português/Literaturas) com dignidade acadêmica "Magna cum laude", Mestre em Linguística e Doutorando em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É Professor Temporário de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Áreas de atuação: Texto/discurso; sintaxe funcional; ensino de português; perspectivas de interface.

GLAYCI KELLI REIS DA SILVA XAVIER

Graduada em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Mestre e doutora em Estudos de Linguagem pela mesma instituição. Atualmente, é Professora Adjunta de Língua Portuguesa da UFF. Foi professora de Língua Portuguesa e Literatura do Colégio Pedro II (40h DE), ministrando aulas e atuando no Programa de Residência Docente (PRD). É vice-líder do Grupo de Pesquisa LEPELL e integrante do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn/CNPq). Sua pesquisa, sempre voltada para o ensino, tem como principal foco os textos argumentativos e os textos verbo-visuais.

JÚLIA VIEIRA CORREIA

É licenciada em Letras – Português/Literaturas pela Universidade Federal Fluminense, especialista em Educação Básica pelo Colégio Pedro II (Programa de Residência Docente) e mestranda em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. Atua como bolsista do Programa de Tutoria da Graduação em Letras da UFF e como professora de português e redação da rede privada de Niterói.

KARINE DUARTE SOUZA ANDRADE

Graduada em Letras Português-Inglês pela UNIPLI. Possui pós-graduação *latu sensu* em Gêneros textuais e Interação pela mesma universidade. Pela UFF, é especialista em Leitura e Produção de textos e, atualmente, cursa o mestrado em Estudos de Linguagem. Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e da Rede Particular de Ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa em Linguística Textual (GEPELT/UFF) e do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (GP Leifen/UFF).

LARISSA DE OLIVEIRA RIOS PEREIRA SANTOS

Graduanda em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), co-fundadora do projeto Clube do Livro, que realiza atividades de incentivo à leitura em Moçambique e bolsista da iniciativa "Escrevivendo a Liberdade", projeto de extensão desenvolvido na socioeducação do Rio de Janeiro através do GEPEP, Grupo de Pesquisa em Educação nas Prisões, da Faculdade de Educação da UFF.

LÍVIA FERREIRA ALVES DA SILVA

Professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (PEF de Língua Portuguesa -40h) da rede municipal do Rio de Janeiro desde 2016 na escola Municipal 25 de Abril (Freguesia – Jacarepaguá) pertencente a 7ª Coordenadoria Regional de Educação (7ª CRE). Especialista em língua portuguesa pelo Liceu Literário Português. Mestranda do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pela UFRJ na área de Gramática, Variação e Ensino.

MÁRCIA DE ASSIS FERREIRA

Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni/UFF) em regime de 40h DE. Graduada em Português/Literaturas na UFF, onde também cursou Espe-

cialização em Literatura Brasileira. Mestre em Letras pela PUC-Rio. Tem interesse em pesquisas relacionadas às áreas de leitura e escrita, além de letramento literário.

MYKAELLE FERREIRA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e formada em Letras – Português/Literaturas pela mesma instituição. Atualmente, atua como tutora do Instituto de Letras – UFF e possui experiência e interesse nas áreas de Letras e Ensino, com ênfase em literatura contemporânea e produção textual.

NADJA PATTRESI DE SOUZA E SILVA

É Professora Adjunta de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense (UFF), com experiência na educação básica, em nível fundamental e médio, em redes municipais e no segmento federal de ensino. É mestre e doutora pela UFF e suas pesquisas concentram-se nos estudos do texto e do discurso e no ensino de língua portuguesa. Participa do Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso (CIAD-Rio), do Grupo de Pesquisa Leitura, Fruição e Ensino (LeiFEn/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLEA/UFF). É coautora da coleção Apoema de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, pela Editora do Brasil (2018).

RAFAEL GUIMARÃES NOGUEIRA

É doutor em Estudos de Linguagem (Análise Semiolinguística do Discurso) pelo Instituto de Letras da UFF. É mestre em Letras Vernáculas (Linguística Textual) pela Faculdade de Letras da UFRJ, onde cursou Licenciatura (Português-Italiano) e também atuou como professor substituto. Desde 2010, é professor do IFRJ (*campus* Rio de Janeiro), onde leciona para turmas do Ensino Médio.

SIRLEY RIBEIRO SIQUEIRA

Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre e doutora em Estudos de Linguagem pela UFF. Atualmente, é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Colégio Pedro II (40h DE), ministrando aulas de Língua Portuguesa e Literatura. É líder do Grupo de Pesquisa LEPELL. Desde 2018, orienta projetos de iniciação científica voltados para argumentação e oralidade. Interessa-se por temas como leitura, produção textual, mudança linguística, argumentação e oralidade.

TERESA ANDREA FLORÊNCIO DA CRUZ

Graduada em Letras (Português/Literaturas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre e Doutora em Ciência da Literatura pela mesma instituição. Professora do Ensino Médio no Colégio Pedro II (40h DE), no *campus São Cristóvão III, ministrando aulas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Produção Textual. Integra o grupo de pesquisas LEPELL*. No CPII, atua no Projeto Institucional Classes de Adequação Idade Série (CAIS-RH) e orienta trabalhos de Iniciação Científica Jr. sobre feminismo indígena.

VANUSA DE MELO

Doutoranda em Educação pela PUC-Rio, é professora da educação básica e escritora, autora de *Caminhos para a igualdade racial* (no prelo pela Ediouro) e coordena a iniciativa "Escrevivendo a liberdade", projeto de extensão desenvolvido na socioeducação do Rio de Janeiro através do GEPEP, Grupo de Pesquisa em Educação nas Prisões, da Faculdade de Educação da UFF (Universidade Federal Fluminense).

O título desta obra: "Ouvir, falar, ler e escrever: conjugando competências na escola" resume o entendimento do que devam ser, prioritariamente, as aulas de Língua Portuguesa, numa perspectiva que vá além do mero ensino de nomenclatura gramatical. Nesta obra, num movimento de transposição do engessamento da educação formal, professores se encontram para compartilhar estratégias que têm sido alvo de reflexão em sua prática diária. Assim, os 12 capítulos que dão corpo a este livro revelam uma composição muito feliz em que professores-autores mostram seu esforço para que as aulas sejam cada vez mais significativas, a fim de que os alunos possam perceber que a linguagem é parte integrante de suas vidas e que, por meio dela, ocorre a participação dos indivíduos nos mais diversos contextos sociais de interlocução.

. . .

O LEPELL – Laboratório de Estudo de Práticas Educativas em Língua Portuguesa e Literatura – foi criado por professores do Colégio Pedro II, com o intuito de promover estudos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem das disciplinas Língua Portuguesa e Literatura. Inicialmente formado por professores dos campi São Cristóvão II e III, hoje o grupo conta com participantes de outros campi e também de outras instituições. O LEPELL, além de possibilitar a troca de conhecimentos e experiências entre seus integrantes, pretende também estar em contato com outros professores e estudantes interessados, por meio de eventos, palestras, publicações, cursos de extensão, entre outras ações, fortalecendo o importante elo Escola Básica–Universidade, Universidade–Escola Básica. Para acompanhar o trabalho do grupo, basta acessar o site: https://lepellcp2.wixsite.com/principal

Muito se discute sobre a relação entre teoria e prática. O professor que procura se qualificar "absorve" várias teorias na universidade, mas nem sempre é fácil utilizar tal conhecimento em sala de aula. Por isso, acreditamos que, para além da formação complementar, a experiência adquirida pelo professor em sua prática e as iniciativas de sucesso podem e devem ser compartilhadas com seus pares, com professores em formação, com professores recém-formados e com aqueles que buscam aprimorar sua prática por meio de formação continuada. A partir de artigos que compartilham estratégias que têm dado resultado no processo de ensino-aprendizagem da oralidade, leitura e escrita, esta obra tem como objetivo central contribuir para o debate qualificado de tais assuntos no contexto da Educação Básica.

Laboratório de Estudo de Práticas Educativas em
Língua Portuguesa e Literatura – LEPELL
COLÉGIO PEDRO II

ISBN 978-65-00-04067-8
9 786500 040678