

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MARLI APARECIDA PEDRO DUQUE

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA FEDERAL

MARINGÁ – PR
2013

MARLI APARECIDA PEDRO DUQUE

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA FEDERAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção de grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

D9461 Duque, Marli Aparecida Pedro
Leitura e escrita no ensino médio em uma
instituição pública federal / Marli Aparecida Pedro
Duque. -- Maringá, 2013.
161 f. : il. + anexos

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,
Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em
Letras, 2013.

1. Leitura e escrita - Ensino médio. 2. Leitura -
Interação - Gêneros textuais literários. 3. Leitura
- Reflexão social. 4. Escrita - Textos de opinião.
I. Menegassi, Renilson José, orient. II.
Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 418.4

GVS-001619

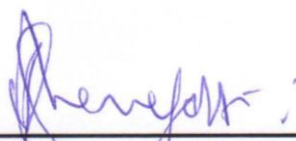
MARLI APARECIDA PEDRO DUQUE

**LEITURA E ESCRITA NO ENSINO MÉDIO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA
FEDERAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 03 de junho de 2013.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.ª Dr.ª Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.ª Dr.ª Rosimeiri Darc Cardoso
Faculdade de Apuarana - FAP

*Aos meus filhos Júlia e Otávio
e ao meu esposo Reinaldo,
por todos os momentos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder todas as graças na hora certa em minha vida; pela proteção nas viagens; por possibilitar que novos conhecimentos fossem construídos para eu possa mais contribuir com esse mundo; por me permitir conhecer pessoas tão especiais nessa jornada.

Agradeço aos meus filhos amados, Júlia, Otávio e ao meu esposo Reinaldo, por compreenderem minha ausência nesse período de realização do Mestrado.

Agradeço aos meus pais que, em suas simplicidades, estampam em seus rostos queridos um eterno orgulho pelas realizações de seus filhos.

Agradeço ao meu orientador Professor Dr. Renilson José Menegassi, pela oportunidade, pela confiança em mim depositada, por me tornar mais forte enquanto profissional e pesquisadora, nunca se esquecendo que dentro de cada um de nós há, antes de tudo, um ser humano.

Agradeço, carinhosamente, às Professoras Doutoras Rosimeire Darc Cardoso e Marilurdes Zanini, por aceitarem fazer parte de minha banca, disponibilizando tempo e conhecimentos para avaliar o trabalho.

Agradeço à professora e amiga Denize, pelo encorajamento, pela fé, pela confiança em mim depositados, e por assumir meu trabalho para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Agradeço às mulheres maravilhosas que cruzaram meu caminho, Adélia, Rosi e Lourdes. Juntas choramos, sorrimos, sonhamos, sem deixar de acreditar na capacidade que cada uma tem de conhecer e de amar.

Agradeço a todos os professores da UEM, com os quais tive oportunidade de conviver, que me permitiram conhecer mais e crescer.

Agradeço imensamente à senhora Altair e ao senhor Adelírio, por me aconchegarem em seu lar em Maringá, durante essa jornada; pelo tratamento de filha e pelo carinho e amizade, que foram fundamentais para meu sucesso.

Agradeço aos professores de Língua Portuguesa da UTFPR que se dispuseram, prontamente, a participar de minha pesquisa.

Um agradecimento especial às amigas Claudete Cargin e Vera Lúcia Ryzer, pelo companheirismo e por acreditarem em minha capacidade de realizar meus sonhos.

RESUMO

Nossa pesquisa tem por objetivo compreender como ocorrem os processos de trabalho com a leitura e a escrita no curso Técnico Integrado em Informática (TI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, no Câmpus de Campo Mourão, cidade localizada ao Noroeste do estado do Paraná. Os alunos que terminam o curso vêm alcançando lugares destacados no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, dentre as escolas públicas e particulares da cidade, o que tem contribuído significativamente para o ingresso nos cursos superiores. Com vistas a atingir esse objetivo, observamos as concepções de leitura e escrita dos professores; identificamos os gêneros textuais empregados; verificamos como a interação se constitui em sala de aula; e percebemos como se dá o processo de avaliação de leitura e de escrita. Os pressupostos teóricos estão alicerçados aos conceitos e às concepções de interação, enunciado, palavra, responsividade e gênero discursivo, postulados por Bakhtin e Volochinov (2004) e Bakhtin (2010), assim como à teoria do desenvolvimento da linguagem de Vigotski (2007). Para tanto, propomos uma investigação diagnóstica a partir da abordagem qualitativa do tipo etnográfica, sob o paradigma interpretativista. Utilizamos-nos da modalidade de observação participante nas aulas de Língua Portuguesa durante o segundo semestre de 2011. O *corpus* de análise constitui-se de registros coletados por meio de gravações das aulas, de entrevistas com questionário semiestruturado, anotações em diário escrito e de materiais didático-pedagógicos cedidos por professores e alunos. Os resultados nos mostram que os gêneros empregados na leitura se distinguem dos gêneros preconizados nas práticas de produção textual. A leitura de gêneros discursivos secundários, especialmente os literários, marca a preferência dos professores, e se caracteriza pela concepção da interação autor-texto-leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2010). A leitura é concebida como processo de reflexão social, desse modo, como condição dialógica para o desenvolvimento do aluno. A produção escrita contempla gêneros de caráter argumentativo, para defesa de um posicionamento, como o Artigo de Opinião, cujo conteúdo temático se dá a partir da apreensão de um significado do texto lido. A escrita é percebida como processo de trabalho, uma vez que o texto é concebido como uma ferramenta capaz de influenciar o interlocutor e o meio social, portanto, caracteriza-se como enunciado concreto por ser produto da interação entre leitor e o texto, por contemplar os conhecimentos de mundo do aluno.

Palavras-chave: Leitura; Escrita; Gêneros-secundários.

ABSTRACT

This research aims to comprehend how the processes of reading and writing occur in the course Technical in Computing of the Federal University of Technology – UTFPR, located in Campo Mourão, a city in the Northeast of Paraná state. The students who have finished the course have gotten remarkable results among the schools of the city in the High School National Exam - ENEM, which evaluates knowledge of high school students all over Brazil. The results provided by UTFPR in ENEM evaluation, have contributed to insert its students in the graduation courses. In order to reach out our main objective, it was verified teachers' reading and writing conceptions; it was identified the texts genres used in reading and writing; how interaction is constituted in the classroom and how the evaluation process of reading and writing occurs. The theoretical support is entrenched to the concepts and conceptions of interaction, utterance, words, responsivity and genre of speech set up by Bakhtin and Voloshinov (2004) and Bakhtin (2010), as well as the theory of development created by Vygotsky (2007). Thus, it was undertaken a diagnostic investigation within a qualitative and ethnographic approaches supported by the interpretative paradigm, using participant observation in the classes of Portuguese Language in the second semester of 2011. The *corpus* for the analysis consists of data gotten by recording classes, interviews with semi-structured questionnaire, fieldnotes and didactical documents provided by teachers and students. The results have shown that the genres in reading tasks distinguish from the ones used in writing. The reading of secondary genres, specifically, the literary ones, is more likely to be the preference of the teachers. It's characterized by the conception of interaction author-text-reader (MENEGASSI & ANGELO, 2010). It was realized that reading has been conceived as a social reflection process, thus, as dialogical condition for student's development. The writing contemplates genres which demand argumentation, which is considered important for students in order to learn how to develop and sustain a position, like the opinion articles, whose theme occurs by apprehending a meaning through reading. Writing has been seen as a work process, once the text is considered a tool able to influence the interlocutor and the environment, in this way, as a concrete utterance for being product of interaction between reader and text, and for aggregating student's previous knowledge.

Key-words: Reading; Writing; Secondary genres.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Média ponderada da redação do ENEM de 2009 a 2011 | 16 |
| Quadro 2 – Ordem da coleta de registros no segundo semestre de 2011..... | 41 |
| Quadro 3 – Práticas do professor..... | 146 |
| Quadro 4 – Práticas dos alunos..... | 146 |

LISTA DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| ANEXO 1 – PLANO DE ENSINO DO 4º ANO – PROFESSORA SOFIA | 163 |
| ANEXO 2 – PROPAGANDA POLÍTICA..... | 167 |
| ANEXO 3 – CRÔNICA ESPORTIVA | 168 |
| ANEXO 4 – ARTIGO DE OPINIÃO | 169 |
| ANEXO 5 – PLANO DE LEITURAS DO 1º ANO - PROFESSOR ELVIS | 170 |
| ANEXO 6 – PLANO DE LEITURAS DO 2º ANO - PROFESSOR ELVIS | 171 |
| ANEXO 7 – PLANO DE LEITURA DO 3º ANO - PROFESSOR ELVIS..... | 172 |
| ANEXO 8 – DIVULGAÇÃO DO FESTIVAL DE TEATRO DE 2010 | 173 |
| ANEXO 9 – DIVULGAÇÃO DO FESTIVAL DE TEATRO DE 2011 | 174 |
| ANEXO 10 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO..... | 175 |
| ANEXO 11 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO..... | 176 |
| ANEXO 12 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO..... | 177 |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| 1 CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS | 16 |
| 1.1 MOTIVAÇÕES E NATUREZA DA PESQUISA | 16 |
| 1.2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES VIGENTES NA PESQUISA QUALITATIVA | 17 |
| 1.3 GERAÇÃO DE REGISTROS | 19 |
| 1.3.1 Observação participante | 19 |
| 1.3.2 A entrevista..... | 21 |
| 1.4 CONTEXTO DE PESQUISA | 23 |
| 1.4.1 A instituição: breve perspectiva histórica..... | 23 |
| 1.4.2 O curso e o regulamento | 25 |
| 1.4.3 O ambiente escolar | 27 |
| 1.4.4 A admissão dos professores e o regime de trabalho | 29 |
| 1.4.5 O corpo docente de Língua Portuguesa | 30 |
| 1.4.6 Projetos de dedicação exclusiva | 31 |
| 1.5 A INTERAÇÃO COM OS SUJEITOS | 33 |
| 1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TURMA E AS AULAS | 34 |
| 1.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS REGISTROS GRAVADOS | 35 |
| 1.8 SÍNTESE DOS CONTEÚDOS GRAVADOS | 41 |
| 2 INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA | 45 |
| 2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA LINGUAGEM | 45 |
| 2.2 DIALOGISMO E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INTERAÇÃO | 46 |
| 2.3 A LEITURA E A ESCRITA | 52 |
| 2.3.1 Concepções de leitura | 52 |
| 2.3.2 A leitura como via de interação | 58 |
| 2.3.3 Concepções de escrita..... | 61 |
| 2.3.4 As concepções do professor no trabalho com a escrita | 64 |
| 2.3.5 Condições de produção da escrita | 67 |
| 2.4 ACEPÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS NA MODERNIDADE..... | 74 |
| 2.5 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE SIGNOS E INSTRUMENTOS | 81 |
| 2.6 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR MEIOS DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS | 83 |
| 3 ANÁLISE DOS REGISTROS | 89 |
| 3.1 O TRABALHO COM A LEITURA | 89 |
| 3.1.1 Concepções de texto para leitura | 89 |
| 3.1.2 Concepções de leitura dos professores | 91 |
| 3.2 O TRABALHO COM A ESCRITA | 108 |
| 3.2.1 Concepções de escrita dos professores | 108 |
| 3.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS | 114 |
| 3.3.1 As condições de produção da revista..... | 115 |
| 3.3.2 Os gêneros analisados..... | 117 |
| 3.3.2.1 Caracterização e análise dos artigos de opinião | 118 |
| 3.3.2.2 Caracterização e análise do editorial | 135 |
| 3.4 CONFLUÊNCIA ENTRE CONTEXTO, PRÁTICAS E RESULTADOS..... | 144 |
| CONCLUSÃO | 151 |
| REFERÊNCIAS | 156 |
| ANEXOS | 162 |
| APÊNDICE | 179 |

INTRODUÇÃO

O ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES), seja pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou pelo concurso vestibular, tem sido um desafio para alunos de escolas públicas brasileiras devido à concorrência e ao temor das redações pelas dificuldades de produção escrita.

O ENEM, cuja primeira edição foi em 1998, foi criado com intuito de avaliar o desempenho geral do estudante ao término do Ensino Médio. Hoje, além de avaliar a formação geral do aluno, também tem servido como parâmetro para avaliação do desempenho das escolas. A partir de 2010, várias IES começaram a adotar, parcial ou totalmente, o ENEM como critério para ingresso nos cursos superiores. No Paraná, conceituadas universidades e faculdades aderiram ao processo de seleção, entre elas a UFPR (Universidade Federal do Paraná) e a UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná).

Na UTFPR de Campo Mourão, os alunos vêm se destacando no ENEM desde sua primeira turma de Ensino Médio formada em 2000, obtendo o primeiro lugar dentre as instituições públicas e particulares do município, o que tem contribuído significativamente para a entrada de alunos, de classe média baixa, nos cursos de nível superior.

O final do Ensino Médio regular na instituição aconteceu em 2005, quando o governo estabeleceu o Decreto 5.154/2004, que foi instituído como a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. A mudança teve como intuito integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. Assim, sem que houvesse prejuízo ao Ensino Médio, segundo Capítulo II, Seção IV-A, Art. 36-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, já com a inclusão da Lei, a instituição deveria preparar o aluno de nível médio também para o exercício de profissões técnicas. Diante das condições da instituição na época da mudança, como disponibilidade de laboratórios e corpo docente, foi adotado o curso Técnico Integrado em Informática de nível médio, com duração de quatro anos, ao invés de três, como no Ensino Médio, já que várias disciplinas da área técnica deveriam ser contempladas, além das do núcleo comum. Já não se podia criar tanta expectativa em relação ao ingresso desses alunos nas universidades, haja vista seu perfil técnico e a diminuição da carga horária de algumas disciplinas. A primeira turma com esse novo perfil veio a se formar 2009. Apesar de terem sido preparados para o trabalho em função da especificidade do curso, os alunos concluintes optaram por seguir a carreira acadêmica.

Quando o MEC (Ministério da Educação) publicou o desempenho por escolas, os alunos, dessa vez, Técnicos em Informática, mais uma vez haviam obtido a melhor pontuação entre todas as escolas, tanto públicas quanto particulares da cidade. Temos percebido que na prova de redação, a pontuação tem sido bastante considerável. Como professora de Língua Inglesa da instituição, senti-me motivada a querer saber como acontecem os processos de leitura e de escrita nas aulas de Língua Portuguesa (doravante, LP) da UTFPR de Campo Mourão. Essa motivação deu início quando começamos a estudar as teorias sobre gêneros do discurso desenvolvidas por Bakhtin e seu Círculo, na Universidade Estadual de Maringá. O fato de preconizar o caráter dialógico e interacional da linguagem nos levou a querer saber como a interação ocorria em sala de aula, assim, em que medida as teorias do Círculo poderiam estar vinculadas nos processos de leitura e escrita, corroborando os resultados positivos verificados nos alunos.

Assim, não foi exatamente um problema que nos motivou esta investigação, mas um sucesso, cujas causas, acreditamos que podem contribuir com as práticas de docentes em serviço assim como, com futuros professores nos cursos de formação docente. Como a Linguística Aplicada é uma área em que se desenvolvem pesquisas com intuito de contribuir para solução de problemas por meio da transposição de teorias nas práticas em sala de aula, este trabalho justifica-se como meio de contribuir, tanto com a prática docente como com outros pesquisadores, compreendendo e revelando um dos modelos de práticas metodológicas que estão obtendo resultados positivos.

Ao nos interarmos das várias pesquisas envolvendo investigação de ensino-aprendizagem na área de LP, percebemos que há poucos estudos que se preocupam em mostrar resultados positivos de trabalhos com ensino e aprendizagem de leitura e escrita. A maioria desses resultados é demonstrado por meio de pesquisa-ação ou participante, como por exemplo, a pesquisa de Malentachi (2005). A partir de uma pesquisa participante em uma turma de Ensino Médio, ela investiga as ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio na construção da escrita, com vistas a refletir sobre essas ações no processo de produção textual. A pesquisadora verifica que as ações do professor, na mediação, oscilam entre as adequadas e as restritas. As ações adequadas se caracterizam por instigar o diálogo interior dos alunos de forma mais significativa, o que possibilita a expressão de sua individualidade na escrita e ainda contribui na etapa da reescrita. As ações restritas ou não adequadas referem-se às ações que estimulam mais a cópia do que a reflexão, tornando o processo de reescrita mais automatizado, o que restringe a expressão do conhecimento e seus valores internalizados. Essa oscilação permite, em maior ou menor grau, a expressão da

individualidade do aluno na escrita. Essa percepção é um aspecto positivo, uma vez revelado que a prática docente não se restringe apenas no aspecto negativo verificado.

Outro estudo realizado por Carvalho (2008), por meio de uma pesquisa-ação, visa refletir sobre a prática docente no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos. A partir de um trabalho com sequência didática em uma turma de 2º ano de Ensino Médio de uma escola pública, a pesquisadora analisa a atividade pedagógica de produção textual. Segundo ela, pela análise dos textos, percebeu-se que a sequência didática realizada favoreceu a produção de textos coerentes, apesar de terem apresentado problemas de incoerências localizadas. Ela afirma, também, que o trabalho com oficinas de textos pode quebrar a artificialidade que persiste no ensino de língua. Essas e outras pesquisas apontam para alguns resultados positivos concernentes ao trabalho desenvolvido por pesquisadores por meio de pesquisas-ação ou participante, e, ainda que parciais, podem contribuir com as práticas pedagógicas de outros docentes.

Pesquisas com caráter interpretativista, que investigam práticas de ensino-aprendizagem com intuito de perceber ações que estejam engendrando resultados positivos concernentes à leitura e à escrita dos alunos, têm sido pouco produzidas. Uma delas é a dissertação de Batista (2010), na qual a autora pesquisa o modelo de letramento a partir de uma investigação realizada na 4ª série do ensino fundamental em uma escola municipal, localizada na zona rural, no interior de São Paulo. A pesquisa é motivada em função das boas notas obtidas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) Prova Brasil de 2005, que foi de 7.3, enquanto a média brasileira foi de 3.8, em uma escala de 0 a 10. A autora se respalda nos Novos Estudos de Letramento para análise do processo, seguindo a linha de várias concepções de letramento. A partir da análise de documentos dos projetos desenvolvidos na escola, das entrevistas, observações etc., a pesquisadora conclui que os dados obtidos no estudo corroboram a hipótese de que a escola de sucesso parte de princípios defendidos pelo Modelo Ideológico de Letramento, uma vez que os professores sempre se empenham em trabalhar práticas de letramento relevantes e contextualizadas, através de atividades que podem ser utilizadas no futuro. As atividades constantes no Plano de Ensino da escola ressaltam o caráter social do letramento. Além disso, as práticas de letramento valorizam o conhecimento prévio do aluno, o que possibilita o desenvolvimento de sua autonomia e sua independência em relação à leitura e escrita dentro e fora da escola. Outro fator que contribui para o sucesso da escola é o fato de as principais instâncias sociais (escola, família e governo local) compartilharem dos mesmos preceitos em relação ao letramento.

Além de documentos instituídos pelo governo e a escola, acreditamos que a formação do professor, assim como a posição identitária assumida por ele, são fatores que influenciam em suas práticas pedagógicas, e, por conseguinte, na formação do aluno. A pesquisa desenvolvida por Almeida (2005) revela que as atividades de leitura dos professores pesquisados em seu trabalho atuam como instrumentos de qualificação profissional, e de aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Esse resultado nos levou a refletir se as concepções de leitura e de escrita dos professores de LP, cujas práticas têm contribuído para o sucesso da leitura e da escrita dos alunos, podem estar sendo influenciadas por sua formação.

As práticas pedagógicas são definidas por aquilo em que o professor acredita, por ações desenvolvidas em sala de aula, oriundas dos processos de formação e de construção de suas concepções do que seja a leitura e a escrita, o que contribui para construir o perfil do aluno que se pretende formar.

Assim, esperamos poder contribuir com o trabalho de docentes e de pesquisadores, ao identificar fatores que justifiquem os resultados positivos na produção escrita dos alunos de nosso contexto de pesquisa.

Nosso escopo teórico está respaldado nas teorias de Bakhtin e seu Círculo, no entanto, muitos outros pesquisadores que ampliam e resignificam as teorias do Círculo, contribuem para fortalecer nossas hipóteses, como João Wanderlei Geraldi (1997, 2010), pelo fato de ele considerar a linguagem um dos fatores pelos quais os sujeitos se constituem. Para esse autor, a linguagem é construída ou reconstruída nos processos interlocutivos conforme o contexto social e histórico. Assim, a língua não é um objeto pronto e acabado, mas é um objeto de compreensão do interlocutor pela capacidade de negociar sentidos na interação, o que corrobora o caráter dialógico da linguagem. E tais concepções de linguagem podem ser remetidas nos processos de leitura e produção escrita na escola para desenvolver o aluno enquanto sujeito autônomo na sociedade.

A fim de perceber em que medida essas e outras teorias podem ser identificadas nas práticas pedagógicas em nosso contexto de pesquisa, realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico. Para tanto, inserimo-nos no contexto onde atuam os professores e alunos, onde realizamos entrevistas, coleta de materiais e gravação de aulas no segundo semestre de 2011. Dessa forma, nosso objetivo geral é compreender como ocorre o processo de trabalho com a leitura e a escrita no curso Técnico Integrado em Informática (TI) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus de Campo Mourão, pelo fato de seus alunos estarem obtendo os primeiros lugares no Exame Nacional do Ensino Médio na região, com vistas a fomentar subsídios que possam favorecer práticas dos professores de LP

e melhorar o desempenho de seus aprendizes na leitura e na escrita. No intento de concretizar tal objetivo, ações específicas foram executadas: caracterizamos as concepções de trabalho de leitura e de escrita dos professores; identificamos os gêneros discursivos empregados por eles em sala de aula; verificamos como a interação se constitui em sala de aula; percebemos quais são os processos de produção e de avaliação de leitura e escrita.

O trabalho se divide em três capítulos: o primeiro capítulo trata da metodologia de pesquisa utilizada. Nesse, apresentamos conceitos e concepções da pesquisa qualitativa; como ocorreu a geração de registros; como se deu o contato com os sujeitos; caracterizamos o contexto geral da instituição, o curso em pauta e os professores sujeitos; descrevemos as atividades docentes extraclasse; tecemos considerações sobre a turma, as aulas, o sistema de admissão dos professores e, finalmente, apresentamos um quadro com os conteúdos gravados.

No segundo capítulo, agregamos o *corpus* teórico que subsidia nossos estudos. São conceitos e concepções sobre os elementos constitutivos da interação, desenvolvidos por Bakhtin e seu Círculo, e ampliados por outros pesquisadores como Geraldí, (2002, 2006, 2010), Menegassi e Angelo (2010), entre outros, que transpõem as teorias aos processos de trabalho com a leitura e a escrita na sala de aula. Contribui também, para corroborar nossos estudos, a teoria do desenvolvimento de Vigotski (2007), por preconizar atividades trabalhadas na Zona de Desenvolvimento Proximal, que contemplam o Nível de Desenvolvimento Potencial do indivíduo, o que permite seu desenvolvimento efetivo.

O terceiro capítulo é reservado à análise das ações dos sujeitos professores em sala de aula, com o intuito de identificar suas concepções de leitura e de escrita. Apontamos para quais resultados enveredam suas práticas metodológicas, por meio da análise de produção dos textos dos alunos, permitindo, assim, uma caracterização dos alunos e, finalmente, como o contexto contribui para as ações dos docentes e dos discentes na referida instituição.

Vários aspectos concernentes às práticas metodológicas dos professores, assim como aspectos disciplinares adotados no contexto de pesquisa, podem estar contribuindo para o sucesso desses alunos na leitura e na escrita.

CAPÍTULO 1

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1.1 MOTIVAÇÕES E NATUREZA DA PESQUISA

As dificuldades na escrita de alunos do nível médio e até do nível superior no Brasil têm sido motivos de críticas emanadas de toda sociedade brasileira, direcionadas tanto aos educadores quanto às escolas públicas. Ao percebermos que os alunos do curso Técnico Integrado em Informática a nível médio da UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Campo Mourão - têm se destacado anualmente no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde sua primeira edição, motivamo-nos a compreender como ocorrem os trabalhos nas aulas de LP dessa instituição, especialmente no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Entramos em contato com o órgão responsável pela elaboração e organização do exame a fim de obtermos os resultados de todas as edições, no entanto, só nos foram fornecidos dados a partir do novo ENEM, cuja primeira edição foi realizada em 2009. Assim, os resultados do quadro 1 são concernentes à média ponderada das notas das provas de redações de 2009, 2010 e 2011, das escolas públicas estaduais, das particulares e da pública federal, UTFPR, todas de Campo Mourão - PR:

Quadro 1 – Média ponderada da redação do ENEM de 2009 a 2011

| ESCOLAS | MÉDIA |
|-------------------------|--------------|
| PÚBLICAS ESTADUAIS | 549,42 |
| PARTICULARES | 635,30 |
| PÚBLICA FEDERAL – UTFPR | 664.89 |

O foco de nossa pesquisa é a investigação do processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita nas aulas de LP do ensino secundário dessa instituição. Todavia, levantamos, também, aspectos sobre o contexto que podem contribuir para os resultados positivos dos alunos.

1.2 CONCEITOS E CONCEPÇÕES VIGENTES NA PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela abordagem naturalística, pelo fato de o pesquisador observar e estudar os fenômenos em seu ambiente natural, ou seja, sem intervenção, e pela abordagem interpretativista, pelo fato de ele tentar compreender e interpretar tais fenômenos. Conforme postula Patton, “concepções qualitativas são naturalísticas desde que a pesquisa ocorra em contextos reais e não haja intenção de manipular o fenômeno de interesse” (2002, p. 39)¹. Desse modo, difere-se da quantitativa pelo fato de buscar interpretar significados no ambiente investigado, cujo fenômeno se dá de modo natural.

Schwandt (2006) postula que a pesquisa qualitativa é um terreno propício para pesquisa social, contemplando a fidelidade em relação aos fenômenos, o respeito pela experiência de vida e a atenção aos detalhes do cotidiano. É necessário o olhar interpretativista pelo fato de se pretender transcender aspectos objetivos das ações humanas, pois não basta estabelecer relações entre fatos para obter resultados mensuráveis, como rebuscados pelo paradigma positivista². Assim, o pesquisador deve se adentrar no contexto natural a fim de observar, registrar e interpretar fenômenos vivenciados pelos sujeitos, para isso é necessário um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador (NEVES,1996). Neves ainda reitera características essenciais desse tipo de pesquisa: ambiente natural como fonte direta de dados, caráter descritivo, compreensão dos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida e enfoque indutivo. Com isso, o pesquisador atribui conceitos, crenças, teorias, opiniões sobre os objetos de pesquisa no intento de interpretá-los.

Para evitar o subjetivismo do pesquisador, vários autores defendem o uso de dados quantitativos, a fim de ajudar a corroborar interpretações engendradas na pesquisa qualitativa. Como advoga André (2008), esses dois tipos de pesquisa se inter-relacionam, já que as análises dos dados quantitativos e qualitativos são realizadas a partir dos valores das referências do pesquisador.

A etnografia também caracteriza esse estudo pelo fato de o pesquisador ter em vista, interpretar os significados que os sujeitos atribuem a suas experiências e ao mundo que as

¹ “qualitative designs are naturalistic to the extent that the research takes place in a real-world settings and the research does not attempt to manipulate the phenomenon of interest”. (Tradução nossa)

² Para mais informações, consultar: TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2006.

cercam, tornando-se necessário ir a campo, aproximar-se das pessoas e manter um contato prolongado no ambiente natural dos sujeitos. Essa inserção é que vai permitir ao pesquisador uma compreensão e uma interpretação holística dos dados por meio da interação e de documentos que ajudem a corroborar ou refutar hipóteses. Com isso, a função do pesquisador consiste em fazer interpretações das interpretações que os sujeitos produzem a partir de suas experiências. Destarte, na pesquisa qualitativa, o enfoque é fenomenológico (TRIVIÑOS, 2006) porque procura interpretar e compreender os significados atribuídos pelos sujeitos no contexto onde estão inseridos.

André (2008) atenta-nos que, na educação, não fazemos pesquisa etnográfica em seu sentido original, mas do tipo etnográfica, por adotarmos procedimentos parecidos. Com intuito de fortalecer as interpretações dos dados, para a autora, a pesquisa etnográfica não pode “se limitar a descrições de situações, ambientes, pessoas ou à reprodução de suas falas ou depoimentos. Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica” (ANDRÉ, 2008, p. 45). Para a autora, a observação participante e as entrevistas aprofundadas são os meios mais eficazes para que o pesquisador se aproxime dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. Ela elenca algumas características marcantes da pesquisa de cunho etnográfico. Uma das principais é a interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado por um determinado tempo, ele é visto como instrumento principal da pesquisa por ser o mediador e, por ser uma pessoa, ele é capaz de responder ativamente às circunstâncias que o cercam. Outras características da pesquisa etnográfica são a descrição e a indução. A partir de descrições do contexto, sujeitos, depoimentos, situações, o investigador reconstrói o contexto por meio de palavras ou transcrições literais (ANDRÉ, 2008). Além disso, há mais ênfase no processo do que no produto e, durante aquele, o pesquisador pode levantar vários questionamentos ou tomar atitudes que ache necessárias desde que não interfira no contexto da pesquisa. Desse modo, acreditamos que o estudo etnográfico na pesquisa qualitativa ajuda a orientar o pesquisador na apreensão, descrição e na interpretação dos significados para validação dos resultados.

Para este estudo, propomos uma investigação diagnóstica a partir da abordagem qualitativa de cunho etnográfico, sob o paradigma interpretativista, utilizando a modalidade de observação participante nas aulas de LP durante o segundo semestre de 2011. O *corpus* de análise constitui-se de registro de fatos decorrentes no ambiente escolar por meio de gravações das aulas de LP, de entrevistas com questionário semiestruturado, anotações em diário escrito e de materiais didático-pedagógicos cedidos por professores e alunos.

1.3 GERAÇÃO DE REGISTROS

1.3.1 Observação participante

As fontes de registros da pesquisa qualitativa podem incluir observação participante, não participante, diários de bordo, entrevistas e questionários, documentos e textos, bem como as impressões do pesquisador.

Na concepção de Reis (2008), há dois tipos de instrumentos de pesquisa: instrumento objeto e instrumento-humano. O instrumento objeto é utilizado para coletar dados, como entrevistas, questionários, gravações em áudio e/ou vídeo, diários, anotações de campo. Para Patton, (2001) o instrumento-humano refere-se ao próprio pesquisador que interpreta os dados, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o instrumento. Reis reitera essa concepção também na pesquisa educacional já que o conhecimento, a bagagem de experiências e as perspectivas atuam como filtros no trabalho de interpretação de dados (REIS, 2008).

Para este estudo, utilizamos a observação participante por termos nos inserido no contexto de pesquisa, sem interferência direta nas situações. Com permissão dos pesquisados, registramos eventos por meio de filmagens; anotações em diário de campo; entrevistas; presenciamos fatos; mantivemos contato via e-mail, telefonemas; ainda coletamos documentos para posterior análise.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. (ANDRÉ, 2008, p. 28).

A observação participante, apesar de não atuar diretamente no contexto investigado, não reflete uma passividade por parte do pesquisador. Ao contrário, Bortoni-Ricardo salienta que no paradigma interpretativista, “não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes [...] o observador não é um relator passivo, mas um agente ativo” (2008, p. 32). Ela relembra ainda que, nesse paradigma, há o pressuposto da “*reflexividade*”, que consiste na capacidade de o sujeito cognoscente (pesquisador) se distanciar do objeto cognoscível da pesquisa, desse modo, a pesquisa qualitativa “aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”, “é parte do mundo social da

pesquisa capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa mesmo nesse mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59). Como um cientista social, ele faz parte de uma cultura que afeta a forma como ele vê o mundo, dessa forma, assim como o pesquisador influi no objeto pesquisado, o objeto pesquisado influi o pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nas palavras de Schwandt, “para não interpretar equivocadamente o significado original, os intérpretes devem empregar algum tipo de método que lhes possibilite um afastamento de seus referenciais históricos” (2006, p.197). Apesar de não ser possível uma objetividade plena, é necessário que o pesquisador ponha em prática um esforço controlado para conter a subjetividade, pois há fatores como o contexto de pesquisa, o momento sócio-histórico, o *ethos* do pesquisado que podem influenciar no resultado da pesquisa (GOLDENBERG, 2003). Na abordagem qualitativa interpretativista, estão implícitos fatores histórico-sociais engendrados pelo pesquisador, podendo ser consideradas suas impressões subjetivas. No entanto, pelo fato de ele querer saber como os sujeitos envolvidos no processo percebem o problema, torna-se imprescindível definir por meio de quais perspectivas teóricas os fenômenos serão interpretados.

Reis (2006) também concorda que é ilusão “garantir” uma análise objetiva, isenta de parcialidade, subjetividade, e preconceitos tanto do pesquisador como dos participantes da pesquisa. Ela relembra que, no paradigma interpretativista, um critério que pode ser considerado justo, segundo Lincoln e Guba (2000), é a credibilidade ou autenticidade:

Credibilidade ou autenticidade (LINCOLN; GUBA, 2000) é um critério segundo o qual um relato de pesquisa pode ser considerado justo, por equilibrar as visões, perspectivas, questões e vozes de todos os envolvidos; por elevar o nível de conscientização dos participantes da pesquisa, primeiramente, e, posteriormente, daqueles com quem têm contato; e por provocar ação por parte dos participantes da pesquisa e o envolvimento do pesquisador em formas específicas de educação para ação social e política dos participantes, se assim estes desejarem (REIS, 2006, p. 105-106).

Patton (2001) sustenta que, enquanto na pesquisa quantitativa o pesquisador depende de instrumentos previamente elaborados que assegurem análise e medição dos dados, na pesquisa qualitativa “o pesquisador é o instrumento” (2001, p. 14). Nesse sentido, Golafshani complementa que “a credibilidade na pesquisa qualitativa depende da habilidade e do esforço do pesquisador. Apesar de a confiabilidade e a validade serem tratadas separadamente nas pesquisas quantitativas, o mesmo não ocorre nas pesquisas qualitativas. Em vez disso, são

usadas outras terminologias que englobam ambas como credibilidade, transferibilidade e fidedignidade”³ (GOLAFSHANI, 2003, p. 600).

Dessa forma, na abordagem qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, o objetivo principal do pesquisador é explorar situações idiossincráticas dos sujeitos a fim de tentar compreender que conceitos ou concepções constituem suas atitudes volitivas, para capturar registros quantitativos que corroborem a autenticidade dos resultados.

A fim de evitar interpretações imprecisas do presente estudo, atemo-nos a uma epistemologia que propicie credibilidade na autenticidade concernente aos registros coletados para interpretação dos significados e compreensão da realidade junto aos sujeitos pesquisados: a triangulação.

1.3.2 A entrevista

Marconi e Lakatos definem entrevista como “encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (2010 p. 80). Para essas autoras, a entrevista é um elemento básico para coleta de dados e tem por objetivo a obtenção de informações importantes e a compreensão de perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas. Elas ainda reiteram que o pesquisador deve informar ao entrevistado sobre o interesse, a utilidade, o objetivo e o compromisso do anonimato.

Gil (1999) argumenta que a entrevista, em pesquisas sociais, oferece várias vantagens como obtenção de dados referentes aos mais diversos aspectos da vida do entrevistado. Os registros são obtidos com mais profundidade acerca do comportamento, sendo suscetíveis de classificação e quantificação.

Como parte de nossa técnica de coleta, optamos pela entrevista semiestruturada, conhecida também por assistemática, antropológica e livre, porque o entrevistador pode adaptar as perguntas da maneira que achar adequado à situação (MARCONI; LAKATOS, 2010). Embora as questões sejam previamente elaboradas, o entrevistador pode ficar atento para levantar algum questionamento que ache relevante a fim de elucidar dúvidas no momento da entrevista.

³ “the credibility of a qualitative research depends on the ability and effort of the researcher. Although reliability and validity are treated separately in quantitative studies, these terms are not viewed separately in qualitative research. Instead, terminology that encompasses both, such as credibility, transferability, and trustworthiness is used”.

Triviños define entrevista semiestruturada como:

Aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante (2006, p. 146).

Boni e Quaresma (2005) também postulam que a interação entre entrevistador e entrevistado favorece respostas espontâneas. Para os autores, o pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, contudo, semelhante ao de uma conversa informal de maneira a intervir, no momento certo, fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que podem não estar claras.

Beaud e Weber (2007) chamam atenção para a escolha do lugar, para o tempo e para a importância da gravação da entrevista. Segundo as autoras, é preciso um lugar sem muito barulho para que a gravação fique de forma audível; também deve se evitar olhares exteriores e curiosos demais; deve ser um lugar onde o entrevistado possa falar sem receio de ser ouvido por outras pessoas. Elas também sugerem um tempo, de aproximadamente, duas a três horas, “pois nunca se sabe de antemão como vai se desenrolar uma entrevista” (BEAUD; WEBER, 2007 p. 131). Quanto à gravação, além de permitir ao pesquisador captar todas as dimensões da palavra do entrevistado, ele tem liberdade total para conduzir a entrevista sem se preocupar em ficar tomando notas.

Seguindo essas sugestões, agendamos previamente as entrevistas com os professores, procuramos um ambiente tranquilo de modo que eles ficassem à vontade para se expressarem espontânea e naturalmente.

As perguntas para as entrevistas foram previamente elaboradas por meio de questionário semiestruturado dividido em temas com vistas a agilizar a busca de informações de acordo com cada assunto. Elencamos os temas relacionados às perguntas elaboradas para as entrevistas:

1. Formação e história de vida;
2. O trabalho dentro da instituição;
3. Atividades extraclasse;
4. Planejamento curricular;
5. Problemas na sala de aula;
6. Material didático (MD);
7. Trabalho com leitura;

8. Trabalho com escrita;
9. Trabalho com gêneros textuais;
10. O ensino da gramática;
11. Avaliações;
12. Avaliação de leitura;
13. Avaliação de produção textual.

A primeira entrevista, com a professora Sofia, foi realizada em uma das salas de estudos da biblioteca. A bibliotecária nos permitiu usá-la, porque naquela semana o fluxo de alunos estava pequeno, a maioria se encontrava participando de atividade extracurriculares oferecidas, especificamente, nas semanas dos cursos superiores. Muitos alunos da instituição assistiam às palestras ou aos mini-cursos. As entrevistas com os professores Amadeus e Elvis foram realizadas nas semanas posteriores, na sala de reuniões da direção, disponibilizada gentilmente pela Chefe de Gabinete, já que não havia agendamento de reuniões nas respectivas datas. Todas as entrevistas foram filmadas em ambientes que permitiram uma atmosfera tranquila, sem curiosos, livre de barulhos que pudessem interferir demais na qualidade do som. Foi assegurado anonimato aos professores entrevistados, com a criação de pseudônimos.

1.4 CONTEXTO DE PESQUISA

Em nossa concepção, é relevante para a pesquisa revelar aspectos do contexto histórico geral da instituição investigada pelo fato de ela não ter sido sempre privilegiada com recursos humanos, materiais e tecnológicos como atualmente. No entanto, sempre contribuiu com o ingresso dos alunos do Ensino Médio nos cursos superiores.

Descrevemos, também, outros fatores considerados relevantes por contribuírem com a qualidade do ensino, como a admissão dos professores, seu regime de trabalho e sua formação, o funcionamento do curso e o regime disciplinar, os recursos didático-pedagógicos, os projetos desenvolvidos pelos professores.

1.4.1 A instituição: breve perspectiva histórica

A implantação da UTFPR em Campo Mourão teve início em 1993, quando ainda era o CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. No terreno destinado à instituição, havia o Ginásio de Esportes Belim Carolo. Na época, foi iniciada a construção dos

dois primeiros blocos com salas de aula e alguns laboratórios. No dia 10 de abril de 1995, as atividades docentes deram início oficialmente com 240 alunos nos cursos técnicos de nível médio, sendo um curso na área de Alimentos e outro na área de Edificações. As aulas eram ministradas em salas anexas ao ginásio, as quais funcionavam como alojamento de atletas. O Ensino Médio regular só foi implantado em 1997, já com término da construção dos dois primeiros blocos.

Como professora titular da área de Letras desde 1998, a pesquisadora teve oportunidade de conviver com os demais professores do Ensino Médio, participando das reuniões, dos projetos, dividindo alegrias e decepções, mas sempre somando esforços. O grupo tinha um objetivo em comum: cumprir da melhor maneira possível os conteúdos do planejamento curricular. Não se falava em conteúdos de vestibular. Simplesmente trabalhavam, ainda que não houvesse recursos materiais suficientes. As aulas de LP eram ministradas com recursos didáticos básicos: livro didático, giz e quadro negro, retroprojeter, mas havia disponibilidade de fotocópias de materiais extras para os alunos.

Com as primeiras turmas do Ensino Médio formadas, os alunos começaram a prestar concursos para ingressar nos cursos superiores, foi quando percebemos os frutos dos trabalhos. Os ótimos resultados obtidos pelos alunos, tanto no ENEM, como nos concursos vestibulares, levaram a instituição a ser referência na cidade e em toda a região por considerarem o ensino de qualidade.

O final do Ensino Médio regular no CEFET aconteceu em 2005, quando o governo baixou o Decreto 5.154/2004, que foi instituído como a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008. Foram instituídas as diretrizes que mudariam o perfil do Ensino Médio e do aluno, desse modo, um curso voltado para uma educação mais técnica, e um aluno apto para atuar no mercado de trabalho. A mudança teve como intuito integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio da educação de jovens e adultos e da educação profissional tecnológica. Assim, sem que houvesse prejuízo ao Ensino Médio, segundo Capítulo II, Seção IV-A, Art. 36-A da LDB 9394/96, a instituição deveria preparar o aluno de nível médio também para o exercício de profissões técnicas.

Diante das condições da instituição na época, como disponibilidade de laboratórios e corpo docente, foi adotado o curso Técnico Integrado em Informática de nível médio, com duração de quatro anos, pois teria que contemplar várias disciplinas técnicas além das comuns ao Ensino Médio.

O grupo de professores ficou apreensivo em virtude da mudança na grade curricular. Várias disciplinas do núcleo comum, dentre elas, Língua Portuguesa, tiveram cargas horárias

reduzidas, o que poderia prejudicar o cumprimento de todos os conteúdos e a forma de trabalhar dos professores. No entanto, as concepções de trabalho continuaram as mesmas, ou seja, trabalhar da melhor maneira possível, além de manter o nível de exigência preconizada pela instituição. Novamente, após a formação das primeiras turmas do curso técnico, os alunos prestaram concursos e obtiveram os primeiros lugares no ENEM.

Em 7 de outubro de 2005 veio a transformação, e o Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná passou a ser a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Hoje, os professores do curso Técnico em nível médio disponibilizam de mais recursos didáticos e tecnológicos para realizarem um trabalho ainda melhor, contudo, acreditamos que o trabalho com responsabilidade e consciência e um sistema que valoriza a autonomia e a exigência de qualidade na formação são os fatores que têm proporcionado resultados satisfatórios, contribuindo, efetivamente, com o ingresso de jovens nas instituições de ensino superior.

1.4.2 O curso e o regulamento

O câmpus da UTFPR de Campo Mourão oferta vários cursos em nível de graduação, sendo um curso de Licenciatura em Química e quatro cursos Bacharelados: Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental e Ciência da Computação. Há, ainda, dois cursos de Tecnologia: Sistemas para Internet e Alimentos. Em nível de Especialização, há quatro cursos, sendo eles: IV Curso de Especialização em Gerenciamento e Auditoria Ambiental, I Curso de Especialização em Gestão e Tecnologia em Obras de Construção Civil, I e II Curso de Especialização em Matemática, V e VI Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Em nível de Mestrado, há um curso em Tecnologia de Alimentos. A instituição ainda oferece o Programa de Formação de Professores (PROFOP), que é um curso voltado aos professores do município e de toda a região, que desejam ser licenciados para o exercício do magistério. Há também o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CALEM). Neste câmpus, o CALEM oferta cursos de língua inglesa e espanhola. Finalmente, em nível Médio, a instituição tem ofertado apenas o Técnico Integrado em Informática, no qual nossa pesquisa está focalizada.

A escolha desse curso se deu por percebermos que o trabalho desenvolvido pelos professores de LP, ao longo dos anos na UTFPR, desde que o curso ainda era o Ensino Médio regular, poderia contribuir, de alguma maneira, com o trabalho de professores de outras

escolas. Para tanto, consideramos, também, fatores extremamente significativos como o contexto escolar e o nível de formação dos professores. Diante de todos esses aspectos que têm levado a resultados positivos, percebemos a necessidade de legitimar esse trabalho, comprovando-o cientificamente por meio da Linguística Aplicada, contribuindo, assim, com a educação de alunos em nível médio.

O curso Técnico Integrado em Informática (TI) tem duração de quatro anos e é voltado aos alunos que terminaram o Ensino Fundamental e pretendem estudar o Ensino Médio, bem como obter uma habilitação profissional na área de Informática. Além de disciplinas comuns ao Ensino Médio, o aluno tem acesso a disciplinas como Engenharia de *Software*, Redes de Computadores e Desenvolvimento WEB, também deve cumprir o estágio obrigatório supervisionado.

De acordo com sua proposta, os objetivos do curso são a formação e a qualificação de profissionais com visão técnica sobre informática com ênfase em Administração de Redes e Desenvolvimento WEB para atuarem na área de informática, aptos a atuarem no mercado de trabalho.

O documento descreve o perfil do profissional técnico em nível médio na área de Informática como aquele capaz de trabalhar em conjunto, com conhecimento técnico, formação tecnológica e capacidade de mobilização desses conhecimentos para atuar no mercado do trabalho.

Os alunos do TI ingressam no curso por meio de exame de seleção, o qual ocorre anualmente e é divulgado em edital público. Do total de vagas, 50% são destinadas aos candidatos oriundos de escolas públicas e os outros 50 %, aos alunos de escolas particulares. O concurso é classificatório, portanto, há níveis diferentes de produção escrita. Apesar de selecionar os candidatos que obtêm as melhores notas, consideramos, em nossa pesquisa, o foco no processo do trabalho com a leitura e a escrita, no sentido de que o desenvolvimento do aluno poderia ficar estagnado se não houvesse um bom trabalho nas aulas de LP no curso.

A média bimestral mínima para aprovação é 7,0 e o aluno deve ter frequência igual ou superior a 75% do número de aulas de cada disciplina, estabelecido no ano letivo. Os professores devem propiciar, no mínimo, duas avaliações bimestrais e são eles quem determinam os instrumentos de avaliação, assim como critérios de correção e a atribuição de notas. O regulamento assegura ao aluno o acesso à avaliação após correção e aos critérios utilizados pelo professor, se houver necessidade, a revisão dos resultados da avaliação.

Os professores disponibilizam horários extra-classe para atendimento aos alunos. São chamados de p-alunos ou PAs (permanência de alunos), os quais devem funcionar nos dois

turnos (matutino e vespertino) para que todos os alunos tenham acesso. Os PAs são horários exclusivos para tirar dúvidas que podem ter ficado durante as aulas regulares. O cálculo para o número de aulas destinadas aos PAs é de 25 % do total da carga horária de aula semanal de cada professor. O regulamento do curso não prevê exames finais, assim, as recuperações são ofertadas durante o ano letivo, porém, consta no regulamento que só tem direito a isso o aluno que cumpre todas as atividades avaliativas da disciplina. Quanto à nota das avaliações regulares e de recuperação, prevalece sempre a maior.

A instituição trabalha com o sistema de dependência (DP), ou seja, o aluno pode matricular-se regularmente no curso e refazer a(s) disciplina(s) dependente(s) no contraturno, desde que a soma da carga horária não ultrapasse onze aulas. Caso contrário, ele fica retido na série reprovada com a opção de refazer todas as disciplinas ou apenas as dependentes.

1.4.3 O ambiente escolar

Nessa instituição, além das salas de aula regulares, há também vários laboratórios de áreas distintas, como de Química, Física, Matemática, Informática, entre outros. Descrevemos, a seguir, a turma e a sala onde as aulas de LP foram ministradas em 2011, e os registros foram coletados.

A sala na qual as aulas foram gravadas comporta uma média de 35 a 40 alunos, é bastante arejada e limpa. Não há sinais de vandalismo nas carteiras, paredes ou teto. Segundo os professores, os alunos e os pais costumam ser informados sobre as sanções que podem sofrer, caso haja depredação de patrimônio público. Esses e outros aspectos são esclarecidos na primeira reunião, ao ingressarem no primeiro ano, para que eles se engajem no funcionamento da instituição.

Nessa sala, há quadro negro, projetor multimídia fixado no teto já direcionado para o telão que fica disposto ao lado do quadro. Não há ar condicionado, mas há dois ventiladores. Ao adentrar à sala, sempre percebemos que as carteiras estão organizadas em fileiras. Alguns alunos rearranjam as carteiras para se sentarem em grupos, outros preferem permanecer nas filas. Ao término das aulas, a maioria dos alunos costuma colocar as carteiras de volta ao lugar. Após as aulas da quarta-feira, às 8h20min da manhã, eles se retiram levando suas mochilas e bolsas para assistir às aulas em outro bloco, pois as aulas de LP não ocorrem na sala de aula regular. Pelo fato de haver vários cursos e variados números de alunos em cada turma, a Diretoria de Ensino teve que transferir as aulas de LP para outro bloco. No entanto, a sala de aula regular também tem as mesmas características da sala das aulas de LP.

Percebemos, também, que a coordenação do curso dispõe de *notebooks* para os professores, mas a professora da turma costuma trabalhar com seu próprio computador.

Na coordenação dos professores do curso TI, ficam lotados professores de várias disciplinas do núcleo comum. Mas como há coordenações de vários outros cursos superiores, alguns professores do curso trabalham em outras salas de suas respectivas coordenações.

A sala dos professores do curso técnico não é grande, mas é arejada e há aparelho de ar condicionado, armários, escaninhos, geladeira (adquirida com recursos dos próprios professores) e uma pequena sala para o coordenador do curso. As escrivaninhas são dispostas de frente umas para outras, de modo que os professores possam interagir enquanto trabalham. Verificamos que há materiais como giz, pincéis para quadro branco, papéis almaço e sulfite, além de uma impressora e fotocopiadora para uso comum dos professores.

A biblioteca possui um espaço amplo e arejado, conta com três bibliotecárias concursadas, com formação específica em Biblioteconomia, e com outros funcionários administrativos também concursados. Segundo informações no sítio da instituição⁴, na área de Letras e Linguística, há um acervo com 1.463 títulos e 2.213 exemplares entre obras literárias, Linguística, gramática, mais periódicos, materiais em CD-ROM e DVDs. O sistema de empréstimo, consulta, reserva e renovação de materiais é todo informatizado. Há salas na biblioteca onde os alunos podem estudar ou fazer trabalhos. As partes superiores das paredes dessas salas são circundadas por vidro transparente a fim de que os funcionários da biblioteca visualizem os alunos em seu interior.

Na instituição há o sistema *wireless* para acesso à Internet. Há vários laboratórios de informática, onde são ministradas as aulas das disciplinas técnicas do curso. Nesses laboratórios, há alunos de nível mais avançado que prestam assistência técnica enquanto estagiários do curso, inclusive aos professores dentro da instituição. Quando há horários vagos nos laboratórios de informática, os alunos podem ter acesso para realizar pesquisas ou produzir trabalhos.

Há, também no câmpus, um anfiteatro com 260 metros quadrados o qual foi inaugurado em 2008. O anfiteatro é considerado uma grande conquista, já que os eventos como o Varal de Poesias, atividades da gincana, bem como demais eventos promovidos pela instituição, antes, eram realizados em outros locais, fora do câmpus. O anfiteatro comporta 214 lugares, tem paredes acústicas, é equipado com som ambiente, ar condicionado, projetor

⁴ Disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/campomourao/biblioteca-e-producao-academica/informacoes-e-dados-estatisticos>>. Acesso em: : mar. 2012.

multimídia, telão e mesa de som, e ainda conta com um piano reivindicado pelo professor Amadeus, que é pianista, com intuito de enriquecer os eventos no câmpus.

1.4.4 A admissão dos professores e o regime de trabalho

O quadro docente dessa instituição é composto, em sua maioria, por professores Mestres, Doutores e especialistas concursados, enquanto alguns são contratados temporariamente por meio de teste seletivo. No caso dos professores de LP, todos são concursados em dedicação exclusiva (DE) de 40 horas. Os professores com DE não podem trabalhar em outras instituições públicas ou particulares com fins lucrativos, isso significa que devem se dedicar exclusivamente ao trabalho dentro da instituição. Dentro dessa jornada de 40 horas semanal, as atividades se dividem em aulas, PAs (horários de permanência do aluno na instituição para monitoria), manutenção (horários destinados à atividade relacionada às aulas), pesquisa e extensão. O número de aulas máximo de um professor DE é de 20. A manutenção diz respeito à quantidade de horas dedicadas à preparação de aulas, que pode ser a mesma quantidade da carga horária semanal ou metade. O restante dos horários é destinado à pesquisa, extensão ou execução dos projetos na coordenação do curso. Por exemplo, se o professor ministra 16 aulas, 4 horas-aula são para PAs, ele pode calcular de 8 até 16 horas para preparação de aulas, os demais horários são destinados à pesquisa e outras atividades até completar 40 horas.

Tanto nos concursos como nos testes seletivos, os professores candidatos se submetem a uma prova escrita, a fim de avaliar os conhecimentos específicos da área almejada, e também à prova de desempenho didático, que é avaliada por uma banca composta por três professores da respectiva área. No caso de concursos, há também a prova de títulos. Dessa forma, cada disciplina é ministrada por professores com conhecimentos específicos da área.

A titulação de Mestre e Doutor proporciona progressão de nível na carreira, bem como aumento na remuneração dos professores, devido ao plano de cargos e salários estabelecido.

É institucionalizada também, no plano de carreira, avaliação anual dos professores, tanto pela chefia imediata, quanto pelos alunos, a qual faz parte de um dos itens para a progressão funcional dos professores. Essa avaliação se constitui de itens relacionados a vários procedimentos didático-pedagógicos e é acompanhada pela equipe pedagógica da instituição. Assim, quando o resultado da avaliação é muito baixo, e é percebido na maioria

das turmas de um respectivo professor, a função da equipe é verificar se há algum problema e auxiliar os professores e alunos.

A instituição possui um sistema acadêmico chamado de RAD (Registro de Atividades Docentes), no qual os professores submentem seus planos de trabalho para avaliação da chefia imediata, bem como registram e relatam anualmente todas as atividades de ensino pesquisa e extensão, o que conta também para a avaliação dos docentes.

1.4.5 O corpo docente de Língua Portuguesa

Na instituição, há três professores que ministram aulas de LP e de Literatura. Todos se prontificaram gentilmente em participar da pesquisa, disponibilizando horários para entrevistas, fornecendo documentos e informações sobre atividades realizadas por eles.

Como foi o acordo com os sujeitos de nossa pesquisa, não divulgamos nomes, mas adotamos pseudônimos ao nos referirmos aos participantes.

Professora Sofia: Formada em Letras Anglo-Portuguesa e Especialista em Literatura Brasileira pela FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, atual Universidade Estadual do Paraná. Ela é Mestre em Estudos Literários pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Câmpus de Araraquara - SP. Em 2011, ela ministrou aulas para os 2º e 4º anos do curso Técnico Integrado em Informática, em nível médio (TI) e para o curso de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Professor Elvis: estudou dois anos de Filosofia e um ano de Teologia como seminarista. Formou-se em Letras pela UEM - Universidade Estadual de Maringá. Ele é Mestre em Letras pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto - SP. Em 2011, cursou disciplina na UEM como aluno não regular com o intuito de ingressar posteriormente no Doutorado. Nesse ano, ele ministrou aulas de LP e de Literatura aos alunos dos 1º e 2º anos do TI.

Professor Amadeus: formado em Letras Português/Inglês pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, em Cascavel - PR. Fez especialização em Literatura Brasileira na UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste, é Mestre e Doutor em Estudos Literários pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. O professor Amadeus havia trabalhado anteriormente no TI com uma turma do primeiro ao quarto ano. Em 2011, ele não trabalhou com o TI, ministrou aulas apenas nos cursos superiores da instituição.

1.4.6 Projetos de dedicação exclusiva

Em função do plano de carreira, os professores DE (dedicação exclusiva) devem desenvolver projetos de atividades dentro da instituição. Os professores de LP costumam se engajar em atividades voltadas para os alunos, para comunidade externa e para pesquisas em suas respectivas áreas. No início de cada ano, os professores organizam-se em equipes e propõem seus planos de trabalho. Os professores de LP participam de vários projetos DE, tanto propostos por eles como no auxílio de atividades propostas por outros professores. A seguir, elencamos e descrevemos as atividades desenvolvidas pelos professores de LP.

a) O Grupo de Pesquisa

Os professores participam de um Grupo de Pesquisa em Estudos da Narrativa, na própria instituição, cadastrado no CNPq. O grupo foi formado em 2008 e é liderado pelo professor Amadeus. É composto por cinco pesquisadores, sendo os três professores de LP da UTFPR, uma professora de Língua Estrangeira, também da UTFPR, e uma professora de LP de outra instituição de nível superior, mais onze estudantes, entre eles, alunos do TI, dos cursos superiores e funcionários administrativos da instituição. Suas linhas de pesquisa estão direcionadas aos Caminhos da Prosa Fantástica Brasileira – séculos XIX e XX e Teoria do Romance.

O grupo se reúne periodicamente para debater teorias sobre a narrativa, bem como analisar obras da literatura brasileira e universal. O objetivo do grupo é que seus estudos repercutam por meio de apresentações em congressos ou eventos similares de forma a contribuir com o ensino de literatura.

Em 2010, motivados pelo Grupo de Pesquisa, os professores começaram a executar o projeto intitulado “Grandes Leituras”, com o intuito de promover debates sobre temas literários referentes às suas linhas de pesquisa, dentro e fora da instituição.

b) O projeto Grandes Leituras

O projeto Grandes Leituras é coordenado pelo professor Amadeus. Além dos professores de LP, participam também, como organizadores e palestrantes, os professores de História e Filosofia.

O objetivo geral do projeto é proporcionar momentos de reflexão e discussão em torno de obras fundamentais da literatura, da história, da filosofia, da sociologia, a fim de promover interação entre a comunidade acadêmica interna e externa. O projeto justifica-se pela necessidade de abrir um espaço acadêmico para discussão e reflexão em torno de textos concernentes à literatura, filosofia, sociologia e outras áreas humanas.

O projeto preconiza as instituições de ensino como espaços propícios ao contato com textos escritos, destarte, a escola é um local privilegiado para discussão e reflexão de questões concernentes ao homem a fim de formar e aprimorar a capacidade humana de forma sistêmica.

Todo mês acontece uma palestra relacionada com uma das áreas de referência proferida por um professor convidado. As palestras acontecem à noite, no anfiteatro da instituição. Todos os alunos, professores, funcionários e a comunidade externa são convidados a prestigiarem.

c) Concurso de poesias – Varal de poesias Celina Ostrowski

Esse evento ocorre anualmente e o projeto é sempre proposto e coordenado por um professor ou professora da área de Letras. A versão 2011/2012 foi coordenada pela professora Sofia, mas outros professores, tanto de Letras quanto de outras áreas, auxiliaram na organização. Segundo o projeto do concurso, esse tipo de atividade ajuda a instituição evidenciar a sua missão humanista por meio da valorização da arte e das relações humanas como verdadeiras constituintes de uma sociedade crítica, sensível e justa. O evento tem como objetivos: estimular e valorizar a produção literária, promover apresentações artísticas, incentivar a integração da comunidade interna à externa e proporcionar ao público a apreciação da arte. O concurso é dividido em duas etapas: na primeira, são avaliadas as composições dos poemas por jurados escolhidos fora da instituição; na segunda, há um concurso de interpretação onde só concorrem os autores dos 20 primeiros poemas, com as melhores notas em composição. Os três primeiros lugares, tanto de composição quanto de interpretação, são premiados. O concurso é aberto à participação de alunos, servidores e comunidade externa.

Todo ano o concurso homenageia uma personagem da literatura. Nessa última edição, o homenageado foi Ferreira Gullar.

Durante o período de gravação das aulas, percebemos o incentivo da professora Sofia na participação dos alunos do 4º ano do TI. Ela já havia feito um trabalho com produção

escrita de poemas no primeiro semestre. Em literatura, a professora atribui pontuação aos alunos que inscrevem suas poesias o que também serve como incentivo. Segundo a professora Sofia, os alunos do TI participam significativamente do concurso.

Os professores de LP auxiliam na execução de outros projetos referentes ao curso, como o Festival de Teatro e a Gincana.

1.5 A INTERAÇÃO COM OS SUJEITOS

O fato de fazermos parte do corpo docente da instituição facilitou o contato com os professores ao expor nossas intenções de pesquisa. A conversa aconteceu no ano anterior, em 2010, quando, ao amadurecer a ideia, perguntamos-lhes se eles concordariam em participar da pesquisa. Explicamos que seria necessário entrar em sala de aula para filmar e coletarmos materiais, tanto deles como dos alunos, e que, provavelmente, teriam que dispor algum tempo para participar de entrevistas. Os professores foram bastante solícitos, concordando em se submeterem à pesquisa e disponibilizando tempo para as entrevistas e para responderem a algumas dúvidas por e-mail.

Os registros foram realizados nas aulas de LP do curso Técnico Integrado em Informática em nível médio (TI). A professora Sofia, que ministrava aulas no 4º ano, concordou prontamente com a gravação de suas aulas e a cessão de materiais de produção de texto e avaliações para nossa pesquisa.

Antes de dar início à coleta de registros, houve um conversa com os alunos do 4º ano matutino para explicar o objetivo da pesquisa e o motivo da presença da pesquisadora com a filmadora durante as aulas de LP. Os alunos foram extremamente colaborativos, concordando com a gravação das aulas e cessão de suas atividades de produção escrita para a constituição do *corpus* de registros da pesquisa. O 4º ano vespertino também se mostrou colaborativo, concordando em ceder produções e trabalhos para a pesquisa, porém, não foi possível gravar suas aulas pelo fato de a pesquisadora não ter disponibilidade de mais horários por estar cursando disciplinas de seu curso de Mestrado.

Essa interação com alunos e professores propiciou o acesso a vários documentos produzidos pelos alunos, como: produções de textos de variados gêneros, especialmente do ano anterior, os trabalhos das revistas, os scripts das peças teatrais do festival de teatro, versão 2011, os cartazes com resumos dos curtas-metragens com a leitura de obras literárias, avaliações, exercícios de sala de aula, trabalhos escritos do 2º semestre de 2011. Os professores forneceram seus projetos de dedicação exclusiva (DE): Grupo de Pesquisa em

Estudos da Narrativa, Projeto Grandes Leituras e o projeto e o regulamento do Varal de Poesias Celina Ostrowski. Tivemos acesso, também, ao projeto do curso Técnico Integrado em Informática, aos planos de ensino dos professores de LP, planos de leituras do professor Elvis, ao projeto Gincana do Técnico Integrado em Informática - 2011, intitulado “Mudanças climáticas, desastres naturais e prevenção de risco”, disponibilizado pelo professor de Física, coordenador do projeto.

Para as turmas nas quais os dados foram coletados, elaboramos um documento (APÊNDICE 1), explicando o objetivo geral da pesquisa e pedindo a permissão para usar suas produções e trabalhos na pesquisa, com assinatura de concordância dos maiores de idade, e dos pais, aos menores. Não houve problemas, todos os alunos devolveram o documento assinado, concordando com a gravação e a cessão de materiais.

1.6 CONSIDERAÇÕES SOBRE A TURMA E AS AULAS

Em 2011, havia oito turmas regulares, sendo no período vespertino as turmas do 1º ao 4º ano, e matutino, também do 1º ao 4º ano. O 4º ano do período matutino é a M34, e do período vespertino, a T34.

A turma escolhida para coleta e análise de registros foi o 4º ano matutino, chamada de M34, a qual era composta por 27 alunos entre 17 e 18 anos, dentre os quais, 12 eram homens e 15 eram mulheres.

Escolhemos uma turma do 4º ano em função da maturidade já adquirida após 3 anos e meio de adequação ao sistema disciplinar da instituição. Além disso, por estarem no último ano, já haviam vivenciado os vários processos de leitura e escrita perpassados pelas concepções de ensino-aprendizagem de seus professores de LP e demais disciplinas. Segundo as falas dos professores nas entrevistas, os alunos demonstram bastante deficiência na leitura e na escrita ao ingressarem no primeiro ano do curso, isso nos motivou a realizar a pesquisa em uma turma do último ano para que pudéssemos perceber a apropriação da escrita ao longo do curso.

As aulas de LP, nas duas turmas do 4º ano, eram ministradas pela professora Sofia. As aulas ocorriam duas vezes por semana, num total de três aulas: nas terças-feiras, da 10h20min às 12h, e nas quartas-feiras, das 7h30min às 8h20min.

As aulas da professora Sofia foram filmadas no período de 17 de agosto a 7 de dezembro de 2011. A princípio nossa intenção era gravar as aulas durante 3 meses, mas ao percebermos que esse período não daria conta de completar o ciclo de trabalho da professora

no processo de produção escrita, pedimos sua autorização para filmar por um tempo maior. Houve descontos de aulas por conta da paralisação dos professores e de atividades extracurriculares realizadas anualmente pela coordenação do curso, como o festival de teatro e a gincana.

Na primeira semana, começamos a gravar as aulas com a filmadora disposta à frente da sala, próxima ao quadro negro. Porém, notamos que os alunos, bem como a professora, demonstravam-se tímidos, não agindo naturalmente. Decidimos dispor a filmadora no fundo da sala, o resultado foi melhor. Os alunos se esqueciam da presença da pesquisadora e da câmera, e passaram a agir com mais naturalidade. Após as duas primeiras semanas, a professora, segundo seu comentário, já havia se habituado a nossa presença. Nesse período, conseguimos registrar tanto aulas de gramática como de literatura.

Quanto à disposição dos alunos na sala, notamos que eles costumavam se dividir em dois blocos: um à direita e um à esquerda. À direita, havia mais alunas do que alunos, era um grupo que aparentava ser mais tímido, participavam quando a professora os chamava individualmente pelos nomes, e, esporadicamente, alguns expunham suas opiniões. À esquerda concentrava-se um bloco um pouco mais homogêneo e inquieto. A professora sempre chamava atenção de alguns pela conversa, mas esses participavam bastante das aulas, e acabavam gerando bastante discussão sobre alguns temas. Apesar de uma participação mais tímida, vários alunos do bloco da direita demonstravam bastante maturidade e entendimento ao expor suas argumentações. A quietude de alguns não nos pareceu sinônimo de alienação. No entanto, nos dois blocos havia aqueles alunos que nunca participavam das discussões.

Em nenhum momento notamos desrespeito, nem entre alunos, nem com a professora. Ao contrário, o clima, em geral, era de companheirismo acompanhado de bom humor. Algumas vezes a professora chamava atenção pela conversa paralela, e pelo fato de vários alunos não fazerem as tarefas recomendadas para casa, especialmente as gramaticais. Mas ela sempre corrigia os exercícios, pedindo a participação dos alunos.

1.7 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS REGISTROS GRAVADOS

Nesta seção, levantamos alguns aspectos marcantes que sucederam no período de gravação das aulas, os quais, ao nosso ver, são importantes para compreender como foi o trabalho desenvolvido pela professora e como se dava a interação entre os participantes e com o texto escrito. Alguns momentos são descritos com um pouco mais de detalhes.

A disciplina de LP no planejamento curricular do 4º ano (ANEXO 1) é denominada oficialmente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira IV.

Ao iniciarmos as gravações, no dia 17 de agosto de 2011, a professora Sofia estava trabalhando e corrigindo exercícios sobre conteúdos gramaticais, mais especificamente, sobre Período Composto por Subordinação, que ela havia iniciado na aula anterior. Na semana seguinte, nos dias 24 e 25 de agosto não houve aulas de LP devido à paralisação nacional dos professores das Universidades Federais. No retorno das aulas, no dia 30 de agosto, a professora deu continuidade às explicações, introduzindo as Orações Coordenadas. Para tanto, ela utiliza uma poema de Adélia Prado para que os alunos encontrem o significado a partir da conjunção adversativa “mas”. Eis o poema:

“Minha mãe cozinhava exatamente:
Arroz, feijão-roxinho, molho de batatinhas.
Mas cantava.”

De modo geral, os alunos chegaram à mesma conclusão. Que a mãe fazia tudo direitinho, cozinha bem, mas cantava muito mal. Os alunos usam uma linguagem bastante coloquial, comum aos adolescentes, como: “tipo assim”, “tá tirando um sarrinho da mãe”, “zoeira com a mãe”, tudo num tom bem humorado. Apesar de não ser a interpretação que a professora queria ouvir, não deixa de estar adequada. Ela ouve todos os comentários com ares de riso, sem concordar nem discordar dos comentários, apenas questionando os alunos para que descubram que conectivo é aquele, que tipo de ideia ele introduz. Eles respondem que o conectivo “mas” expressa oposição de ideias. Na interpretação do poema, três alunos sentados mais ao fundo da sala manifestam outra compreensão: que ao cantar, apesar da simplicidade, a mãe dava um toque especial à comida porque estava feliz. Após ouvir todos os comentários dos alunos, ela finalmente intervém, concluindo, então, que, para a maioria deles, o poema traz uma orientação negativa. Alguns alunos concordam. A professora comenta, então, que, quem conhece Adélia Prado, sabe que uma característica marcante em seus poemas é o otimismo, por isso, esse poema não poderia trazer uma orientação negativa. Então, ela motiva os alunos a perceberem outras características da autora pelas palavras no poema. Os alunos respondem com as palavras “simplicidade” e “lembranças da infância”. Para finalizar a discussão, a professora concorda com as interpretações de alguns, acrescentando que, apesar da simplicidade, a mãe cantava, o que significava que era feliz, e que muitas vezes, nós não conseguimos agir da mesma forma, só enxergamos o lado negativo, “o lado vazio do copo”.

Essa aula nos chamou atenção pelo fato de a professora explicar um dos pontos gramaticais pela leitura de um poema, levando os alunos a perceberem que o uso de uma conjunção, apesar de parecer irrelevante, faz toda a diferença na compreensão do sentido. É interessante notar que vários alunos compreendem a ideia adversativa, mas não pelo lado positivo, o que demonstra sua maneira de interagir com o texto. Nesse caso, a professora intervém para mostrar o sentido atribuído pela autora, que era de otimismo, simplicidade e a lembrança da infância. Isso confirma a característica marcante de um gênero secundário, que foi produzido em outro contexto enunciativo, por um interlocutor movido por seus sentimentos e valores, assim, perde a conexão com seu contexto e interlocutor imediatos (BAKHTIN, 2010), podendo, então, engendrar uma compreensão que se alia ao leitor, segundo seu contexto social e histórico.

Nas aulas posteriores, a professora se concentrou nas explicações dos conteúdos gramaticais. Percebemos que os dias paralisados atrasaram o andamento dos conteúdos. Contudo, ela não deixa de proporcionar algumas oportunidades importantes para os alunos, como por exemplo, no dia 6 de setembro, a professora cede uma das duas aulas para ensaio da peça teatral a ser apresentada no festival de teatro, o qual foi realizado no dia 13 do mesmo mês. No dia do festival, os alunos nunca têm aula. Eles são dispensados para se organizarem e ensaiar suas peças no Teatro Municipal. Os professores costumam atribuir nota pela participação dos alunos em atividades extras como esta, que contemplam leitura e escrita.

Outra atividade fora da rotina aconteceu no dia 20 de setembro, também no horário das aulas de LP. Os alunos assistiram a uma palestra sobre Novelas de Cavalaria, proferida por uma professora de História, convidada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, pelo grupo de pesquisa em Estudos da Narrativa da instituição. Os alunos assistiram à palestra atentamente, demonstrando empolgação pelo assunto e pelo estilo da palestrante, talvez pelo fato de ela ter utilizado trejeitos e uma linguagem que costumam chamar atenção de jovens naquela idade.

No dia seguinte, 21 de setembro, eles voltam à rotina normal e a professora trabalha com uma produção textual na sala de aula. Notamos que, em sala de aula, a produção escrita didática⁵, praticamente não ocorreu naquele semestre. As produções textuais foram mais contempladas nos trabalhos. Neste dia, porém, os alunos produziram o gênero textual

⁵ Referimo-nos à produção escrita didática como àquela produção de um gênero textual marcado por suas características específicas: estilo, conteúdo temático, forma composicional, finalidade determinada e que pode ser produzido na sala de aula. Para a professora da turma pesquisada, produção escrita é tudo que os alunos produzem, como, responder por escrito questões de compreensão e interpretação de texto, o que ocorreu algumas vezes naquele semestre.

“resposta interpretativa”. Antes da atividade de escrita, ela distribui uma folha com sete pensamentos e provérbios e cada dupla deveria interpretar um texto. Ela motiva os alunos a responderem oralmente o que eles entendem por “interpretação” e o que é necessário para conseguir interpretar. O aluno Marcos responde que é entender o texto. O aluno Alan complementa que tem que utilizar fragmentos do texto. A professora questiona: “O que fazemos com o fragmento do texto?” Marcos responde que é para justificar o que ele “fala” no texto. Mais uma vez, a professora questiona: “Mas de onde vem essa fala?” Surgem respostas como “da interpretação”, “do que você lê”. A professora percebe que não houve, ainda, uma resposta plausível, e pergunta se eles nunca haviam pensado nisso: “O que é necessário para lermos e entendermos um texto?”. Marcos interfere dizendo que é preciso analisar o contexto, a professora concorda complementando que é necessário relacionar as informações do texto com aquilo que eles já aprenderam, com o que já conhecem, com seu conhecimento de mundo. São fatores como esses que nos ajudam a interpretar o texto. Uma aluna comenta que é “muito rápido”, como um processo automático. A professora justifica que eles não percebem porque já foram iniciados no processo, e que eles fazem é interpretação em vários momentos, inclusive em outras disciplinas. Ela esclarece que, no entanto, muitas vezes, os alunos não conseguem interpretar porque não possuem conhecimento de mundo suficiente, e acabam apenas parafraseando o texto. A professora retoma o significado de paráfrase, explicando que “é dizer a mesma coisa, porém, com outras palavras”, enquanto interpretar é “dizer o que aquilo significa, fazendo as relações daquilo que está escrito com seu conhecimento de mundo, com a sua vivência”.

Ela faz com que os alunos percebam que estão acostumados a fazer interpretação e a perceber o que eles levam em consideração para conseguir interpretar os significados subjacentes à superfície do texto. Ela lembra aos alunos que, nas aulas de LP, são os textos literários que dão mais vazão às análises e às interpretações.

A avaliação de gramática foi no dia 27 de setembro. A professora permite que realizem a prova em duplas. A prova era extensa, com questões que exigiam respostas discursivas, e continha tanto questões gramaticais como de interpretação de significados em função do uso da gramática.

Em Literatura, a professora trabalhou com a segunda e a terceira fases do Modernismo Brasileiro. Para introduzir o assunto, ela trabalha com leitura do poema “A Rosa de Hiroxima”, de Vinícius de Moraes, levando os alunos a refletirem sobre os significados do poema, relacionando-os com uma das consequências mais marcantes na Segunda Guerra Mundial, que foi o lançamento da bomba atômica sobre o Japão. Ao tocar a música

interpretada por Ney Matogrosso, os alunos demonstram não conhecer nem o poema, nem a música, alguns conheciam o cantor. Quanto ao autor, alguns só conheciam pela música “Garota de Ipanema”. A professora chama sua atenção para a necessidade de eles aprenderem a apreciar a boa música brasileira, além dos “*funks da vida*”. Com esse trabalho, ela introduz o Segundo Modernismo Brasileiro, remetendo-se à história, mais especificamente, à Segunda Guerra Mundial, explicando que as correntes dessa fase, na literatura brasileira, foram extremamente influenciadas pelo fator “guerra”.

Nas aulas seguintes, a professora continua com o trabalho sobre as obras de Vinícius de Moraes em mais um de seus textos: “A transfiguração pela poesia”. Ela chama atenção para riqueza na construção do texto e para as figuras de linguagem. De parágrafo em parágrafo, eles param a leitura e ela vai trabalhando o texto, permitindo que os alunos emitam suas opiniões, seus questionamentos e até seu repúdio com a linguagem. A partir de então, eles vão conseguindo interagir com o texto e com a professora, compreendendo os sentidos ali implícitos e expondo suas interpretações.

As aulas de literatura seguem até meados de novembro. A professora trabalha oralmente com vários poemas de Drummond, Vinícius, Murilo Mendes, Cecília Meireles, Manoel Bandeira, Clarice Lispector, todos pertencentes àquela corrente literária. Ela conversa sobre os estilos de cada época, a forma composicional dos poemas, sobre a vida de cada autor, como eles eram influenciados pela história e por seus problemas pessoais. Percebemos que a professora não dá respostas prontas, e que ela associa Literatura com a História e com aspectos sociais e acontecimentos marcantes na vida dos autores, esse domínio ajuda os alunos a compreenderem os significados nas palavras dos poemas. A enunciação promovida pela professora desencadeia interações por meio das quais os alunos expunham suas compreensões.

No dia 8 de novembro, entrando no Terceiro Momento do Modernismo Brasileiro, a professora pede um trabalho em equipes. Os alunos deveriam ler contos de três autores: Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Dalton Trevisan, nos respectivos livros: Primeiras histórias, Laços de família e O vampiro de Curitiba. Ela conversa sobre o estilo de linguagem de cada um, especialmente de Guimarães Rosa. Os alunos teriam que apresentar, oralmente, os contos lidos, no dia 29 de novembro. No decorrer do mês de novembro, a professora dedica várias aulas para finalizar os conteúdos gramaticais.

No dia 29 de novembro, que deveria ser a apresentação dos contos, os alunos não haviam se preparado. A professora Sofia repreende a atitude dos alunos e improvisa a aula, reunindo-os em grupos para a discussão e retomada de um trabalho realizado no primeiro

semestre de 2011, em conjunto com a disciplina de Sociologia. Tratava-se de uma análise sociológica de diferentes obras, sendo uma por equipe. Os alunos, então, reúnem-se em seus grupos e retomam os conteúdos temáticos das obras para apresentação oral. Após a reunião, a professora abre um grande grupo para discussão e exposição de suas reflexões e de questionamentos da professora.

O trabalho com produções textuais didáticas, em sala de aula naquele semestre, não foi muito grande. Contudo, isso não significa que os alunos não produziram leitura e escrita. Ao coletarmos os materiais, percebemos que eles haviam realizado muitas atividades de leitura e escrita durante o ano todo, extrapolando os limites da sala de aula, por meio de trabalhos como formas de avaliação de leitura e escrita. Podemos citar o exemplo de um trabalho solicitado ao final do primeiro semestre, que foi a produção de revistas, a partir da leitura da obra *Fogo Morto*, de José Lins do Rego.

Na entrevista, a professora Sofia explica que, naquele ano, ela decidiu não trabalhar com prova escrita para avaliar obra literária por perceber que não é um instrumento adequado para mensurar em que medida o aluno aproveita a leitura, como ele interpreta os fatos. No trabalho de confecção da revista, eles teriam que unir produção de texto, literatura e criatividade. Ela comenta que não conseguiu trabalhar anteriormente com a produção de todos os gêneros contemplados por esse suporte, mas conversou com os alunos sobre as características de alguns.

Após a entrega dos trabalhos, a professora Sofia comenta que houve trabalhos muito bem produzidos, demonstrando maturidade e empenho na leitura e na produção dos textos, outros grupos, porém, não haviam demonstrado muito empenho, alguns haviam utilizado cópias fieis de propagandas da internet, sem remetê-las à obra.

No dia 6 de dezembro, houve avaliação de literatura, a última do bimestre. Neste mesmo dia à noite, no anfiteatro, os alunos deveriam apresentar oralmente os resumos dos contos de Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Dalton Trevisan, conforme orientados pela professora Sofia. Porém, apenas três grupos se mostraram preparados apesar do tempo confiado pela professora. Ela chamou atenção das outras equipes e cobrou responsabilidade já que a data e o horário haviam sido determinados por eles mesmos. Assim, apenas os três grupos apresentaram os contos naquela data, à noite. Com isso, as outras equipes tiveram que dar continuidade nas apresentações durante as aulas de LP do dia seguinte e finalizar a noite. Não foi possível gravar as apresentações à noite pelo fato de a pesquisadora não poder estar presente. Mas foram filmadas as apresentações que ocorreram no horário regular das aulas.

Algo que nos chama atenção, antes da apresentação, são os comentários emitidos pela professora no que diz respeito ao objetivo do trabalho. Segundo ela, o objetivo maior das leituras era fazer com que os alunos tivessem oportunidade de ler Guimarães Rosa e Clarice Lispector para que eles pudessem perceber quão rica é a construção da linguagem desses escritores, acrescentando, ainda, que o aluno não pode terminar o Ensino Médio sem conhecer esses autores e seus estilos. É necessário vivenciar a maneira que cada autor escreve, pois muitas vezes o leitor tem que reler várias vezes o mesmo conto, o mesmo parágrafo para compreender a ideia, e é isso que nos enriquece enquanto leitores. Quanto a Trevisan, ela comenta que sua linguagem não é tão rebuscada quanto a de Guimarães e Lispector, é mais linear, e que ele escreve uma literatura diferenciada, que é a erótica, não a pornográfica. Além disso, é importante que os alunos conheçam um autor paranaense e contemporâneo.

Neste dia, encerramos as gravações e a coleta de registros já que a professora havia finalizado os conteúdos gramaticais e literários e não havia mais trabalhos a serem apresentados, restando, apenas, as avaliações de recuperação paralela.

Despedimo-nos e agradecemos à professora e aos alunos pela cordialidade, a paciência e a solicitude disponibilizadas à pesquisadora.

1.8 SÍNTESE DOS CONTEÚDOS GRAVADOS

Elencamos, em ordem cronológica, os registros coletados como as entrevistas, as aulas gravadas com os conteúdos trabalhados pela professora e os aspectos que consideramos mais relevantes, como maneira de visualizar o todo da coleta de dados.

Quadro 2 – Ordem da coleta de registros no segundo semestre de 2011.

| | |
|------------|--|
| 17/08 | Conteúdo gramatical: orações subordinadas adjetivas, explicativas, restritivas e concessivas. |
| 23 e 24/08 | Paralisação dos professores, reivindicando reajuste salarial e recursos para a instituição. |
| 30/08 | A professora dá continuidade às explicações sobre orações do período composto; trabalha com a interpretação de um poema de Adélia Prado, para que os alunos compreendam os sentidos causados pela conjunção “mas”. A professora explica as orações coordenadas sindéticas e assindéticas com vários exemplos. Ela chama atenção dos alunos pelo fato de a conjunção aditiva “e” poder aparecer como adversativa “mas”, ainda com sentido de consequência, com isso, produz efeitos de sentidos diferentes. Após as explicações e os exemplos, a professora pede para que os alunos retomem a folha de exercícios, e pede para que façam as atividades de gramática do livro didático para serem corrigidas na aula seguinte. |

| | |
|------------------|--|
| 31/08 | Os alunos não haviam feito os exercícios solicitados. A professora deixa para corrigir na semana seguinte, dando mais tempo para que eles fizessem sozinhos e trouxessem suas dúvidas. Ela retoma as orações subordinadas substantivas, adjetivas, adverbiais, e introduz as causais e as explicativas. Ela enfatiza que é importante que os alunos percebam que o sentido de uma oração pode mudar conforme o uso da conjunção. |
| 06/09 | A professora revê as orações estudadas: concessivas, temporais, causais, consecutivas e condicionais, explicando as orações adverbiais, proporcionais, conformativas, comparativas, sempre com vários exemplos, tirando dúvidas dos alunos. Em seguida, eles corrigem os exercícios do livro. A professora dispõe um tempo para que ensaiem as peças para o festival de teatro. |
| 13/09 | Dia do festival de teatro. Não há aulas. Os alunos são dispensados para ensaiarem suas peças no Teatro Municipal, que serão apresentadas a noite. |
| 14/09 | A professora parabeniza os alunos por seu desempenho no festival de teatro. Conversa sobre uma palestra que acontecerá na próxima semana, em seguida, retoma as correções dos exercícios gramaticais. |
| 20/09 | Palestra sobre “Novelas de Cavalaria” com uma professora convidada da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. |
| 21/09 | A professora trabalha com as características do gênero resposta interpretativa. Depois das explicações, ela distribui uma folha com provérbios e poemas. A partir da leitura dos provérbios, os alunos fazem um exercício escrito em sala de aula. Eles leem suas produções em voz alta e a professora explica a diferença entre interpretar e parafrasear. |
| 27/09 | Avaliação gramatical. |
| 28/09 | A professora continua com a atividade do dia 21, lembrando paráfrase e interpretação, trabalhando com leitura dos poemas: “No caminho com Maiakóvski”, “Da violência” e “Quem é teu inimigo?”. O primeiro, ela trabalha leitura junto com os alunos, explicando que os sentidos são percebidos por meio das “figuras”; no segundo e no terceiro poema, os alunos trabalham sozinhos para interpretar os sentidos. |
| 04/10 | Os alunos levam uma parte do trabalho da revista para mostrar à professora. Mostram-se bem empolgados. Em seguida, a professora trabalha com leitura do poema “A Rosa de Hiroxima”, para introduzir o Segundo Momento do Modernismo no Brasil. |
| 05/10 | Continuidade do segundo momento do Modernismo no Brasil com leitura de poemas: “Cota zero”, de Drummond, e “Soneto da Separação” e “O operário em construção”, de Vinícius de Moraes, para trabalhar as características da poesia politizada, outro aspecto daquela fase do Modernismo. O último poema é lido em voz alta pelos alunos, a cada estrofe, eles conversam sobre os sentidos do poema. |
| 10/10 a 12/10 | Recesso escolar. Não houve aula por conta dos feriados de aniversário da cidade e da padroeira. |
| 14/10 | Entrevista com a professora Sofia. |
| 17/10 | Entrevista com professor Elvis. |
| 18/10 | A professora entrega a prova de gramática, corrige e tira dúvidas sobre as questões que tiveram mais dificuldades. Continua com conteúdos literários trabalhando bastante com o estilo dos poemas de Vinícius de Moraes. Ela fala sobre momentos da vida do poeta que influenciaram em suas composições e do estilo de suas poesias: sensual, romântica e social. A professora trabalha com o Soneto da fidelidade. Os alunos interagem bastante tecendo comentários sobre o |

| | |
|----------------|--|
| | poema. Após esse trabalho, tudo no telão, ela entrega uma folha com poemas de Murilo Mendes e Jorge Lima. Pelo fato de eles serem bastante católicos, a religiosidade se reflete em suas poesias. À medida que eles leem, a professora comenta e motiva a busca de sentidos por meio das passagens bíblicas. |
| 19/10 21/10 | a Nesse período, todos os alunos do TI participam de uma gincana que envolve várias provas: culturais, recreativas e solidárias, as quais são elaboradas e planejadas, envolvendo professores de várias disciplinas. |
| 25/10 | A professora trabalha com Cecília Meireles, comentando que ela é uma de suas escritoras favoritas, que é reconhecida como a primeira grande autora brasileira. Ela lembra Manoel Bandeira pelo fato de ambos terem a morte muito presente em suas vidas. Esse fato leva a escritora a se caracterizar como neossymbolista, por retomar características simbolistas em seus poemas, para ela tudo é transitório, efêmero, passageiro, por isso, pode se tornar eterno. A professora trabalha com leitura de seus poemas no telão, conversando sobre os sentidos e falando de outra característica: a introspecção. Conversam, também, sobre as diferenças da escrita de Cecília Meireles e Clarice Lispector. Após esse trabalho, ela distribui uma folha com poemas de Drummond e Meireles, com questões de interpretação, pedindo que os alunos terminem em casa. Ela trabalha, ainda com mais dois poemas infantis de Cecília Meireles: “Colar de Carolina” e “Leilão de jardim”. |
| 25/10 | Entrevista com professor Amadeus. |
| 26/10 | Os alunos corrigem oralmente as questões sobre os poemas da aula anterior. Vários alunos leem suas respostas e a professora comenta alguns pontos. Ao término, a professora trabalha com mais um poema de Drummond: “Poema de sete faces”. |
| 01/11 | A professora comenta que já havia corrigido o trabalho das revistas, levantando os pontos positivos e negativos, assim como os critérios utilizados na correção. Os alunos cobram as notas de participação no festival de teatro e no varal de poesias, que é de 0,5 ponto, que ainda não haviam sido lançadas. Após concluírem, a professora distribui uma folha com um poema e desafia os alunos a descobrirem por que o dia anterior foi tão especial para a literatura, especialmente para o segundo momento do Modernismo. Ela faz uma brincadeira de adivinhações, os alunos ficam eufóricos, alguns acertam que seria o aniversário de Drummond, dia 31 de outubro. Os alunos leem o poema “A bunda”, conversam e se divertem com algumas passagens. A professora explica que o poeta tem outro lado, um estilo mais engraçado. Ela fala de uma obra póstuma chamada “O amor natural”, que esse poema é um dos mais “leves”, pois os demais são bastante eróticos. Ela começa a trabalhar com a vida de Drummond e como isso se refletiu em seu estilo, comprovando, a partir da leitura de vários poemas, todos projetados no telão. |
| 08/11 | A professora divide a turma em equipes para lerem três obras que contempla contos: “Primeiras Estórias”, de Guimarães Rosa, “Laços de Família”, de Clarice Lispector, e “O Vampiro de Curitiba”, de Dalton Trevisan. Eles deveriam apresentar oralmente no dia 29/11. Em seguida, continuam estudando Drummond com a poesia “No meio do caminho”. Após leitura desse poema, a professora solicita uma atividade escrita a partir de uma crítica literária de Arrigucci. |
| 09/11 | A professora trabalha com atividades gramaticais sobre regência verbal. Ela havia preparado uma atividade lúdica, mas, como havia poucos alunos, ela apenas explica o conteúdo, utilizando o telão e o projetor. |

| | |
|-------|--|
| 16/11 | Continuidade ao assunto sobre regência verbal. Ao final da aula, a professora pede que os alunos façam os exercícios do livro didático para serem corrigidos na semana seguinte. |
| 22/11 | Eles corrigem os exercícios, conversando sobre os sentidos diferentes que o verbo oferece, conforme o uso ou não da preposição. Em um momento, eles retomam o uso dos pronomes oblíquos. A professora distribui uma folha com exercícios gramaticais extras para serem feitos naquele momento. |
| 23/11 | Eles trabalham com o uso da crase, retomam a folha e fazem os exercícios sobre crase e vão conversando e tirando dúvidas com a professora. Ao final da aula, os alunos pedem que a professora mude a data da apresentação dos contos, que seria dia 29/11. A professora prorroga pra dia 06/12, à noite, provavelmente no anfiteatro. |
| 29/11 | Como eles não vão apresentar o trabalho, a professora pede para se reunirem em equipes para retomarem as leituras das obras realizadas no primeiro semestre, em conjunto com a disciplina de Sociologia. Ela concede alguns minutos para retomarem o assunto das obras, em seguida, eles se dispõem em um grande círculo para apresentarem das obras e as reflexões: “Capitães da Areia”, “Incidente em Antares” e “Vidas Secas”. |
| 06/12 | Avaliação. Ao chegar na sala, percebo que os alunos já estão a postos para começar a avaliação, com carteiras organizadas e os materiais guardados. Antes, porém, a professora relembra do trabalho que será apresentado à noite, mas os alunos demonstram que não haviam se preparado. A professora chama atenção e cobra responsabilidade uma vez que a data já havia sido mudada e foram eles que escolheram novo dia e o horário. Apenas três equipes se comprometem e apresentar o trabalho neste dia à noite. As outras apresentariam no dia seguinte, em horário de aula. |
| 07/12 | As equipes apresentam os contos de Clarice Lispector. Ao final, a professora comenta que o aluno de ensino médio não pode terminar o curso sem ler esses autores, e que seu objetivo foi fazê-los perceber o quanto a linguagem, especialmente de Guimarães Rosa, contribui para enriquecê-los enquanto leitores. Este foi o último dia de aula gravada. Agradecemos a colaboração de todos, especialmente da professora pela disposição em contribuir com nossa pesquisa. |

Finalizamos o capítulo 1, onde caracterizamos a metodologia empregada, apresentamos aspectos do contexto de pesquisa como do ambiente escolar, do curso, do regulamento, do corpo docente de LP e suas atividades, e da turma em foco e das aulas gravadas. No capítulo dois, tratamos das teorias que subsidiam este estudo e que respaldam nossos posicionamentos em relação às ações dos sujeitos e demais fatores que têm contribuído para o sucesso dos alunos na leitura e na escrita.

CAPÍTULO 2

INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

A interação é um fator inerente para o desenvolvimento humano. É por meio da linguagem que construímos todos os significados em relação à vida e como determinamos nosso papel na sociedade. Neste capítulo, apresentamos teorias que sustentam nosso posicionamento de que a sala de aula é um contexto, onde processos interacionais influenciam, dialogicamente, por meio da leitura e escrita. Para tanto, discutimos elementos constitutivos da interação a partir dos postulados de Bakhtin e seu Círculo, com vistas a estabelecer analogias com os processos de leitura e escrita em nosso contexto de pesquisa. Contribuem, também, para sustentar nosso posicionamento, conceitos e concepções concernentes à teoria sociointeracionista, formulados por Vigotski (2007), a fim de compreendermos em que medida sua teoria do desenvolvimento converge para o desenvolvimento do aluno por meio dos gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2010).

2.1 O DESENVOLVIMENTO HUMANO PELA LINGUAGEM

A linguagem é a grande responsável pelo desenvolvimento sócio-histórico da humanidade. A concepção dialógica da linguagem foi engendrada a partir dos estudos das teorias de linguagem do Círculo de Bakhtin, cuja visão compreende a linguagem como elemento criativo e histórico, por sua vez, ideológico, e destaca o homem como ser mutável, responsável pelo processo de transformação da língua e da sociedade. Como filósofos da língua, Bakhtin, Volochinov e os demais fazem perceber quão imanente é a relação do homem com a linguagem e suas implicações para a vida e o desenvolvimento social e histórico no processo comunicativo. Para eles, “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua”, não apenas o diálogo, “mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 123).

Num evento interativo, elementos situacionais relacionados tanto ao subjetivismo dos interlocutores, quanto ao mundo exterior, encontram-se intrínsecos. Desse modo, coadunando com a teoria da expressão proposta pelo Círculo, “o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a *expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112, grifo dos autores).

Ao discutirmos concepções e conceitos subjacentes à teoria bakhtiniana para correlacioná-los aos aspectos de ensino-aprendizagem, é difícil discorrermos sobre cada um isoladamente, pois todos se encontram imbricados no processo de interação verbal. Assim, para Bakhtin, a interação verbal constitui a base de sua concepção de linguagem, devido ao seu caráter dialógico. Com isso, não há como recorrermos à interação sem abordarmos conceitos como dialogismo, enunciado, palavra, responsividade, ainda, como resultado, recairmos no gênero discursivo. São elementos intrínsecos e necessários para que a interação se instaure num dado contexto, assim como no processo de aquisição da linguagem escrita.

2.2 DIALOGISMO E ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA INTERAÇÃO

O processo de comunicação não se trata de um sistema abstrato de formas linguísticas, nem de mera transmissão de mensagem, mas de um processo de construção de sentidos por meio de outros discursos, justificando, desse modo, o caráter dialógico da linguagem, uma vez que “as unidades da comunicação discursiva – enunciados totais – são irreprodutíveis e são ligadas entre si por relações dialógicas” (BAKHTIN, 2010, p. 335). Desse modo, o dialogismo não se limita ao diálogo, ao contrário, difere das relações entre réplicas do diálogo, são muito mais amplas e complexas. Como postula Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin não se interessa pelo estudo da forma do diálogo, de sua composição escrita, mas com o que ocorre nele, “com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali (...) desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas” (FARACO, 2009, p. 61).

Sendo o enunciado um elo na cadeia de comunicação discursiva e que não pode ser separado dos elos antecedentes, todo nosso discurso é perpassado pelo discurso do outro, como parte dos elos anteriores e poderão servir como ponte aos enunciados subsequentes. Com isso, a relação com o sentido, ou seja, a compreensão é sempre dialógica (BAKHTIN, 2010). Portanto, as relações dialógicas só podem existir a partir da linguagem e da palavra enquanto discurso, a partir de um enunciado acabado, de sua conclusibilidade, o que permite ao interlocutor responder a ele, a uma compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2010) entre os interlocutores. Fiorin (2008) reitera que todo discurso está voltado para outros discursos que circundam a realidade sobre um determinado objeto. Pode-se dizer que toda palavra dialoga com outras palavras, estas, por sua vez, embebidas por outros discursos produzidos por interlocutores sujeitos em outros contextos. Dessa forma, todo enunciado faz

parte de uma cadeia dialógica, e os significados são produzidos sempre em função do contexto sócio-histórico no qual os interlocutores sujeitos estão inseridos.

O contexto escolar é um lugar privilegiado para auxiliar no desenvolvimento da linguagem e do aluno enquanto sujeito, por se engendram relações dialógicas, cujos enunciados podem ser percebidos como ferramentas que agregam capacidades de gerar palavras e contrapalavras, que implementam as habilidades humanas por meio de situações nas quais o aluno é levado a interagir.

A fim de compreender a interação, é necessário, também, estabelecer uma relação dialógica com o sentido de enunciação. No capítulo 5 de “Marxismo e Filosofia da Linguagem” (2004), os filósofos definem enunciação como:

o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído por um representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004,p. 112)

Voss (2011) chama atenção para esse capítulo em que Bakhtin e Volochinov instituem a noção de *enunciação*, comentando sobre uma dicotomia no título do capítulo constituído a partir de Saussure, *língua e fala*, pois os filósofos acrescentam o termo *enunciação* como parte integrante da atividade linguística, intitulado-o, então, de *Língua, Fala e Enunciação*. Para eles, a enunciação faz parte de um contexto sócio-histórico concreto, a língua não é mais um sistema abstrato de formas linguísticas, pois falante como ser social “serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 92).

Em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, a enunciação é concebida como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 112). Em “Estética da criação verbal” (2010), Bakhtin não faz distinção entre enunciado e enunciação. Nessa obra, ele explica que “enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes” nem subsequentes (BAKHTIN, 2010, p. 300), nele são engendradas atitudes responsivas (palavras e contrapalavras) e ressonâncias dialógicas. Desse modo, a interação assume uma dimensão axiológica, é um fenômeno social, é por meio dela que a enunciação é constituída, que externalizamos nossa carga de valores, conceitos e preconceitos, sapiência ou ignorância, que definimos as escolhas estilísticas, enfim, estabelecemos uma relação de alteridade com o

outro em determinado contexto, ou seja, da esfera social, da situação social, do horizonte social do interlocutor por meio de palavras.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação: levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2010, p. 302).

Outro aspecto relevante para compreensão da interação é a concepção de palavra para o Círculo de Bakhtin. Ela “constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113, grifo dos autores). A palavra não é apenas um vocábulo, como também é sinônimo de discurso que constitui o enunciado determinado pelo contexto e os aspectos inerentes aos interlocutores. Nessas acepções, é a partir da palavra que se constituem as interações, todos os elos sociais e históricos, originando as mais variadas enunciações, cujos interlocutores são perpassados por suas ressonâncias ideológicas. Segundo Bakhtin/ Volochinov (2004), é no momento da expressão que a palavra é revelada como produto da interação das forças sociais. Assim, a enunciação se dá pela interação e depende do modo como a palavra é lançada, referida, percebida ou compreendida pelos interlocutores. Para o Círculo, o que ouvimos ou pronunciamos são “verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 95), ela significa em função do contexto, se reconfigura nos processos dialógicos enunciativos, afetando os elos subsequentes com maior ou menor intensidade, assim como os processos afetivos ou cognitivos dos interlocutores. Como comenta Fiorin (2008), o enunciado não existe fora das relações dialógicas. Assim, ao produzirmos palavras, produzimos enunciados, participando de um diálogo com outros discursos, o que permite a resposta do outro. Por meio de palavras, dialogamos com valores da sociedade e expressamos o ponto de vista em relação a esses valores, que, por sua vez, são compreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor (STELLA, 2005).

Em “Estética da criação verbal”, Bakhtin enfatiza a questão da palavra do outro como enunciado e produção do discurso:

todas as palavras (enunciados, produções de discurso e literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro, a começar pela assimilação delas e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana. A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (...) As complexas relações de reciprocidade com a palavra do outro em todos os

campos da cultura e da atividade completam toda a vida do homem (BAKHTIN, 2010, p. 379).

Isso reitera que é na interação com o outro que ocorrem as relações dialógicas, destarte, o conhecimento e as concepções ideológicas são constituídas a partir dessas relações.

A palavra possui funções ideológicas de qualquer espécie, seja política, ética, religiosa, científicas etc. (CLARK & HOLQUIST, 2004). Bakhtin também comenta que a minha palavra, dita ou escrita, já não é mais “puramente” orientada pela minha palavra, mas são palavras orientadas pelo mundo do outro, que dão origem às enunciações. Não há neutralidade no uso da linguagem, haverá sempre uma avaliação, uma escolha da linguagem, de estilos feitos pelo locutor em função do seu interlocutor (CLARK & HOLQUIST, 2004).

Da mesma forma, na sala de aula, toda palavra do professor é orientada em função dos alunos, de seu currículo a cumprir, e essas orientações são atravessadas por suas concepções ideológicas de ensino-aprendizagem. A sala de aula é um lugar propício à interação verbal, onde convivem sujeitos portadores de diferentes saberes, os quais se confrontam com outros saberes sistematizados e denominados “conhecimentos” (GERALDI, 2002). Com isso, a palavra do professor é que vai ajudar a criar as relações dialógicas, a partir de histórias de vida, de visões de mundo, tornando ou não seus alunos em atores sociais. O professor é o outro quem vai mediar os elos antecedentes e subsequentes, ele é quem vai interagir e estimular a interação entre os participantes por meio da palavra para que, desse modo, constitua-se uma enunciação que signifique ou resignifique para o aluno.

Essa teoria coaduna com a teoria de Vigotski, que também preconiza o papel do mediador no desenvolvimento social, por conseguinte, intelectual. Assim, a partir do nível de desenvolvimento real, a exposição do aluno às situações de reflexão faz com que ele alcance outro nível, o de desenvolvimento potencial⁶. Menegassi & Ohuschi, ao discutirem os processos de escrita, sustentam que o mediador “tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutra indivíduo” (2007, p. 234). E na escola essa desestabilização se dá por meio da interação com textos, por conseguinte, por meio da interação entre os participantes com seus respectivos saberes.

Ao se trabalhar com leitura e escrita, a palavra lançada pelo professor na interação com os alunos gera outras palavras e contrapalavras, o que determina como se dá a compreensão e a apropriação de conhecimentos e do desenvolvimento do aluno enquanto sujeito cognoscente. Da mesma forma, o interesse, o entusiasmo e o conhecimento do

⁶ Discutiremos mais sobre as concepções de Vigotski em outra seção: 2.6.

professor também determinam em que medida ele é capaz de provocar, nos alunos, réplicas e trélicas, atitudes volitivas, o interesse por determinado assunto, o gosto pela leitura e pela escrita, assim, atitudes responsivas, pois a interação é suscetível de responsividade. Conforme Bakhtin, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo” (2010, p. 271). Nesse sentido, o professor, como locutor, deve motivar uma resposta, seja uma concordância, uma discordância, uma contestação ou uma execução de seu aluno, ainda que seja por meio de uma compreensão responsiva de efeito retardado⁷. Tomemos um exemplo que ocorre comumente, não apenas nas aulas de leitura e produção, como em outras disciplinas: muitas vezes, o professor trabalha com texto sobre um determinado assunto, pede leitura silenciosa, e na sequência, um questionário cujas respostas das questões são facilmente encontradas na superfície do texto. O professor não estimula a exposição das várias interpretações, de questionamentos que podem surgir com a leitura, ficando o aluno, limitado à compreensão passiva.

No ato comunicativo a compreensão passiva não procede, “não corresponde ao participante da comunicação real”, uma vez que o falante espera “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, etc.”, além disso, a compreensão passiva é “um momento abstrato do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva que gera resposta” (BAKHTIN, 2010, p. 272), portanto, a compreensão passiva é suscetível de produção do enunciado concreto. É o momento que o interlocutor absorve a informação, constrói seu significado e prepara-se para manifestá-lo. Cabe ao locutor, propiciar ou não ao interlocutor, a manifestação desses significados. Na escola, isso pode acontecer quando não há compreensão do conteúdo temático do texto pelo próprio professor. Assim, com receios de não conseguir dar cabo dos questionamentos dos alunos, a interação entre os participantes não acontece, e a compreensão se limita na decodificação do texto ou apenas na imaginação do aluno. A compreensão passiva pode ser excludente à medida que o locutor exerce uma ação coercitiva sobre os significados que o interlocutor produz.

Na compreensão ativa, há sempre um germe de resposta. É na compreensão ativa que palavras e contrapalavras são compartilhadas pelos interlocutores num processo dinâmico de

⁷ A compreensão responsiva de efeito retardado ou silenciosa significa que “cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Menegassi (2009) complementa que o posicionamento do outro não é percebido no momento da troca verbal.

interação, propiciando enunciações que podem contribuir para criar ou recriar significados, tornando palavras *alheias* em palavras *minhas*, dando continuidade à construção de fortes elos na cadeia dialógica.

O professor não deve ter receios de questionamentos. Ao contrário, deve, sim, estimular, contar com réplicas ou tréplicas de seus alunos, pois, conforme postula Geraldi,

os sujeitos se constituem à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento do mundo resultam como produtos deste processo. (...) Trata-se sempre de sujeitos se completando e se construindo em suas falas e nas falas dos outros. Os conceitos que vão internalizando, e neles as formas de compreender o mundo, (a consciência é sónica na expressão de Bakhtin/Volochinov), as significações negociadas a cada passo das interações, tudo vai construindo um interdiscurso de que cada discurso é parte (2010, p.36).

As interações constituem os enunciados que vão se ligando a uma corrente para formar sentidos. Conhecimento e linguagem se configuram ou reconfiguram por meio da experiência discursiva, pois as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2010, p. 295).

Finalizamos a seção, resumindo as concepções e os conceitos de Bakhtin e seu Círculo, concatenando uma das temáticas desta pesquisa, às ações do professor na sala de aula,

Para Bakhtin (2004), a interação é um fenômeno social, é o cerne do qual a linguagem é constituída. Isso significa que a interação não é um simples diálogo, mas complexa pelo fato de vários elementos estarem imbricados em sua realização, e é isso que origina o enunciado. Os participantes da interação não são neutros. Em todos os seus discursos subjazem suas vontades, suas concepções de mundo, assim, suas cargas valorativas e ideológicas emanadas de outras palavras, o que justifica o caráter dialógico da linguagem. Todas as palavras dialogam com outras palavras cujos significados foram apreendidos em interações com outros participantes em função de seu horizonte social e do contexto sócio-histórico no qual estavam inseridos. Além disso, toda a palavra é orientada em função do outro, ou seja, a finalidade, o contexto, o horizonte social do outro determinam o modo como a palavra é lançada, ainda que esta seja sob o ponto de vista do locutor. Com isso, as ações do professor na sala de aula também são orientadas em função das necessidades de seus alunos e de acordo com suas concepções de ensino-aprendizagem. É no processo de interação que os sujeitos deixam emergir suas palavras, suas posições responsivas, fomentando novos enunciados. Portanto, o professor, como mediador, é que tem a responsabilidade de promover

interações que gerem enunciações, que por sua vez, propiciem compreensões responsivas ativas, formando novos elos na cadeia de comunicação discursiva.

2.3 A LEITURA E A ESCRITA

Até aqui, compreendemos, pelas concepções do Círculo de Bakhtin, que a interação constitui a enunciação por meio da qual os sentidos são construídos em função de palavras perpassadas pela ideologia dos interlocutores, os quais, por conseguinte, num processo de alteridade, assimilam e reelaboram suas próprias palavras.

Nesta seção, remetemo-nos à interação constituída no processo de leitura e de apropriação da escrita no contexto escolar. Preferimos empregar os termos apropriação ou aquisição ao invés de aprendizagem ao nos referirmos à escrita, tendo em vista que esta não se configura como um simples processo de começo, meio e fim, mas como processo ininterrupto e recursivo em suas etapas.

2.3.1 Concepções de leitura

Segundo Coracini (2005), o ato de ler pode ser definido pela perspectiva do olhar que se lança sobre o texto, ou seja, de acordo com a experiência de vida do leitor, de seu contexto social, suas expectativas, da concepção de leitura adotada por ele. A autora classifica a leitura sob duas perspectivas: decodificação e interação. Quem lê sob a primeira perspectiva, concebe-se apenas como um expectador na busca dos sentidos prontos, acreditando na existência de uma essência que se encontra depositada nas palavras ou nos signos. Com isso, o texto não é considerado como objeto produtor de sentidos para o leitor. Os significados se encontram apenas nas possibilidades oferecidas pelos signos, ficando eles, condicionados pelo processo de decodificação.

Na leitura enquanto interação, para a autora, ambos os sujeitos são considerados, tanto o autor como o leitor, uma vez que,

a leitura constitui um processo cognitivo que coloca o leitor em frente do autor do texto ou da obra, seja ela de que natureza for, o autor deixaria marcas, pistas de sua autoria, de suas intenções, determinantes para o(s) sentido(s) possível(eis) e com o qual o leitor inter-agiria para construir esse(s) sentido(s) (CORACINI, 2005, p. 21).

O autor é o responsável pela produção de significados, porém, por meio das lacunas por ele deixadas, o leitor torna-se co-responsável pela produção e significados de sentidos, o que significa leituras sob diferentes perspectivas, em função dos aspectos intrínsecos de cada um. Nessa concepção, o leitor é percebido como sujeito capaz de dialogar com o texto produzindo significados além daqueles engendrados pelo autor.

Segundo a autora, as concepções de leitura na escola e na academia se diferem. Na primeira, ainda se trabalha com o estruturalismo, enquanto a segunda contempla a visão interacionista. Compreendemos como concepções de leitura na escola os trabalhos que contemplam a leitura como decodificação do texto, desconsiderando a compreensão do aluno enquanto sujeito. Quanto às concepções de leitura na academia, referimo-nos aos estudos e pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação, em níveis de Especialização, de Mestrado e Doutorado. Na maioria das vezes, os professores que não têm chance de continuar seus estudos para se qualificarem também não têm acesso aos estudos de outrem e às novas perspectivas de ensino produzidas na academia. Ao desenvolver um trabalho circunscrito por uma visão interacionista, o professor torna o aluno capaz de ler e interagir com o texto. Caso contrário, a leitura do aluno pode ficar aquém de sua capacidade de compreensão.

Coracini (2005) pondera que, na visão interacionista, o leitor traz para o texto seus conhecimentos e experiências adquiridas socialmente, no entanto, isso só se torna possível, se o texto autorizar, ou seja, se o texto permitir leituras possíveis. Além disso, no contexto escolar, não podemos exigir muita experiência ou conhecimentos do aluno, tendo em vista sua idade, sua pouca experiência de vida. Nesse caso, o texto deve respeitar a idade cognitiva do aluno, porém, deve ser trabalhado de forma a possibilitar a produção de significados que contemplem o Nível de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2007)⁸. Isso ajuda o aluno a adquirir, dialogicamente, conhecimentos por meio de suas experiências, ainda que poucas, e as dos outros, ancoradas ao texto como objeto de interação.

A fim de caracterizar os trabalhos com a leitura na sala de aula, abordamos conceitos de leituras ampliados por Menegassi e Angelo (2010): a leitura pela perspectiva do texto, a leitura pela perspectiva do leitor e a leitura pela perspectiva da interação autor-texto-leitor⁹.

Pela perspectiva do texto, a leitura é concebida “como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado” (MENEGASSI & ANGELO, 2010, p.

⁸ Esse conceito será mais bem discutido na seção 2.6 deste capítulo.

⁹ Em seu artigo “Conceitos de leitura”, Menegassi e Angelo (2010) utilizam a nomenclatura “leitor-texto” para conceituar a leitura pela perspectiva da interação. Neste trabalho, substituímos por “autor-texto-leitor”, considerando os aspectos do texto concernentes ao autor ao produzir o texto.

17). Assim, o leitor decodifica os signos pelo processo ascendente (bottom up), isto é, do texto para o leitor, de modo que, quem quer que seja o leitor, o significado é sempre o mesmo, pois está na superficialidade do texto. Essa perspectiva reitera uma das concepções clássicas de leitura mostradas por Coracini (2005), ou seja, ao leitor, cabe a tarefa de *des*-cobrir ou *des*-vendar o sentido depositado nas palavras ou nos signos, sendo eles, intocáveis.

A leitura pela perspectiva do texto, discutida tanto por Menegassi e Angelo (2010)¹⁰, quanto por Coracini (2005), remete-nos à leitura enquanto decodificação, pelo fato de eles concordarem que o Estruturalismo serve como base para esse trabalho, já que o texto é considerado uma estrutura, cujas unidades menores, quando observadas e estudadas, podem recompô-lo e reconstruí-lo. Coracini enfatiza que perceber o signo como parte de uma estrutura maior e mais completa é desconsiderar a subjetividade que há por trás, concebendo-o apenas como instrumento de comunicação. Com isso, a responsividade que os significados do texto poderiam causar é descartada, ficando o leitor, enquanto sujeito, às margens desses significados. Como afirmam Bakhtin e Volochinov, “aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo” (2007, p. 132). O desenvolvimento por meio da leitura não é um ato de compreensão unilateral. Implica uma compreensão que excede os signos e o autor, ou seja, significa considerar o leitor o responsável pela produção de significados pelos aspectos interiorizados em seu eu-sujeito.

A perspectiva do leitor, segundo a proposição de Menegassi e Angelo (2010), ocorre de modo descendente (top-down), ou seja, do leitor para o texto. A compreensão é controlada pelo próprio leitor por meio das estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação, autocorreção e verificação. A seleção se dá pela escolha de informações que o leitor julga importante em detrimento de outras, que ele pode precisar. A previsão é realizada a partir de elementos constantes no texto ou no suporte de circulação como gravuras, fotos, manchetes, títulos, subtítulos etc., o leitor faz conjecturas, o que significa que são deduções que podem ou não estar corretas. O leitor também pode produzir inferências por meio de pistas encontradas no próprio texto, considerando o conhecimento que já possui, o que pode ser positivo desde que ele consiga confirmar à medida que percebe que esses significados estão atrelados ao texto, ou se autocorriger, caso perceba que sua hipótese não pode ser confirmada. Caso contrário, deixa de ser uma leitura para ser uma suposta leitura, assim, apenas um jogo de adivinhações. Com relação às adivinhações, os autores apontam para críticas relacionadas a

¹⁰ Menegassi e Angelo (2010) ampliam os conceitos de leitura respaldados em Coracini (1995), Goodman (1987), Smith (1999), Leffa (1999) e Colomer e Camps (2002).

essa perspectiva pelo fato de toda e qualquer interpretação do aluno ser muito valorizada, já que “muitas vezes o aluno aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura” (MENEGASSI & ANGELO, 2010, p. 24).

A leitura pela perspectiva do leitor acaba sendo coercitiva, uma vez que a busca pelos significados é motivada apenas pelas informações apreendidas pelas estratégias, o que induz o leitor a buscar significados já marcados por elas, ficando aquém de outras interpretações que poderiam ser produzidas pelas palavras do autor e de seus conhecimentos prévios, ele não transcende o que é desconhecido até então.

Na perspectiva da interação autor-texto-leitor, estão presentes os dois processos, ascendentes e descendentes, na construção do significado. O ato de ler contempla tanto as informações da página impressa, quanto as informações que o leitor traz para o texto, tornando o significado acessível nesse processo de interação. Assim, tanto os conceitos presentes no texto, apresentados pelo autor, quanto os conhecimentos prévios e de mundo do leitor, servem como subsídios na construção de inferências:

os conceitos presentes no texto evocam uma cadeia de conhecimentos prévios, que estão presentes na memória do leitor, entre os quais as expectativas que são a base para o estabelecimento de inferências, para as conexões que conferem coerência e significado ao texto, sempre a partir da interação do leitor com o texto (MENEGASSI & ANGELO, 2010, p. 27).

As informações do texto não devem ser concebidas como elementos “intocáveis” de propriedade do autor, e não devem servir apenas como instrumentos de adivinhações por parte do leitor. Quando se trata de leitura na sala de aula, uma vez que há um trabalho com formação de leitores mais críticos, a leitura interacionista deve ser motivada pelo professor. As informações do texto devem servir, principalmente, para provocar o aluno leitor, trazendo à tona seus conhecimentos, experiências, para que ele perceba que é possível relacioná-los com sua realidade. Acreditamos que muitos professores devem trabalhar com essa perspectiva de leitura, ainda que não tenham conhecimento teórico, desde que tenham instituído, ideologicamente em seu trabalho, um posicionamento crítico na formação de seu aluno. Além disso, essas concepções teóricas podem estar ultrapassando os limites da academia, expandindo-se para os contextos escolares, já que os cursos de graduação vêm adquirindo uma nova compreensão de leitura, e isso começa a repercutir na sala de aula.

Menegassi (2010) chama de compreensão inferencial extratextual a etapa em que o leitor resgata seus conhecimentos prévios e experiências para realizar inferências a partir das

informações constantes no texto, assim, essas inferências estão, de algum modo, mais ancoradas ao texto. Essa etapa é essencial para que o leitor chegue à interpretação. É quando o leitor utiliza sua capacidade crítica, analisando, refletindo e julgando informações do texto e de conhecimentos e experiências relacionadas ao tema, mas que transcendem o texto.

Quando há pouco ou nenhum conhecimento prévio sobre o tema tratado, o leitor só chega ao nível de compreensão inferencial. A leitura pela perspectiva da interação autor-texto-leitor se dá quando as informações do texto se aliam aos conhecimentos prévios do leitor, isso permite uma leitura mais crítica, que transcende a superficialidade do texto, alcançando, assim, o nível de interpretação. Contudo, devemos estar atentos à idade cognitiva do aluno.

Dell'Isola concebe a leitura como:

produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais e históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las. Nesse processo ativo, os espaços textuais serão ocupados pelo eu/sujeito/leitor/ser do mundo a seu modo: ele pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo) (1996, p. 73).

Ao conceber a leitura como produto individual, compreendemos que há fatores inerentes ao sujeito e que estão intrínsecos na apreensão de significados, uma vez que as experiências e os conhecimentos prévios de cada sujeito são diferentes e, em maior ou menor grau, adquiridos socialmente. Desse modo, ela pode ser considerada como produto da subjetividade de cada sujeito leitor. A leitura é um processo dinâmico devido à interferência de elementos intrínsecos na condição do eu-sujeito-leitor, que vão preencher as lacunas do texto, produzindo sentidos subjacentes à superficialidade, em função do momento sócio-histórico e até pessoal do leitor.

Da mesma forma, Geraldi (2006) coaduna com a ideia de que a leitura é um processo de interlocução entre leitor e autor. Ele argumenta que o autor dá uma significação ao texto, imagina seus interlocutores, mas o leitor “reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua significação” (GERALDI, 2006, p. 91). Para ele, devemos falar em leituras possíveis, pois no diálogo entre o aluno e o texto, o professor é apenas uma testemunha, cuja leitura, também é uma das possíveis. Acrescentamos, ainda, que a experiência e os conhecimentos de cada leitor são diferentes e em maior ou menor nível, e isso influencia na construção de inferências, na interpretação dos significados.

Na visão de Geraldi (2006), a leitura tem se caracterizado como uma atividade artificial nas aulas de LP, por não haver interação real entre os papéis de locutor e interlocutor, ou seja, entre o sujeito aluno e o sujeito escola. Explica o autor que, na escola, “o sujeito se anula em benefício da função que exerce. Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas a voz que devolve, reproduz a fala do eu-professor-escola” (2006, p. 89). Isso significa que a leitura na escola não se caracteriza como uma prática social, o sujeito aluno não é levado em conta, ou seja, o que ele pensa realmente enquanto sujeito leitor, não tem relevância, apenas enquanto aluno que cumpre uma atividade de leitura, cujas respostas já estão instituídas. Desse modo, a artificialidade da leitura na escola se justifica quando ela serve de pretexto para a execução de papéis: o aluno lê e o professor avalia para cumprirem obrigações escolares.

Geraldi (2006) compara as ações da escola acerca da leitura com o sistema capitalista, que se importa apenas com seu produto. Da mesma forma, para muitos professores, basta saber que o aluno desempenha uma atividade que comprove sua leitura. Não importa que significado o sujeito aluno consegue apreender da leitura, se foi assimilado e como ele pode ampliá-lo, transformá-lo ou mesmo, rejeitá-lo. O texto é suscetível de responsividade, com isso, de relações dialógicas, mas é preciso oportunizar “o encontro de posições avaliativas” (FARACO, 2009, p. 66).

Ao discutir a leitura como processo de fruição, Geraldi (2006) aponta, também, para a necessidade de a escola resgatar o prazer pela leitura, a leitura gratuita, “o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o ‘desinteresse’ pelo controle do resultado” (GERALDI, 2006, p. 98). Os sinais de aspas colocados pelo autor na palavra “desinteresse” implicam a finalidade da leitura com foco mais no processo, no como e nos porquês certos significados são produzidos, do que num resultado que leve o aluno ao preenchimento de fichas ou de provas com a finalidade de apenas comprovar o cumprimento de uma obrigação escolar.

Quando essa concepção de trabalho com a leitura subjaz o trabalho docente, não há preocupação em perceber que tipo de compreensão responsiva a leitura gera no aluno leitor, em que medida seus conhecimentos e experiências influenciam em sua leitura, se a interação com o texto pode afetá-lo, como e porquê, no que isso implica em sua formação. Entendemos que esse “desinteresse” pelo controle do resultado implica envolver o aluno como leitor, oportunizando-o a produzir suas compreensões responsivas, a se posicionar como sujeito

social sem que suas palavras sejam demarcadas pelas do professor ou por instrumento de avaliação.

Quando enunciados são produzidos a partir do trabalho de interação entre o leitor e o texto, eles podem subsidiar a escrita, uma vez que o aluno é levado a ler enquanto sujeito, ele produz compreensões responsivas que mais cedo ou mais tarde se refletirão em suas práticas, assim, de algum modo, há alterações no eu-aluno. Comenta Faraco (2009) que, para Bakhtin e seu Círculo, todo o enunciado é ideológico, pois ele possui uma dimensão avaliativa, ele expressa um posicionamento social valorativo, é isso que faz com que ele seja suscetível de relações dialógicas.

Gêneros textuais que possibilitam interpretações diferenciadas, como os literários, permitem que o aluno exponha suas posições valorativas enquanto sujeito leitor, uma vez que cada um interage em função de seu horizonte social. Na escola esses significados podem ser consubstanciados por meio de uma produção textual. O professor enquanto sujeito leitor também pode interagir com o aluno-sujeito leitor, porém, sem ditar um sentido pronto. Ele deve sim, desempenhar o papel de mediador que conduza as discussões, provocando reflexões, concordando ou discordando, mas sem se impor como o único dono da palavra.

2.3.2 A leitura como via de interação

O professor tem um papel importantíssimo no processo de trabalho com a leitura para apropriação da escrita. Sua maneira de trabalhar, ou seja, as estratégias utilizadas por ele determinam em que medida as relações dialógicas se efetivam nas atitudes responsivas, provocam mudanças, destarte, a assunção de conceitos, de concepções e de posicionamentos adquiridas pela leitura e discussões na sala de aula.

O professor que se preza a levar um título pronto para uma produção escrita, sem leituras, sem debates, sem levantar reflexões, não pode esperar uma produção madura, segura, marcada por um posicionamento bem argumentado. Assim, concordamos com a postura de Menegassi, ao afirmar que

O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte do princípio da interação tríplice que há entre o texto de apoio, o aluno e o professor, invariavelmente os três atores ali delimitados. Essa interação, pressuposta pelo sócio-construtivismo como sendo mediada pelo professor, leva a efeito a produção de sentidos que se estabelece entre o aluno (no caso, o leitor) e o texto, a partir de diálogos desencadeados pelo professor (2004, p. 104).

Se nossas ações são orientadas em função do outro, conforme postula Bakhtin, o professor enquanto profissional consciente de seu papel social deve criar estratégias para formar novos elos na cadeia de comunicação discursiva, assim, linguagem e/ou conhecimento vão se compondo por meio das relações dialógicas, modificando o aluno enquanto sujeito. Dessa forma, o tripé: texto de apoio, reflexões estimuladas pelo professor e a responsividade dos interactantes é que constituem a interação e que acarreta enunciações que podem provocar uma mudança no aluno, tanto cognoscente, como linguística e social.

Geraldi explica que “introduzir o texto na sala de aula é induzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (2010, p. 140). Com isso, as concepções de ensino do professor definem a possibilidade de o texto produzir ou não novos significados pelas vozes perpassadas no texto, pois

todo o texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadores, ora concordantes, ora dissonantes, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou Bakhtin (1929), como essencialmente dialógico, e, portanto, polifônico (KOCH, 2010, p. 74).

A interação é um fenômeno que não ocorre apenas entre pessoas. Pode ocorrer entre o sujeito e uma obra de arte, entre o sujeito e um texto. Assim, ela se dá na imersão do sujeito com o objeto, e sua interpretação se constitui em função de sua carga ideológica e axiológica. A partir da imersão do aluno junto ao texto, palavras e contrapalavras articulam-se para gerar significados e se refletem no processo de escrita. Como postula Koch, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (2010, p. 30). A sala de aula, como lugar de interação, e o professor, como sujeito responsável por gerar reflexões, é quem vai incitar seu aluno a compreensões responsivas ativas, a alcançar sentidos que vão ao encontro da concepção autor-texto-leitor.

Nessas acepções, elencamos os princípios da interação mediada pelo professor, segundo Menegassi:

- a) o professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;
- b) o professor estabelece uma relação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção de sentidos para o texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à própria produção de sentidos (2004, p. 107).

Esses princípios norteiam um trabalho sob a perspectiva da interação autor-texto-leitor, conforme estabelecido por Menegassi e Angelo (2010), pois os significados são construídos no processo de interação entre a tríade: autor-texto-leitor. Isso significa que as palavras do autor não são unívocas, nem a compreensão é concebida pelo que está na superficialidade do texto ou por decodificação, como postulam os autores: de informações que entram pelos olhos. A leitura do professor não é autoritária. No entanto, não é um jogo de vale tudo ou de adivinhações, uma vez que isso caracteriza a perspectiva do leitor, à medida que ele pode “acionar um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido” (MENEGASSI & ANGELO, 2010, p. 24). Desse modo, na leitura pela perspectiva da interação autor-texto-leitor, os significados trazidos pelo aluno a partir de seus conhecimentos prévios, de sua experiência de vida pessoal, histórica e cultural, são respeitados à medida que são utilizados para fazer inferências e construir significados desde que ancorados ao texto. O processo de leitura pode remeter o leitor a variados pontos num horizonte, mas partindo de uma só origem, com variadas perspectivas engendradas pelos sentidos intrínsecos no texto. São esses sentidos que afetam o “eu” e ajudam a constituir o aluno enquanto sujeito. Geraldi também defende a palavra como processo de constituição do sujeito ao afirmar que

Ao ‘lermos’ o mundo, usamos palavras. Ao lermos as palavras, reencontramos leituras do mundo. Em cada palavra, a história das compreensões do passado e a construção de compreensões do presente que se projetam como futuro. Na palavra, passado, presente e futuro se articulam (2010, p. 32).

Ao se articularem, novas palavras resurgem sob novos paradigmas e novas concepções, modificando de alguma forma o *ethos* do aluno sujeito. Assim como ocorre o processo de interação entre leitor e texto, configura-se, também, um processo de interação entre escritor e texto durante sua produção, especialmente ao se tratar de gêneros textuais secundários, são marcados pela individualidade do autor. Quando a leitura de um texto geram reflexões e significados para o aluno, é como se ele acionasse um dispositivo idiossincrático que o transforma internamente de algum modo. Assim, interagir com o texto é como interagir com uma obra de arte. Cada detalhe, percebido e sentido, é marcado por uma constante instabilidade ideológica do contemplador em função das marcas deixadas pelo artista. O que devemos nos questionar é se os gêneros textuais levados para o contexto escolar propiciam leituras passíveis de diferentes compreensões ou de uma única leitura, não convidando, esse último, o leitor, a preencher as lacunas deixadas pelo autor. Ao que nos parece, gêneros

textuais mais complexos oferecem ao leitor, um leque maior de possibilidades de produção de significados emanados das palavras na enunciação do autor em seu contexto sócio-histórico, permitindo transpor os sentidos para sua respectiva condição e contexto sociais.

2.3.3 Concepções de escrita

A partir da concepção de que toda a palavra se constitui em função do outro, a produção escrita da mesma forma se constitui com sentidos engendrados pelo sujeito autor com a intenção de demonstrar uma opinião, um ponto de vista, um posicionamento. A escrita também é um processo no qual todos os elementos constitutivos em uma enunciação são necessários para estabelecer a ponte de interação entre interlocutores, assim, a produção de discursos não é mecânica nem mera reprodução (GERALDI, 1997).

Para Fontão, “produzir texto, seja oral ou escrito, é dialogar com outrem, é instaurar o elo entre o sujeito e o mundo onde ele vive, através da intertextualidade, da intersubjetividade” (2008, p. 135). Koch (2010), respaldando-se em Beaugrand e Dressler (1981), justifica o fato de todo o texto ser intertexto por haver uma relação de seu interior com seu exterior, pois, na relação com o exterior, o texto dialoga com outros textos, seja para retomá-los, aludi-los ou opor-se a eles. Isso significa que a construção de significados se dá pelo compartilhamento de conhecimentos provenientes de outros textos, seja oral ou escrito, que podem ser reconfigurados em função da subjetividade do leitor.

Nesse enfoque, Fontão (2008) argumenta que o texto deixa de ser apenas frases, passa a ser um produto em processo, um todo, um conjunto formado de partes solidárias, em que o sentido de uma depende da outra.

Geraldi (2010) coaduna com a ideia de que no texto é possível percebermos marcas de subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos. Conforme argumenta o autor, numa conversa banal não ocupamos o turno gratuitamente, o que significa que, para produzir texto, também é preciso que se tenha o que dizer, uma razão para dizer, para quem dizer e que o locutor se constitua enquanto sujeito daquele contexto que sabe o que diz porque pode comprovar o que diz, utilizando-se de estratégias cabíveis para realizá-los¹¹. Geraldi (2002) concebe o texto como unidade de ensino e aprendizagem, como um lugar de correlações construídas com palavras que portam significados e, por meio delas, são engendrados informações e sentidos que só podem ser compreendidos na unidade global

¹¹ Retomamos esses conceitos na subseção 2.3.5: “As condições de produção da escrita”.

do texto. Para ele, todo texto dialoga com outros textos, constituindo, desse modo, um *continuum* de textos que se relacionam entre si, com isso, ao ler e produzir textos, o aluno atua como participante ativo dessa cadeia dialógica.

A escrita subsidiada pela leitura do texto e das reflexões faz emergir palavras por meio das quais percebemos as relações do sujeito com o tema e com o mundo, como ele percebe determinado aspecto no processo sócio-histórico, seus conceitos morais e éticos, assim como sua capacidade linguístico-discursiva. Na concepção de Menegassi e Ohuschi (2007), a escrita é um processo dialógico já que um novo diálogo é construído a partir da mediação entre as ideias de seus interlocutores, assim, constituída pelo confronto entre várias vozes. É pela apreensão da palavra alheia que novas palavras são produzidas, com isso, uma compreensão responsiva que pode se refletir na produção escrita.

Para Geraldi, “escrever significa *conscientizar-se da sua própria ‘fala’*, ou seja, *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração*” (2010, p. 169, grifos do autor). Assim, podemos inferir que a escrita consiste na materialidade das concepções ideológicas constituídas por meio do processo dialógico com a mobilização de signos e recursos linguísticos em função de todos os aspectos contextuais como tempo, local, interlocutores, relações sociais, estilo de linguagem e forma composicional. Pela escrita, é possível perceber a subjetividade constitutiva do aluno enquanto sujeito, resultante das interações decorrentes no contexto escolar, como materialização dos significados produzidos pelas leituras. Isso depende, porém, de como ocorrem as práticas de escrita na escola.

Para discutir tais práticas, retomamos Sercundes (2002) que descreve diferentes concepções metodológicas sobre o trabalho com as práticas de escrita na escola: a produção sem atividade prévia e a produção com atividade prévia.

Nas práticas de escrita sem atividades prévias, sobressaem-se aquelas em que a escrita é vista como dom. Não há etapas anteriores à prática, que subsidiem a escrita do aluno, que considerem os conhecimentos prévios, fruídos dialogicamente, por outras leituras e discussões. Via de regra, a produção é solicitada focalizando um tema em voga na sociedade, pressupondo que o aluno já possua um conhecimento prévio do tema. Segundo a autora, quando se trabalha com essa concepção, o aluno cria um conceito de que “o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados” (SERCUNDES, 2002, p. 76). Os que não conseguem têm que se conformar, pois se não têm conhecimento sobre o assunto, não há nem como articular as informações. Malentachi (2007) argumenta que esses alunos dotados de

mais talento, de dom e de inspiração, sevem como modelo aos outros que apresentam dificuldades na produção escrita, tendo que se esforçar para melhorar a qualidade de seus textos. O trabalho de escrita como dom/inspiração parte da premissa de que o autor já tenha informações internalizadas sobre o assunto (MENEGASSI, 2010), pressupondo que ele seja capaz de desenvolver o texto, partindo apenas de um título proposto, cujo assunto está em circulação na sociedade. Ao contrário da interação que deveria acontecer no processo de produção textual, Menegassi (2010) comenta que essa concepção pode servir, também, de estratégia para manter a disciplina na sala de aula, os alunos calados e controlados pela escrita. As condições de produção também não são consideradas. O autor comenta que não há finalidade nem interlocutor(es) definido (s), não há gênero textual proposto, apenas tipologia, assim como não há objetivo para a produção escrita. O professor é percebido como alguém que apenas vista o texto, ou seja, sem compromisso social enquanto educador que deveria ler o texto do aluno efetivamente, para, a partir de uma compreensão responsivamente ativa, interagir com as palavras do aluno, com os significados produzidos no texto. Essa concepção de escrita como dom livra o professor de sua responsabilidade de formador social pela linguagem, ele deixa para o aluno a tarefa de tentar descobrir, sozinho, estratégias para desenvolver uma boa escrita.

No processo de escrita com atividades prévias, Sercundes (2002) apresenta a escrita como consequência e a escrita como trabalho. A primeira, como a própria nomenclatura mostra, é consequência de alguma atividade que serve de pretexto para o trabalho escrito, podendo ser uma palestra, um filme, um passeio ou até leitura e discussões sobre um assunto. A autora, porém, questiona o tempo disponibilizado para a sedimentação das “palavras alheias” para que se tornem “palavras próprias” (SERCUNDES, 2002, p. 79). Ela argumenta que a escola não propicia tempo para que o aluno interiorize as informações e os modos de composição, o que acaba resultando na produção de textos como um ato mecânico de leitura e aquisição de informações. Menegassi (2010) complementa que algumas atividades de produção escrita, como relatório de uma atividade, por exemplo, são apenas vistas pelo professor, e não lidas ou corrigidas. Esse tipo de registro escrito, segundo o autor, pode servir para atribuir nota, para penalizar o aluno com uma atividade extra, para servir como comprovante de participação de uma atividade proposta, para simples correção do professor ou comparação com textos mais fracos, ou ainda, para avaliar uma atividade realizada, podendo ser extraclasse. Nessa concepção, a preocupação maior está em apresentar o documento ao professor e não necessariamente em apresentar o que foi aprendido na atividade realizada, assim, uma maneira de provar que o aluno estava presente na atividade, o que não

significa que ele participou dela efetivamente. Da mesma forma, o professor está preocupado em receber o documento que comprove que a atividade foi realmente realizada e não com que o aluno efetivamente aprendeu.

Na produção com atividades prévias, também se inscreve a escrita como trabalho. A produção escrita “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, ela “permite integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (SERCUNDES, 2002, p. 83), portanto, os processos de produção escrita deveriam fazer parte de um contínuo em que uma atividade leva a outra. No entanto, ela salienta que a diversidade de recursos didáticos não é sinônimo de riqueza de produção, ao contrário, pode desencadear “empobrecimento uma vez que as atividades de linguagem não são exploradas, estudadas como formas diferenciadas de expressão”. (SERCUNDES, 2002, p. 88).

Menegassi (2010) remete-se a Bakhtin (2003) para caracterizar a escrita como trabalho. Como o próprio termo indica, essa concepção de escrita se caracteriza pela demanda de mais trabalho pelo professor e pelo autor do texto, porque são considerados todos os aspectos constituintes da enunciação, das condições de produção, como a finalidade, o interlocutor, o gênero textual, a organização composicional e o estilo de linguagem. Isso significa que é preciso “preparar, construir, revisar, reescrever e avaliar um texto” (MENEGASSI, 2010, p. 79). Nesse sentido, percebemos a leitura como atividade prévia e como ponto de partida, por meio do qual, informações são adquiridas, caminhos são traçados e articulados até chegar à produção escrita.

2.3.4 As concepções do professor no trabalho com a escrita

Em alguns contextos escolares, a escrita ainda tem se caracterizado por uma atividade artificial, cujo objetivo é apenas verificar a competência gramatical do aluno, ou ainda na distinção de gêneros por sua forma composicional. Apesar de pesquisas acadêmicas, especialmente em níveis de pós-graduação, estarem sendo desenvolvidas sob um olhar mais social em relação à leitura e a escrita, e já se refletirem nos livros didáticos e em documentos oficiais, alguns profissionais ainda têm receios de uma mudança de postura. Isso pode acontecer ao se tratar de docentes que tiveram sua formação apregoada por concepções estruturalistas e não tiveram oportunidade de continuar estudando e de se atualizarem sobre as novas perspectivas de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas pesquisas acadêmicas. Isso acarreta medo de quebrar os próprios paradigmas e buscar novos horizontes para si e para os aprendizes. Ou ainda, porque uma mudança de postura implica trabalho e dedicação. É

necessário que professor, enquanto profissional preocupado com o desenvolvimento de seu aluno, busque auxílio para se atualizar, seja com leituras de artigos que contemplem novas perspectivas de ensino, seja por meio de conversas com demais colegas da área que tiveram oportunidade de estudar recentemente, ou que participe de cursos oferecidos por suas instituições. Uma mudança de postura implica em querer conhecer e ter coragem para quebrar velhos paradigmas.

Geraldi (2006) sustenta que as ações concretas do professor na sala de aula correspondem aos caminhos pelos quais ele opta. Além disso, quando se trata de ensino, duas questões norteiam tais ações: “para que ensinamos o que ensinamos?” e “para que as crianças aprendem o que aprendem?” (2006, p. 40). Segundo o pesquisador, no ensino de LP, essas questões podem ser respondidas em função de sua concepção de linguagem e de sua postura em relação à educação. Desse modo, o trabalho com a linguagem depende de como se manifestam as concepções de ensino do professor. Para tanto, ele apresenta três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

Para ele, a linguagem como expressão do pensamento está intrinsecamente relacionada aos estudos tradicionais da linguagem. A visão subjacente a esta concepção é que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2006, p.41). Travaglia complementa que, nesse caso, a linguagem é apenas uma “expressão que se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução” (2006, p. 21), e que a enunciação é um ato monológico, e individual, não é afetada pelas condições de produção, ou seja, pelo outro, pela situação social ou pelos enunciados antecedentes. A segunda concepção percebe a linguagem como instrumento de comunicação. Geraldi (2006) afirma que a língua é vista apenas como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, capazes de transmitir uma mensagem ao receptor. Essa concepção também não considera os elementos imanentes da interação. Em ambas, exclui-se a relevância de o aluno, enquanto sujeito, demonstrar suas opiniões, que concepções ideológicas subjazem sua escrita, seu posicionamento e seu compromisso ou não, perante as questões sociais.

A linguagem como forma de interação é percebida como um meio pelo qual o indivíduo age sobre o outro pelos significados intrínsecos em suas palavras em uma determinada circunstância de comunicação, e não como um conjunto de signos autônomos, capazes de realizar ato comunicativo, desprezando fatores imprescindíveis influentes nos processos interativos, como conhecimentos prévios dos interlocutores, suas condições culturais e sociais, o contexto e as posições ideológicas.

Ao se trabalhar com produção escrita, o professor teria como concepção de trabalho a linguagem como forma de interação. Produzir texto não se limita a produzir frases bem construídas, mas manifestar, dialogicamente, os significados que a vida proporciona por meio das diversas situações, conhecimentos adquiridos que nos definem enquanto sujeitos, e a linguagem é o meio pelo qual somos capazes de provocar atitudes responsivas no outro.

Ao partir das premissas de que “a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2010, p. 316), e que as relações com a palavra do outro completam a vida do homem (BAKHTIN, 2010), defendemos que as ações do professor de LP (LP) devem ser orientadas em função das necessidades discursivas dos alunos, ou seja, para um trabalho com a linguagem que vise seu uso em variados contextos sociais. Para Bakhtin/Volochinov (2004), o centro organizador da expressão está no exterior, no meio social em que se encontra o indivíduo, o que significa que o conteúdo ideológico constitutivo do aluno enquanto sujeito encontra-se imbricado no uso prático da língua na relação com os demais sujeitos à sua volta.

As concepções de trabalho da leitura e da escrita do professor é que podem propiciar enunciações desencadeadas por interações oriundas de leituras, de discussões, estimulando, assim, reflexões, palavras e contrapalavras, engendrando a produção, reafirmação ou reconfiguração de significados. Garcez (2010) defende que o texto escrito, como ação com sentido, por transcender as relações linguísticas para constituir uma forma de relação dialógica, pois se articula com outras esferas de valores, além disso, exige a compreensão como resposta. Ao produzir um texto, o autor estabelece uma relação de alteridade com seu interlocutor, cristalizando aspectos apreendidos em enunciados anteriores. É nessa relação de alteridade que o aluno enquanto autor planeja, organiza e constrói o texto sob a influência de uma série de fatores, como “a especificidade da situação, o jogo de imagens recíprocas, as crenças, as convicções, as atitudes dos interactantes, os conhecimentos partilhados, as expectativas mútuas, as normas e convenções sócio-culturais” (KOCH, 2010, p. 7). A autora ainda postula que

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais [...]; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos [...]; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2010, p. 26).

São as ações do professor em função de sua concepção de linguagem que definem se a produção escrita na escola pode ser resultado ou não de processos de interação com outros

textos perpassados pela subjetividade do autor, cujos significados podem ser reconfigurados pela subjetividade do aluno-leitor, e se a escrita está direcionada a um sujeito interactante com tais significados, ainda que seja o professor. Esse não precisa cumprir o papel de mero corretor gramatical, mas de o outro, aquele que participa do diálogo, que questiona certos posicionamentos sem impor os seus, não impedindo, assim, que novas atitudes responsivas se manifestem em relação à interação do aluno com as enunciações subsidiadas para a escrita.

Para tanto, apontamos para a necessidade de mobilizar estratégias e princípios, como aqueles destacados por Menegassi (2004), que orientem o professor no processo de trabalho com a leitura. As marcas e as lacunas deixadas pelo autor de um texto são preenchidas em função da subjetividade do leitor, especialmente ao se tratar de um gênero discursivo secundário. O professor, como mediador, é responsável por orientar o processo de leitura, por proporcionar uma enunciação suscetível de reflexão em que os significados podem ser apreendidos nas relações dialógicas, pelo confronto, tanto das vozes dos sujeitos participantes, como pelas vozes intrínsecas no texto. A produção textual deve ser concebida como um processo, por envolver vários passos desde a leitura, a apreensão de um conteúdo temático, as reflexões, sua compreensão e (re) significação, a responsividade que ela causa no sujeito e sua escrita, já que não se trata de um amontoado de frases, mas de enunciados suscetíveis de produção de significados, de elos na cadeia dialógica.

2.3.5 Condições de produção da escrita

Embasados pela teoria de Bakhtin e seu Círculo, reiteramos que não nos comunicamos por frases e muito menos palavras isoladas. O mesmo ocorre quando produzimos escrita em nosso dia a dia. Não produzimos palavras, signos neutros, mas enunciados, palavras construídas, dialogicamente, por várias outras palavras, e que são determinadas de acordo com as condições de produção. Conforme postula Bakhtin/Volochinov, “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo, *pela situação social mais imediata*” (2004, p.112, grifos dos autores), pelas ideologias e finalidades dos sujeitos envolvidos, e ainda, pelo meio social em que se encontram.

Na sala de aula, as condições de produção da escrita também são determinadas por vários fatores, uma delas centra-se na concepção de trabalho do professor, ou seja, que ideologia sustenta suas ações enquanto docente, as condições reais da enunciação na sala de

aula se constituem em função da opção de trabalho docente, que, por sua vez, determina em que condições de produção se dá o processo de produção da escrita.

Ao refletirmos sobre as condições de escrita na sala de aula, todo docente concorda que acaba sendo artificial por não se tratar de situações sociais reais, contudo, é possível realizar um trabalho que oriente o aluno a praticar a escrita e a utilizá-la, efetivamente, em contextos reais.

Concordamos com Geraldi, ao afirmar que é no texto que a língua se revela, e que “a produção de textos, orais ou escritos, serve como ponto de partida (e chegada) para o processo de ensino-aprendizagem da língua” (1997, p. 135). Nesse sentido, a produção escrita na escola também deve ter um ponto de partida e ser motivada por meio de temas inerentes à vida do aluno. Leituras que levam o aluno a interagir com o texto bem como discussões suscitadas a partir de conhecimentos ou experiências dos demais sujeitos interactantes podem gerar significados distintos para cada um, com novos elos em suas relações dialógicas.

Para Koch, o sentido do texto é “construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação” (2003, p.17) e os “textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes” (2010, p. 26). Com isso, depreendemos que um dos aspectos importantes nas condições de produção da escrita na sala de aula é a promoção da interação, tanto pela leitura, como pelas discussões entre os participantes a fim de motivar compreensões responsivas ativas, de configurar ou reconfigurar significados, podendo, assim, se refletirem no texto escrito.

Respaldado nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, Menegassi (2010) aponta, também, para a necessidade de o aluno receber orientações para produzir o texto, remetendo-se às condições de produção. Ele elenca: “finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor” (2010, p. 81).

A finalidade, segundo Menegassi, está relacionada com o objetivo da escrita, o qual pode ser determinado e explicado pelo professor, especialmente se ele perceber que a finalidade constante no material didático não condiz com a realidade e a necessidade de seus alunos. Segundo ele, as próprias discussões produzidas na sala de aula, em função da realidade sócio-histórico-ideológica dos alunos leitores e dos participantes da interação, ou seja, texto-alunos-professor, já manifestam a finalidade para se escrever o texto. Essas discussões suscitam em variadas compreensões responsivas, servem como subsídios e motivação para a escrita, o aluno não tem que desenvolver um texto a partir de seu dom, de sua imaginação.

No entanto, percebemos, em nosso contexto de pesquisa, que todo esse trabalho e as boas intenções do professor nem sempre são suficientes para motivar o aluno a produzir texto. Além de subsidiar a escrita e definir a finalidade, o aluno precisa de algo mais. Por mais difícil que seja admitirmos enquanto educadores, o quesito nota ajuda a motivar a produção escrita. Ler e discutir demanda tempo e reflexão. Escrever demanda trabalho, ou seja, tempo, reflexão, exposição de uma compreensão que mostre como se configurou o aluno sujeito com as discussões, e tudo dentro da norma culta da língua. Desse modo, é um ônus que requer um bônus.

A partir da definição da finalidade, Menegassi sustenta que é preciso definir o interlocutor, caracterizado por ele como “a pessoa a quem o produtor do texto se dirige; com quem vai dialogar na escrita sobre a temática definida, sobre o texto lido; a quem argumenta, critica as informações e ideias apresentadas no texto” (2010, p. 82).

Nas produções tradicionais, como a dissertação, classificada como uma tipologia (MARCUSCHI, 2008), o interlocutor principal é o professor. Porém, no caso de alguns gêneros, o interlocutor tem que estar especificado, ainda que seja numa situação artificial. Menegassi (2010) chama atenção para o fato de o professor ser sempre o interlocutor real, o primeiro, por estar fisicamente presente no contato com o aluno, no entanto, o professor precisa atuar como um mediador como um coprodutor junto ao aluno na produção da escrita, e não como um profissional que, somente, corrige e avalia.

Em sua obra “Estética da Criação Verbal”, Bakhtin faz referência a destinatários que estão inseridos no enunciado. Para ele “todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa” (2010, p. 333). Este é o segundo, ressalta o autor, mas não em sentido aritmético. Depreendemos, então, que se trata de um ou mais interlocutores que fazem parte do contexto enunciativo. Além do segundo, Bakhtin apresenta um terceiro destinatário, a quem o autor do enunciado se dirige com maior ou menor consciência, o entendedor que ele nomeia de supradestinatário superior. Garcez esclarece que o supradestinatário superior ou destinatário superior

transcende o espaço físico e as circunstâncias temporais, é uma instância de caráter ideológico, cultural ou filosófico, deve ser compreendida como um momento constitutivo do enunciado completo que se manifesta numa análise mais profunda e pode constituir, também, o conjunto de representações ideais de leitor, com as quais o autor gostaria de ser coerente e estar em sintonia (GARCEZ, 2010, p. 63).

Com isso, ao produzir um texto, o autor, que é o primeiro na tríade do diálogo, tem interlocutor ou interlocutores imediato(s) marcado(s), o segundo, a quem se dirige. Porém, seu texto é passível de ser lido, compreendido e avaliado por outros inúmeros interlocutores que são o(s) terceiro(s), o(s) supradestinatário(s), constituídos ideologicamente pelo autor, marcados pelas instâncias superiores no sistema linguístico.

Remetendo tais conceitos à sala de aula, entendemos que é preciso estabelecer a tríade nas condições de produção. O aluno enquanto autor é o primeiro no processo de produção, ele se dirige a um segundo interlocutor, é aquele destinatário determinado pelo professor enquanto coprodutor do texto do aluno. Ambos trabalham em função de uma aquisição da linguagem que tem por objetivo agradar uma ideologia instituída pela sociedade, do que é o ler e escrever bem, assim, um supradestinatário.

Menegassi (2010) caracteriza essa terceira forma de interlocutor, o supradestinatário, como superior. Para ele é “um representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive” (2010, p. 83). O interlocutor superior faz com que o aluno escreva seguindo os parâmetros sociais, no caso do aluno, a escola, enquanto instituição de ensino regida por objetivos determinados socialmente. Tanto o aluno como o professor, trabalham em função das determinações de um interlocutor superior.

A fim de conhecer melhor as concepções de interlocutores apontadas por Menegassi (2010), manifestamos nossas reflexões concernentes ao papel do professor na sala de aula. A partir das reflexões do autor, entendemos que o professor acaba exercendo vários papéis, como o real, o virtual (MENEGASSI, 2010), por estar fisicamente presente no processo da escrita e como coprodutor do texto do aluno. Em outro momento, porém, na leitura do texto, o professor provoca empatia, colocando-se na posição do interlocutor destinatário (BAKHTIN, 2010), ou interlocutor virtual (MENEGASSI, 2010), aquele determinado antes da produção da escrita, estabelecendo uma interação com o aluno sujeito produtor do texto. Isso permite que ele avalie, não como professor nessa instância, mas como sujeito num enunciado que pode tomar uma atitude responsiva em relação ao objetivo do locutor sujeito, o aluno. Por exemplo, se é solicitado que o aluno escreva uma carta ao secretário ou à secretária de obras de sua cidade, reivindicando melhorias para seu bairro, o professor, que já atuou como interlocutor real e coprodutor, agora adota outro posicionamento, ou seja, ler o texto com o olhar do destinatário interlocutor virtual, refletindo em que medida o aluno, enquanto sujeito, seria convincente ao fazer seu pedido; refletindo sobre o que o levou a fazer a solicitação; quais são os problemas com seu bairro; o que isso acarreta aos moradores; se ele propõe, que soluções

propõe; como as palavras, na carta, atingiriam o interlocutor; que atitudes responsivas geraria no secretário se ele lesse a carta; enfim que informações são pertinentes ou não em sua carta para que seu pedido fosse cumprido. Nesse momento, o professor é empático, a avaliação se dá como o interlocutor virtual/ destinatário da carta, no entanto, é o momento de o professor perceber se os subsídios para a escrita fornecidos foram proveitosos, e questionar-se se numa situação real, seu aluno seria capaz de produzir a carta. Em outra instância da leitura do texto do aluno, o professor faz o papel do interlocutor superior ou supradestinatário, ou seja, avalia em que medida a linguagem atinge o padrão social determinado pelo gênero proposto.

Queremos, com essa reflexão, fazer perceber que o professor não pode se posicionar como interlocutor único ao trabalhar com a escrita, ao ler e avaliar o texto do aluno. Consciente ou inconscientemente o aluno sabe que, ainda que haja outros interlocutores subjacentes em seu texto, é o professor quem vai avaliar seu texto de todas as formas, assim, o trabalho com a escrita pode ser mais proveitosa se o professor conseguir lançar diferentes olhares ao texto do aluno.

Outro aspecto importante na produção escrita em contexto de ensino-aprendizagem é a determinação do gênero discursivo. No contexto social, utilizamos gêneros o tempo todo na comunicação oral ou escrita, em casa, no trabalho, na escola, na faculdade etc. Sendo a escola uma instituição que prepara o aluno para a vida na sociedade, cabe-lhe determinar o gênero a ser produzido pelo aluno no intento de direcionar e organizar sua escrita em função das condições de produção.

Para Bakhtin (2010), gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados, e todo gênero é composto por conteúdo temático, estilo e formação composicional¹².

Menegassi (2010) lembra que a definição do gênero se dá de acordo com a finalidade e o interlocutor já determinados anteriormente. Para a produção escrita, a temática sobre o gênero deve ser definida, porém, ele lembra que nem todo o tema serve para qualquer gênero discursivo, assim, o autor do texto pode fazer um recorte do tema em função de suas necessidades. Outro aspecto do gênero é a estrutura composicional definida, geralmente, estabelecida pela sociedade, como uma carta, uma reportagem, um artigo. O autor chama atenção para aspectos importantes na estrutura do gênero conforme sua finalidade e seu interlocutor:

¹² Os conceitos sobre formação dos gêneros são discutidos, mais detalhadamente, na seção 2.4.

- a distribuição das informações no texto em sua ordem de importância e apresentação;
- a composição geral (diagramação), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou de recursos que utilizará, quando necessário;
- as características composicionais do gênero: o texto verbal, os elementos não-verbais que o compõem: em uma reportagem de revista: tamanho e tipo de letras, título, divisões do texto, foto, cores, posição na página, na revista, tamanho do texto e das fotos, tipo de revista em que está publicada etc. (MENEGASSI, 2010, p. 85).

São características dos gêneros que circulam em várias esferas sociais, porém, na produção escrita na escola, é necessário questionarmos quais gêneros produzidos ajudam o aluno a desempenhar, efetivamente, seu papel social fora da escola.

Menegassi (2010) destaca, também, como elemento das condições de produção, o suporte material do texto, ou seja, o suporte textual do gênero. Por exemplo, uma história em quadrinhos circula num gibi; um artigo de opinião circula numa revista semanal ou jornal; a letra de uma música, no encarte do CD ou numa revista. É importante que o aluno perceba que os gêneros ganham suporte de texto, distinto, conforme sua função e seus interlocutores na sociedade. É interessante percebermos que, se todo o gênero escrito tem uma função na sociedade e necessita de um suporte textual, ele também necessita de locais na sociedade. A esses lugares, o autor denomina de circulação social, ou seja, todos os locais em que o gênero circula na sociedade, permitindo que seus interlocutores tenham acesso, de modo a satisfazer suas necessidades enunciativas, uma vez que, contextos de circulação social distintos, podem propiciar finalidades de leitura distintas.

A posição do autor também é importante, pois é onde percebemos suas marcas de subjetividade, assim, “de sua individualidade e de seu mundo no texto que produz” (MENEGASSI, 2010, p. 85). As palavras produzidas pelo autor do texto deixam transparecer como as discussões se refletiram na produção de significados, conforme postula o autor é possível perceber a posição do aluno em relação a determinado tema, os argumentos que sustentam seu posicionamento e as marcas de seu discurso sobre o tema discutido. Os enunciados produzidos no momento da escrita não se tratam apenas de frases ou textos a serem lidos e corrigidos pela função professor, mas de sentidos construídos e carregados pelas concepções ideológicas do autor do texto que devem ser lidos e avaliados pelo sujeito professor. Isso permite conhecer o aluno enquanto sujeito e suas relações com o mundo, seu posicionamento diante de problemas sociais, seus conceitos morais e éticos.

Como postula Bakhtin (2004, p. 96), a língua não pode ser separada do seu conteúdo ideológico ou vivencial, não é um sistema de formas normativas, assim, as normas são imutáveis, mas o discurso, as suas concepções se alteram em função do contexto sócio-

histórico no qual se encontra o sujeito. Na produção escrita, todos os sentidos construídos pela palavra do aluno, enquanto autor, estão carregados de um conteúdo vivencial, perpassados por uma gama de valores morais, éticos e culturais. Seu posicionamento é um fator relevante para que o professor perceba em que medida os significados apreendidos pelo aluno sujeito pode contribuir no processo de sua formação enquanto ator social, pois, segundo Bakhtin e Volochinov (2004), a responsividade só é possível quando há compreensão do tema.

Geraldi (1997) defende a definição de interlocutores no processo de produção escrita, podendo ser real ou possível. Para ele, a produção de um texto está atrelada a aspectos inerentes ao contexto de produção. Isso significa que, ao produzir texto, é necessário que o aluno:

- a) tenha o que dizer: um conteúdo, algo que pode ser motivado internamente;
- b) tenha uma razão para dizer: a partir de motivações internas, o autor encontre um motivo para querer expor seu conteúdo. São motivações que transcendem a finalidade didática, entendemos que essa seria uma motivação externa, levando a uma razão simulada;
- c) tenha para quem dizer o que se tem a dizer: que o interlocutor seja definido, podendo ser eles “reais ou possíveis” (GERALDI, p. 162);
- d) se constitua enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz: as motivações internas estão intrinsecamente relacionadas ao eu do autor, isso permite que ele se posicione como sujeito e exponha seus argumentos não apenas como aluno que cumpre uma tarefa didática, mas de sujeito social que necessita ser compreendido. Menegassi (2010) acrescenta que o autor deixa suas marcas de individualidade e seu posicionamento no texto produzido;
- e) escolha estratégias para produzir o texto: essa escolha não é neutra. Ela se dá em função do conteúdo que se tem a dizer e das razões para dizer (GERALDI, 2010), complementamos, ainda, com o interlocutor, aquele com quem o autor do texto vai dialogar.

O autor pondera que é importante não reduzir as propostas de trabalho com a escrita a meros instrumentos didáticos. Ao induzir o aluno à produção de redação, a escola não preconiza a escrita, considerando aspectos intrínsecos no ato comunicativo, como a experiência do aluno, uma motivação para contá-la e interlocutores reais, que se interessem pelo que ele tem a dizer e que possam produzir uma compreensão responsiva (BAKHTIN, 2010). Ao se tratar de interlocutores reais, ele também chama atenção para o leitor do texto do aluno, que “é sempre a função-professor e não o sujeito professor” (1997, p. 143). Enquanto

função-professor, há uma preocupação muito grande em focar os aspectos linguísticos, é óbvio que o professor não pode desprezá-los, porém, outros aspectos relacionados com a compreensão e formação de significados que são inerentes à constituição do aluno sujeito só podem ser percebidas pelo sujeito professor.

2.4 ACEPÇÕES DE GÊNEROS TEXTUAIS¹³ NA MODERNIDADE

Marcuschi (2008) comenta que o estudo dos gêneros textuais não é novo, mas está na moda, porém, sob outra perspectiva que não a da aristotélica.

Segundo Bakhtin (2010), não aprendemos a falar por orações nem palavras isoladas, mas por meio de enunciados, e os gêneros dos discursos nos ajudam a organizar esses enunciados de acordo com elementos como a linguagem, forma composicional e o conteúdo temático. Ainda que a criança, em seu estado inicial de aquisição da língua, balbucia uma palavra monossilábica, ela tem uma intenção, um interlocutor do qual deseja uma resposta, uma solução para o problema que ela está sentindo.

Na sala de aula, o gênero funciona como “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999, p. 7). Com isso, a leitura e a escrita não se tornam processos alheios aos sujeitos envolvidos, ao contexto no qual se encontram. Podemos inferir que o estudo de gêneros veio para melhorar o trabalho desenvolvido até então, apenas com tipologias textuais¹⁴ como a dissertação, a narração e a descrição, os quais são “autênticos produtos culturais da escola elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente as capacidades de escrita dos alunos” (DOLZ & SCHNEUWLY, 1999, p.8), e não para desenvolvê-los enquanto sujeitos que se utilizam da linguagem efetivamente em seus diversos contextos sociais. Os autores sustentam que os gêneros abrem uma porta para as práticas de linguagem de modo a evitar que a imagem do gênero esteja dissociada do momento histórico. Vale salientar, no entanto, que as tipologias textuais fazem parte da construção de alguns gêneros. Os gêneros mobilizam tipologias de acordo com suas características e finalidade, como por exemplo, um artigo de opinião. Este gênero demanda argumentação, com base nas tipologias de dissertação e até a narração, uma vez que quem o produz precisa comprovar suas ideias com fatos e conhecimentos prévios; a

¹³ Neste trabalho, não fazemos distinção entre as nomenclaturas gênero discursivo e gênero textual.

¹⁴ Para mais informações sobre tipos textuais, remetemos à obra “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”, de Luiz Antônio Marcuschi (2008).

crônica contempla, principalmente, a narrativa; uma carta, dependendo de sua finalidade e seu interlocutor, pode contemplar mais de uma tipologia como argumentação, narrativa, descrição, e assim por diante.

Diferente dos gêneros, as tipologias são estáticas, enquanto os gêneros, conforme sustenta Marcuschi, não devem ser concebidos como modelos estanques, rígidos, mas como “entidades dinâmicas, cujos limites de demarcação se tornam fluidos” (MARCUSCHI, 2010, p. 151). O estudo de gêneros faz-nos perceber o caráter comunicativo e dinâmico da linguagem, por sua vez, dialógico, pois esta se constitui em função de um contexto sócio-histórico determinado por seus interlocutores. Assim, justifica-se a definição de gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN 2010, p. 262, grifos do autor), tendo em vista o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, elaborados por diferentes esferas de comunicação num determinado contexto sócio-histórico.

Bakhtin/Volochinov (2004) chamam de tema o sentido da enunciação completa. O tema se caracteriza por elementos verbais e não verbais da situação. Ele constitui a própria enunciação, já que a interação entre os interlocutores depende da construção de sentido, é a esse sentido que Bakhtin denomina de “conteúdo semântico-objetal” (2010, p. 281), ou simplesmente de “tema” do enunciado (2004, p.128). Desse modo, o tema é o significado que cada sujeito apreende para si em função de sua carga axiológica e ideológica. Isso justifica ele ser como a própria enunciação: individual, não reiterável e irrepetível. Ele também se caracteriza por elementos verbais, que Bakhtin/Volochinov (2004) denominam de significação. Ao contrário do tema, à significação são atribuídos os elementos reiteráveis e idênticos do enunciado. Na concepção dos autores, a significação é um aparato técnico, são elementos de cunho linguístico. Ao fazer a distinção entre tema e significação, os autores dimensionam o que é reiterável e não reiterável do enunciado. É na significação que o uso da linguagem se manifesta de acordo com cada esfera social (ambiente familiar, escolar, no trabalho, na esfera jurídica, científica etc.). Observemos que há uma forte distinção entre significado e significação para Bakhtin. O significado é contemplado no tema enquanto sentido; a significação contempla os aspectos linguísticos enquanto aparato técnico para a construção do significado.

O estilo, para Bakhtin, está relacionado às escolhas pelo falante, de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, e “está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (2010, p. 265). Em cada campo da atividade humana são produzidos gêneros específicos, cujos estilos os diferem de

outros gêneros, de outras esferas de comunicação. Assim, o estilo “integra a unidade de gênero do enunciado como elemento” (BAKHTIN, 2010, p. 266). Nesse sentido, Brait (2005) relembra que o estilo também está vinculado às relações entre os demais elementos da comunicação verbal, como o ouvinte, o interlocutor próximo, o discurso do outro etc. A constituição do estilo, assim como o enunciado como um todo, se dá em função do outro e de determinado contexto sócio-histórico, o que o coloca como elemento intrinsecamente relacionado ao locutor.

Bakhtin (2010) salienta que nem todos os gêneros são passíveis de refletir a individualidade do falante, como, por exemplo, aqueles que assumem formas padronizadas, os gêneros com modalidades de documentos oficiais ou os de ordem militar. Duran (2011) complementa que a presença do estilo é proporcional ao nível de formalidade, ou seja, quanto mais formalidade, menos estilo individual do enunciador.

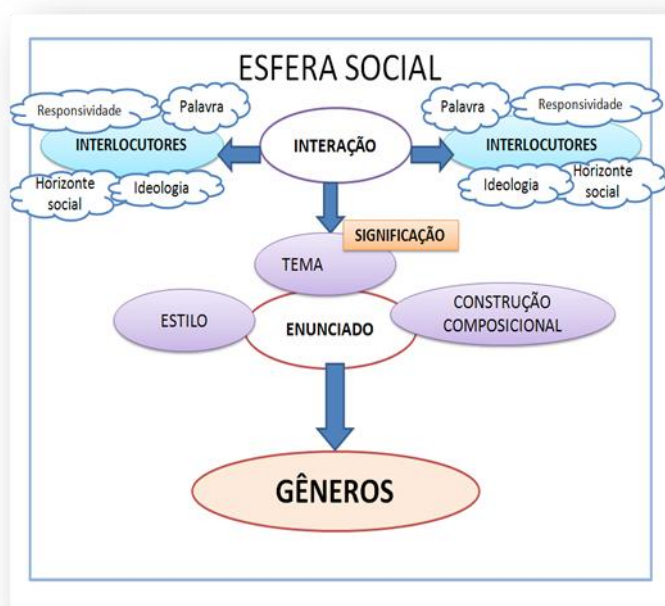
Nos gêneros artístico-literários, como em outros gêneros secundários, o estilo individual pode se refletir quando as palavras assumem posições valorativas por parte do locutor, por sua vez, ao serem lidos e interpretados, podem engendrar outras posições valorativas do interlocutor leitor.

É interessante percebermos que o estilo, se examinado no sistema da língua, pode ser um fenômeno gramatical “porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (BAKHTIN, 2010, p. 269). No entanto, se o percebermos no conjunto do enunciado como um todo no gênero do discurso, é um fenômeno estilístico resultante da escolha de sujeitos em função de sua finalidade e de seu contexto histórico. Se observássemos o estilo enquanto gramática e léxico, estaríamos nos referindo à significação, ao aparato técnico. Assim, o estilo de um gênero implica sua composição linguística como um todo. Isso significa que todo o enunciado possui um estilo próprio de linguagem, que os caracteriza como um gênero, assim, cada campo da atividade humana produz um estilo diferente de gênero.

A forma ou estrutura composicional, como os próprios termos revelam, relaciona-se à forma visual assumida por um gênero em função de seus produtores e do contexto sócio-histórico do qual fazem parte. É um elemento mais fixo em relação ao tema e ao estilo (DURAN, 2011), no entanto, ele é mais perceptível visualmente e pode ser percebido com mais facilidade no gênero escrito, pois sua estrutura permite, ao interlocutor, reconhecer o gênero tratado.

Ao nos comunicarmos sempre utilizamos textos organizados por meio de algum gênero, levando em consideração vários fatores intrínsecos e extrínsecos na situação de

comunicação. Para elucidar essa afirmação, retomamos todos os elementos constituintes do gênero numa determinada esfera social, conforme quadro proposto por Duque & Menegassi:



Os interlocutores de uma esfera social se comunicam por meio da linguagem, processo que possibilita a geração da responsividade, palavras (como discurso, para Bakhtin), que, por sua vez, se dão em função do horizonte social e da ideologia dos interlocutores. Dessa maneira, a língua se concretiza através de interações que dão origem aos enunciados, que são constituídos por tema, estilo e construção composicional. Todos esses elementos contribuem para a finalidade dessa esfera social que se utiliza de tipos relativamente estáveis de enunciados denominados de gêneros discursivo (DUQUE & MENEGASSI, 2011, p. 3).

A comunicação humana abrange um vasto número de esferas de utilização da língua, da mesma forma, o número de gêneros. Para Bakhtin, “a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas por serem inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2010, p. 262), pois à medida que as esferas de comunicação se desenvolvem, elas se modificam e podem tornar-se mais complexas ou mais simples. Tais mudanças se dão sócio-historicamente, em função das necessidades discursivas dos usuários de uma língua. Conforme relembra Koch (2003), tanto as esferas de comunicação, como os gêneros, são extremamente heterogêneos, assim, inclui-se desde o diálogo do cotidiano à tese científica, o que justifica a distinção que Bakhtin faz entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos).

A distinção entre gêneros primários e secundários para Bakhtin se deu em oposição à valorização da forma e a refutação à linguagem prática ou primária nos gêneros literários dos formalistas russos.

O formalismo russo valorizava muito a forma e a linguagem literária sem considerar os elementos ideológicos subjacentes à obra, ou seja, elementos concernentes aos sujeitos. Estudavam a organização artística da obra, descreviam elementos componentes da linguagem como sintaxe, ritmo, métrica, metáforas, imagens, frases. De acordo com Grillo (2008), os formalistas queriam criar uma ciência literária e autônoma, com isso, propunham uma libertação da poética em relação a preocupações estéticas. Rejeitavam as interpretações psicológicas e estéticas e sustentavam uma oposição entre a linguagem poética e a linguagem prática ou cotidiana por considerarem esta muito automatizada. Os princípios que regiam a linguagem poética eram a valorização da forma em detrimento do conteúdo ideológico e a “emancipação da palavra de suas aplicações e seus usos cotidianos ou práticos” (GRILLO, 2008, p. 59), assim o estudo era sistemático com caráter positivista.

Grillo relembra que “o círculo rejeitava dois isolamentos que a abordagem formalista provocava na poética: a sua separação de questionamentos estéticos sobre o sentido geral da arte e o seu distanciamento do conjunto das produções culturais” (2008, p. 59). Não importava o como e os porquês das palavras, assim, nenhum tipo de interação entre a linguagem empregada na poesia ou na prosa fazia relação ao sentir humano. Ao contrário, Bakhtin e seu Círculo preconizavam a estética da linguagem, contudo, não no sentido formal ou estrutural, e sim, pelos sentidos implícitos produzidos pelos sujeitos na construção do texto, porque toda a linguagem é constituída, compreendida, vivenciada e transformada por seres humanos. Para Bakhtin, a linguagem cotidiana é o processo de geração do acontecimento (GRILLO, 2008). Por isso, em sua concepção, a linguagem cotidiana é importante para a formação da linguagem mais complexa. Grillo, argumentando a posição de Bakhtin, sustenta que, em sua perspectiva, a literatura se encontrava em interação com outras esferas ideológicas, assim, não havia justificativa para compará-la com a linguagem prática.

Ao se tratar de poética, Bakhtin não fazia alusão à linguagem, mas às funções poéticas da linguagem, assim ele discordava da rejeição da linguagem prática e cotidiana pelos formalistas, pois isso privava seu potencial criativo que possibilitava a origem de outro(s) tipo(s) de linguagem.

Em oposição às visões do formalismo russo, o Círculo de Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários, colocando esses últimos num patamar que transcende o contexto imediato e sua vinculação com os discursos dos outros, pelo fato destes dependerem dos primários no processo de sua constituição.

[...] não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem em condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que já se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2010, p. 263).

Bakhtin não distingue o gênero complexo do simples como elemento autônomo em sua constituição. Ao contrário, ele valoriza o simples, o primário por ser parte constituinte e relevante no processo de formação dos gêneros complexos, os secundários. Os gêneros primários são aqueles atrelados diretamente aos discursos do cotidiano, aos enunciados alheios mais relacionados à oralidade, com isso, tem relação com o contexto mais imediato (FIORIN, 2008). Os gêneros secundários fazem parte de esferas de comunicação cultural mais elaboradas, como a jornalística, a jurídica, a religiosa, além disso, salienta Fiorin, são em sua maioria escritos, mas não apenas, como “o sermão, o editorial, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias” (2008, p. 70). Ao serem incorporados aos secundários, os gêneros primários perdem a relação direta com o contexto e os interlocutores imediatos. Isso significa que os gêneros secundários não possuem uma relação direta com o contexto imediato, assim, as palavras do sujeito por trás de um gênero secundário não se constituem direta e interativamente numa enunciação em função do outro, de um interlocutor próximo, real, mas numa enunciação voltada para o interior, para o âmago do sujeito que o produziu em relação ao mundo exterior. Com isso, esse tipo de gênero permite ao interlocutor, num contexto espaço-temporal distante, interagir com esses textos, produzindo sentidos de acordo com sua carga ideológica e valorativa. Podemos dizer que os gêneros secundários se inscrevem numa enunciação monológica (GARCEZ, 2010) do sujeito que o produziu com o outro de si mesmo, e isso é que propicia diferentes reflexões e compreensões de um interlocutor inscrito num outro contexto sócio-histórico.

Pela complexidade da linguagem e o poder reflexivo, os gêneros secundários colocam o sujeito leitor em níveis de compreensão mais elevados, assim de seu nível de desenvolvimento real para um nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2007). Na sala de aula esse desenvolvimento pode ser mediado pelo professor em conjunto com palavras oriundas de reflexões também de seus alunos, assim, num processo dialógico, pode se produzir novos conceitos, novos conhecimentos e a aquisição de uma linguagem mais apurada e complexa.

Percebemos na literatura que o trabalho com leitura e escrita a partir dos gêneros já se tornou unânime entre produtores de materiais didáticos e, por conseguinte, professores, especialmente com a determinação dos PCNs para o ensino de LP por meio de gêneros. No entanto, muitos professores desconhecem a teoria dos gêneros do discurso, o que poderia ajudá-los a definir quais aspectos devem ser considerados mais relevantes para o desenvolvimento do aluno. Há aqueles que preconizam a forma composicional em detrimento do conteúdo. Para esses, o mais importante é que o aluno saiba distinguir um gênero do outro. Por outro lado, há professores que se arriscam em expor o aluno à leitura de gêneros complexos, os secundários, por valorizarem a linguagem, os sentidos e, por conseguinte, as reflexões que eles produzem no aluno.

O gênero secundário em que há estabilidade entre tema e significação é perpassado pelo conteúdo ideológico de seu autor, de seus sentimentos, experiências, alegrias, angústias, ponto de vista etc. No entanto, sua leitura em outro contexto, por outro interlocutor, pode acarretar outro tipo de compreensão do tema. Por isso, o conteúdo temático na enunciação possui um caráter irrepetível. Depende de como ocorre a interação por seu interlocutor enquanto sujeito produtor de sentidos.

Ao pensarmos na sala de aula como uma esfera social, cujos interlocutores possuem objetivos em comum, como, por exemplo, adquirir uma boa habilidade de leitura e escrita, devemos lembrar, também, que esses mesmos interlocutores possuem diferentes histórias de vida, responsáveis pela manifestação de diferentes enunciados, responsabilidades, enfim, a compreensão que cada sujeito tem do sentido de uma enunciação é orientada por sua vivência e ideologia. Ainda que haja estabilidade entre tema e significação, o gênero, especialmente o secundário, pode não produzir sentido ao aluno leitor. A linguagem e o conteúdo temático podem não fazer parte do seu universo. Portanto, dependendo de como a compreensão se manifesta, torna-se imprescindível a intermediação do professor, não apenas para auxiliar na compreensão linguística da linguagem e do tema, mas na compreensão e apropriação de conceitos importantes para a formação do aluno. Nesse sentido, abordamos, na próxima seção, conceitos estabelecidos por Vigotski (2007) para compreendermos a relevância do papel do professor ao trabalhar o gênero textual secundário com vistas a desenvolver a capacidade cognitiva, discursiva e crítica do aluno.

2.5 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO POR MEIO DE SIGNOS E INSTRUMENTOS

No prefácio da obra de Vigotski editada em 2007, “A formação social da mente”, os organizadores Cole e Scribner (2007) esclarecem o conceito de signos e instrumentos pela concepção de Vigotski. Por signos, ele entende “a linguagem, a escrita e o sistema de números”, e por instrumentos, “meios pelos quais o homem transforma a natureza, e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (2007, p. 26).

Ao estudar o desenvolvimento da criança, Vigotski discorda da psicologia de sua época. Ele argumenta que o estudo de instrumentos se dava de forma isolada em relação ao uso de signos. Esses não eram considerados parte da organização da atividade prática da criança. Assim, a linguagem, enquanto signo, era tratada como uma descoberta espontânea, sem influência do meio (VIGOTSKI, 2007). Ao contrário, para Vigotski, “assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas”, com isso, “realiza-se o uso de instrumentos especificamente humano” (2007, p. 12). Os signos passam a ser concebidos como instrumentos a partir do momento que o ser humano o utiliza para influenciar o ambiente para um fim próprio. Desse modo, o domínio da fala, ou seja, a aquisição da linguagem enquanto domínio do signo como instrumento influencia no controle do ambiente, ao produzir novas relações com o ambiente, o comportamento também se altera, organiza-se, o que se reflete social e culturalmente.

Para Vigotski, a combinação de signos e instrumentos implica o uso das funções psicológicas superiores, uma vez que são “um produto da atividade mental”, ou seja, “pensamento, linguagem e comportamento volitivo” (COLE & SCRIBNER, 2007, p. XXIV). As funções psicológicas superiores ou funções mentais superiores são um conceito criado por Vigotski para descrever o desenvolvimento humano por meio de capacidades adquiridas nas interações com o meio. Joenk (2002) explica que as funções mentais superiores são chamadas de “superiores” porque são processos tipicamente humanos, que se diferenciam de mecanismos elementares, de origem biológica, como memória, atenção, lembrança voluntária, memorização, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, elaboração conceitual, volição, uso da linguagem, raciocínio e pensamento. Esses processos são desenvolvidos pela mediação de signos e instrumentos, o indivíduo influencia no ambiente, acarretando, com isso, mudanças em seu comportamento.

Vigotski (2007) se respalda na teoria Marxista, de que o homem utiliza-se de instrumentos de trabalho com propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos para atingir objetivos pessoais, para defender que o uso dos signos está designado à atividade

mediada, e a essência do uso dos signos “consiste em os homens afetarem seu comportamento através dos signos” (VIGOTSKI, 2007, p.54). Ele explica, ainda, que, o instrumento serve como condutor da influência humana sobre o objeto da atividade, é orientado externamente e provoca mudanças no objeto, enquanto o signo não modifica de modo algum o objeto, sua orientação se dá internamente, portanto, é controlado pelo próprio indivíduo. Isso significa que os signos não mudam em sua essência, constituída em sua natureza de ser. Ao ser utilizado pelo homem para mudar seu ambiente a fim de atingir finalidades pessoais, entram em cena a razão e a lógica, com isso, o signo se torna um instrumento. Esse processo de combinação de signos e instrumentos implica o uso das funções psicológicas superiores, o que explica a “função mediadora que os caracteriza” (VIGOTSKI, 2007). Isso nos leva a depreender que o desenvolvimento humano se dá pela interação com o ambiente, tendo como suporte elementos de ordem natural, assim, os signos, utilizados como instrumentos, são elementos imprescindíveis para o desenvolvimento social e cultural do indivíduo.

Na interpretação de Oliveira, o instrumento é “um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza [...] um objeto social e mediador da relação entre indivíduo e o mundo” e “o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem memória e atenção” (1997, p. 30).

Freitas (2003) comenta que, na concepção de Vigotski, o uso de ferramentas possibilita transformar o mundo material. As ferramentas, que permitem realizar transformações nos outros ou no mundo através dos outros, são chamados de signos, pois são “proporcionados essencialmente pela cultura, e pelas pessoas do meio” (FREITAS, 2003, p.90). Com isso, as funções mentais superiores, pensamento, linguagem e comportamento volitivo, se constituem nos processos de relações sociais recíprocas pela mobilização de signos e instrumentos, o que ativa o desenvolvimento sócio-cognitivo humano. No contexto escolar, o desenvolvimento do aluno também depende do uso de instrumentos no sentido de ajudar a efetivar o conhecimento motivado pela escola. Assim como em aulas de laboratórios de disciplinas como Física, Química, Matemática, Biologia etc. são necessários instrumentos para demonstrar a teoria na prática por meio de experimentos, nas aulas de LP o texto pode ser concebido como um instrumento constituído por signos, cujos enunciados interagem com o aluno sujeito leitor, este, por sua vez, produz significados, transforma-se e transformando-se, influi sobre o contexto à sua volta. Portanto, apesar de nos referirmos ao texto como instrumento, ele não pode ser concebido como um objeto mecânico, utilizado e manipulado pelo homem, sem sofrer influências do meio ou de ser distintamente compreendido por outros

sujeitos. Tais influências e compreensões são o que podem promover, em maior ou menor grau, o desenvolvimento homem na sociedade. O uso de signos e instrumentos faz com que o sujeito se aproprie de conceitos e concepções, bem como torna-o capaz de elaborá-los ou reelaborá-los. Por isso Vigotski interpreta as funções psicológicas superiores por meio da abordagem dialética, ou seja, linguagem, pensamento e comportamento estão intimamente interligados, constituem-se nas relações sociais, conseqüentemente, contribuem no processo do desenvolvimento humano.

Geraldi, Fichtner e Benites salientam que o conceito de mediação é central na abordagem de Vigotski, pois “todas as funções superiores são processos mediados, o que implica sua natureza cultural e social” (2006, p. 16), o que significa que o homem não é controlado pela sociedade, nem por sua herança biológica ou fenômenos internos e externos. Ao transformar suas relações sociais por meio das funções psicológicas superiores, sua consciência se constitui, assim, para esses autores, a consciência é de natureza social e cultural. O sujeito se constitui dentro das relações sociais, por meio de instrumentos e signos, tornando-o resultado de sua própria atividade.

Essa discussão nos conduz a alguns conceitos importantes de Vigotski para se compreender a relevância do uso de signos como linguagem, e o uso de gêneros textuais como instrumentos, ambos, protagonistas no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita e, por conseguinte, no desenvolvimento do aluno enquanto sujeito crítico e consciente.

2.6 A ZDP E O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM POR MEIOS DE GÊNEROS SECUNDÁRIOS

Para Vigotski, “aprendizagem e desenvolvimento estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança” (2007, p. 95), porém, “aprendizado não é desenvolvimento [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (2007, p. 103). Isso significa que o aprendizado está aquém do desenvolvimento.

Vigotski (2007) denomina o aprendizado escolar de sistematizado, o que significa que antes do aprendizado escolar, a criança passa por outras experiências de aprendizagem, denominadas por ele de não sistematizadas. A partir de então, ele trabalha com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) para explicar como a interação pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento da criança. Remetemos sua teoria, também, ao desenvolvimento humano de modo geral. Vejamos sua definição de ZDP:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007, p. 97, grifos do autor).

O Nível de Desenvolvimento Real se caracteriza pelas funções já amadurecidas e é possível perceber por meio do que o indivíduo é capaz de realizar de forma autônoma. Enquanto o Nível de Desenvolvimento Potencial não pode ser determinado de imediato nas ações do indivíduo, pois depende da exposição dele às situações que se encontram em níveis superiores de dificuldade. Desse modo, podemos definir o desenvolvimento do indivíduo como a capacidade de lidar com situações que estão além de suas funções amadurecidas, e que pode ser desenvolvida, especialmente na escola. A aprendizagem, por sua vez, pode ser definida como condição essencial para que o indivíduo consiga desempenhar funções que ainda não amadureceram, assim, que estão além do seu Nível de Desenvolvimento Real, é o que ocasiona o desenvolvimento do indivíduo. Portanto, a aprendizagem está para o Nível de Desenvolvimento Real, assim como, o desenvolvimento está para o Nível de Desenvolvimento Potencial. Em algum momento, as funções desenvolvidas na Zona de Desenvolvimento Proximal também amadurecem, e passam a fazer parte do Nível de Desenvolvimento Real, o que pode dar início a um novo processo de desenvolvimento. Quanto maior a capacidade de usar o signo como instrumento na intervenção das ações no meio, mais rápido se dá o desenvolvimento humano.

Nos processos de trabalho com leitura e a escrita, o professor, como par superior, deve expor o aluno a situações de interação que o levem a explorar a Zona de Desenvolvimento Proximal a fim de desenvolver capacidades cognitivas, explorando seu Nível de Desenvolvimento Potencial, com isso, fazê-lo perceber que, ao se transformar, novas capacidades são adquiridas.

Para exemplificar a diferença entre aprendizagem e desenvolvimento, remetemo-nos ao domínio das quatro operações aritméticas como base para o desenvolvimento de processos internos mais complexos, como, por exemplo, resolver equações e outras operações matemáticas mais complexas. Com a linguagem ocorre o mesmo. A alfabetização é um processo de aprendizagem da tecnologia da escrita (SOARES, 2004), e é essa aprendizagem que abre caminhos para a Zona de Desenvolvimento Proximal. O desenvolvimento da linguagem é concebido quando o sujeito se torna capaz de utilizá-la efetivamente em seu contexto social, com finalidades reais, que extrapolam a escola. Contudo, é na sala de aula

que o conhecimento científico se desvincula do informal. Nas aulas de LP não é diferente. É nesse contexto que o aluno, enquanto sujeito em desenvolvimento, deve ser oportunizado a adquirir a competência da leitura e escrita a partir da interação, da mediação de outrem de forma que o leve a potencializar suas capacidades para outros níveis de compreensão.

Lantolf (2004) comenta que vários pesquisadores acreditam que a mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal deve acontecer por alguém com mais conhecimento para que ele transmita seu conhecimento ao aprendiz por meio da interação social, mas para o autor não podemos perder o ingrediente chave do conceito, a mediação. Ele defende que o trabalho em conjunto torna as pessoas capazes de coconstruir contextos nos quais o conhecimento emerge como resultado dessa interação. Ao se tratar de circunstâncias de aprendizagem escolar, remetemo-nos novamente ao conceito base de Vigotski, que a solução de problemas pode se dar “sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (2007, p.97), o que pressupõe um mediador entre sujeito e objeto de interação, seja um texto, um filme, uma enunciação suscetível de discussão etc. A intervenção de alguém com mais experiência e conhecimento não implica a transmissão de conhecimento pronto, conforme seu ponto de vista, mas significa estimular a interação, questionar e orientar para que o conhecimento seja construído, promovendo, com isso, o desenvolvimento do sujeito.

Cristóvão e Fogaça (2008) sustentam que a ZDP é um lugar de conflitos e formação de conceitos e de formação de identidades. Para os pesquisadores, se o conflito for entendido como confronto de representações e tratado pelo mediador de forma positiva, ele pode gerar desenvolvimento.

A teoria de Vigotski dialoga com a teoria dialógica de Bakhtin porque, para ambos, todo o sentido se constrói nos processos de interação, deflagrando no desenvolvimento humano, e nessa interação há aspectos inerentes relacionados às condições de desenvolvimento: a linguagem e as relações com o outro em determinados contextos sócio-históricos. Para Garcez (2010), essa aproximação se dá porque é possível percebermos que, em ambos, o desenvolvimento do homem ocorre no percurso do social para o individual, ou seja, por meio de práticas sociais com a inserção social do indivíduo pelo uso de signos e instrumentos, considerando a participação do outro.

Para Bakhtin e Volochinov, a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da *interação verbal*” (2004, p. 123, grifos dos autores), sendo que o diálogo é apenas uma das formas de interação, isso significa que também interagimos com outros elementos regidos de sentido, como o texto escrito, por exemplo. Bakhtin afirma que “no ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o

enriquecimento” (2010, p. 378). Assim, ao compreender o sentido do texto, de algum modo, o sujeito associa esse sentido à sua vivência, sua história, aos acontecimentos sociais, isso provoca uma responsividade, que altera o eu. Nesse ponto, é imprescindível o trabalho da mediação do professor na ZDP para que ele conduza os conflitos e as discussões de modo positivo para que haja uma mudança no desenvolvimento no aluno (CRISTÓVÃO & FOGAÇA, 2008). Conduzir de modo positivo não significa de modo passivo e alienado. Ao contrário, significa incitar o confronto de representações, expor e defender pontos de vistas, incitar a criticidade, fazer perceber o que há nas entrelinhas, levar o aluno a resgatar os sentidos do texto para seu contexto real, associar, concordar, discordar, enfim, motivar a tomada de um posicionamento que o faça perceber que ele é parte de um todo social.

No processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, podemos afirmar que há dois tipos de interação: a primeira é concernente ao aluno enquanto leitor que interage com o texto, e a segunda, relaciona-se ao professor enquanto mediador de todo o processo. Ele é quem determina que tipos de textos são relevantes para proporcionar o desenvolvimento dessas habilidades no aluno. Assim, o professor, enquanto mediador e agente, é quem percebe o horizonte social do outro, no caso, seus alunos, e quem determina que situações de enunciação são mais apropriadas para atingir sua finalidade enquanto educador. De acordo com Bakhtin/Volochinov, “é preciso supor um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (2004, p. 112, grifo dos autores). A seleção de textos pelo professor, enquanto sujeito agente e mediador, é norteadada pela “*situação social mais imediata*”, no caso, a escola por seu papel enquanto formadora social, e o “*meio social mais amplo*” (BAKHTIN & VOLOCHINOV, 2004, p. 113, grifo dos autores), ou seja, o espaço e o tempo, o contexto sócio-histórico no qual estão inseridos.

O fato de os professores de nosso contexto de pesquisa acreditarem que os gêneros secundários quase não fazem parte da rotina de leitura de seus alunos pode justificar sua preferência pela leitura de gêneros textuais mais complexos nas aulas de LP.

Nos processos de ensino-aprendizagem de língua materna, acreditamos que os gêneros primários conceituados por Bakhtin (2010) fazem parte do Nível de Desenvolvimento Real do aluno enquanto sujeito aprendiz, pois são constituídos por uma linguagem que faz parte de seu cotidiano. Por outro lado, a exposição do aluno aos gêneros secundários, àqueles cuja linguagem exige mais conhecimento e reflexão mais aprofundada sobre o tema, cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal que propicia o desenvolvimento pela linguagem, porque há mais possibilidades de produzir significados que transcendem o texto, assim como a

aprendizagem. Ao trabalhar as capacidades por meio da linguagem na Zona de Desenvolvimento Proximal, ela pode converger para o Nível de Desenvolvimento Real do aluno. A linguagem é, então, adquirida no processo dialógico, porém, nesse processo, comenta Garcez que

há um esquecimento paulatino dos depositários da palavra do outro. [...] a monologização seria um processo de transformação do caráter dialógico da enunciação: a princípio, a linguagem é orientada para o outro de forma concreta, e em seguida continua orientada para o outro, mas esse outro no monólogo toma outra dimensão (2010, p. 53).

Isso significa que a linguagem vai se internalizando por meio da palavra do outro, determinada pelo meio social e dos sujeitos participantes da situação até que haja uma apropriação, deixando de ser palavras alheias. Com isso, a palavra do outro adquire nova dimensão para o eu, permitindo ao aluno redirecionar suas práticas de linguagem por meio do processo dialógico.

Nesta seção, discutimos as teorias de Vigotski e Bakhtin a fim de correlacioná-las aos processos de trabalho com a leitura e escrita dos professores participantes da pesquisa para as análises de dados. Para Vigotski, o aprendizado é suscetível de desenvolvimento o qual deve ser motivado na ZDP e mediado por alguém com mais experiência ou conhecimento. Assim, o cerne de sua teoria é o desenvolvimento humano por meio da interação na ZDP. Vigotski preconiza o uso de signos e instrumentos como elementos imanescentes ao desenvolvimento humano.

Nesse sentido, no trabalho com a leitura e escrita no contexto escolar, concebemos os gêneros textuais secundários como instrumentos constituídos de signos, os quais, por sua complexidade, contribuem para engendrar reflexões e para aquisição da linguagem, o que ocorre paulatinamente, à medida que o aluno é exposto a eles. Consideramos a ZDP um campo propício para a interação do aluno com gêneros textuais secundários e orientados pelo professor como mediador. Ele possui um papel relevante na interferência na ZDP dos alunos, estimulando avanços que não poderiam acontecer espontaneamente (OLIVEIRA, 1997).

Com isso, podemos conceber a ZDP como um lugar de dialogismo, onde as palavras e contrapalavras contribuem para constituição das funções psicológicas superiores, levando ao desenvolvimento do aluno enquanto sujeito. Embora, pela teoria do desenvolvimento de Vigotski, o texto possa ser considerado um instrumento, a partir do próximo capítulo utilizamos a nomenclatura “ferramenta” ao nos referir ao texto por considerá-lo uma entidade dinâmica, suscetível de produção de diferentes significados em função de cada sujeito.

Neste capítulo que se encerra, agregamos as teorias que subsidiam nossas reflexões. No capítulo 3, abordamos aspectos relacionados diretamente ao contexto de pesquisa, como as concepções de leitura e escrita dos professores, as aulas gravadas e os textos produzidos pelos alunos.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS REGISTROS

A partir dos registros coletados nas entrevistas com os professores, as produções escritas dos alunos e as aulas gravadas, dividimos este capítulo em quatro seções. Na primeira e na segunda seções, respectivamente, apresentamos as concepções de leitura e de escrita dos professores. Para tanto, descrevemos aulas nas quais foram trabalhadas a leitura e a interpretação de poemas, resgatamos as falas dos professores nas entrevistas a fim de identificar concepções de texto para leitura, em que medida suas escolhas corroboram suas concepções de leitura e escrita perpassadas em suas práticas metodológicas. Em seguida, analisamos textos produzidos pelos alunos com intuito de perceber com qual concepção de leitura se identificam, se podem ser concebidas como enunciados concretos pelo tema apreendido e se os textos podem ser caracterizados como produção textual ou redação. Finalmente, na última seção, apresentamos um quadro que sintetiza as práticas dos professores e as ações dos alunos para identificar características, nos alunos, constituídas pelas concepções de trabalho com a leitura e a escrita.

3.1 O TRABALHO COM A LEITURA

As discussões levantadas nesta seção são subsidiadas por informações coletadas nas entrevistas, nos materiais didáticos e nas aulas gravadas. A triangulação desses dados contribuem para confluir informações que revelam aspectos que marcam o posicionamento dos professores com relação ao trabalho com a leitura.

3.1.1 Concepções de texto para leitura

Na conversa com os professores Sofia, Elvis e Amadeus, notamos que eles são leitores assíduos, e que a leitura, inclusive de literatura, é o denominador comum entre eles, o que pode estar atrelado à escolha de suas áreas de formação nos cursos de Mestrado e Doutorado, refletindo-se em suas práticas metodológicas.

Em questões concernentes ao trabalho com a leitura na sala de aula, encontramos evidências que marcam sua preferência por leitura de gêneros textuais literários. Esses ocorrem com muita mais constância que os demais.

A professora Sofia postula que a escola deve propiciar o contato com gêneros mais complexos pelo fato de eles estarem pouco presentes no cotidiano do aluno. Em sua opinião, a linguagem mais complexa e a organização textual desses gêneros contribuem no trabalho de ensino da língua, e os “*gêneros literários dão mais vazão ao trabalho com a leitura, escrita, e até a gramática*”¹⁵, segundo sua afirmação.

A autoria de renome, a reflexão que as palavras podem causar no leitor e a fidedignidade da fonte são critérios adotados na seleção dos textos para leitura, segundo a professora. Para ela, esses critérios são imprescindíveis em função da qualidade do texto, como os parágrafos são construídos, o vocabulário empregado, as intenções do autor. Essas características apontadas pela professora nos remetem à composição dos gêneros: o conteúdo temático, o estilo, a forma composicional (BAKHTIN, 2010).

O professor Amadeus enfatiza a literatura como cerne dos trabalhos com a leitura pela completude linguística que os textos apresentam. Segundo ele, “*o gênero literário, por excelência, tem maleabilidade de trabalhar linguagem de forma artística*”, assim, “*o aluno trabalha com o que é mais bem feito em termos de linguagem*”, contudo, ele não descarta gêneros com características argumentativas “*necessários ao aluno como ser social, capaz de interagir com o mundo a sua volta*”. Vejamos uma das falas que ajudam a comprovar seu ponto de vista:

“Minha ênfase maior sempre foi no texto literário, mas eu sempre levei outros textos, de outra natureza, textos, de revista, os publicitários, também, para trabalhar com eles. (...) eu levava em consideração a qualidade do texto, às vezes até textos ruins para mostrar que mesmo grandes mídias cometem problemas, então... o que eles não deveriam fazer. A qualidade do texto desenvolvido, isso pesava muito, por exemplo, a forma como articula, como organiza as ideias, se aquilo que se propõe a fazer corresponderia, (...) Então eu trabalhava nesse aspecto, é... direcionado pra aquilo que eu precisava mesmo, a questão de qualidade.”

Em outro momento, ele reitera que os textos de caráter literário deveriam estar no bojo dos trabalhos com a linguagem por apresentarem maior nível de profundidade e criatividade, além de um trabalho linguístico diversificado. Para ele, o professor deve ter cuidado ao se trabalhar com a leitura e até escrita de alguns gêneros propostos em alguns livros didáticos, que não levam ao desenvolvimento do aluno enquanto leitor. Em outro momento ele comenta que a literatura propicia o acesso do aluno a textos de diferentes níveis de linguagem, e isso o ajuda a se constituir enquanto leitor pleno.

¹⁵ As transcrições dos registros, quando incorporadas ao parágrafo, são apresentadas em itálico entre aspas. Destacadas do texto, as transcrições recebem aspas e espaçamento diferenciado.

O professor Elvis comenta que trabalha mais com textos literários. Ele classifica os textos não literários como aqueles de linguagem comum. Quando ele trabalha textos não literários, os de linguagem comum, ele leva textos polêmicos para que os alunos aprendam que *“trabalhar com o polêmico não é ofender o outro, é trabalhar com a diferença, com diferenças de ideia, de religião, de visão política, de tudo”*.

Não há divisão de aulas para trabalhar com os conteúdos de LP, assim, leitura, produção textual, literatura e gramática compõem os conteúdos estruturantes da disciplina de três aulas semanais. Todos os três professores unem os conteúdos literários ao trabalho com a leitura, interpretação e produção textual, o que nos leva a identificar um trabalho interdisciplinar. Com isso, o estudo da literatura não fica centrado em sua história, mas nas leituras e nas reflexões que podem ser aproveitadas a partir desses textos, que, por sua vez, subsidiam a escrita.

As falas dos professores nos levam a depreender que eles trabalham mais com a leitura de gêneros textuais literários devido à qualidade da linguagem e as reflexões que causam no leitor. Realizam, também, trabalho de leitura com outros gêneros textuais, contudo, de modo esporádico, empregando os mesmos critérios para seleção dos textos. Suas falas nos levam a inferir que uma de suas concepções é perceber a leitura de gêneros secundários como processo de aquisição da linguagem, especialmente os literários.

3.1.2 Concepções de leitura dos professores

Em todas as respostas, os professores evidenciaram sua refutação em direcionar suas práticas em função de concursos vestibulares ou ENEM. A professora Sofia, que estava trabalhando com os terceiros e quartos anos, comenta que, apesar de não trabalharem com foco em vestibulares, nesse período, os alunos mostram uma preocupação muito grande com essa avaliação e ela acaba se sentindo *“vítima do vestibular”*, pela pressão dos alunos em se interar dos gêneros que estão sendo cobrados nos concursos. Vejamos sua reflexão:

“Quando chega no terceiro, quarto ano eles respiram vestibular, né (...) e eles estão certos, eles têm que ir pra universidade mesmo, então eles acabam cobrando, então você acaba trabalhando nesse sentido... seguindo os moldes do vestibular. (...) eu dou uma olhada, então, assim... aquilo que eu disse, naqueles gêneros que não fazem muito parte da vida deles, como a carta, uma notícia... que eles não fazem... eles não produzem isso no dia a dia. Então nós vamos parando pra dar uma olhada com mais atenção na estrutura desse gênero, mas o que importa são as ideias que vão ali dentro”.

Nas aulas gravadas da professora Sofia, não registramos trabalho de leituras de gêneros textuais visando vestibular, registramos apenas trabalhos com leitura de gêneros literários, como poemas, talvez, por conta do tempo, ela não tenha conseguido trabalhar com textos extras.

As discussões que sucediam as leituras dos poemas eram bastante interativas, não permanecendo no nível do texto. Os alunos conseguiam, por meio do conteúdo temático, associar os significados do texto à realidade do presente contexto sócio-histórico. Tomemos, como exemplos, as aulas gravadas no dia 28 de setembro, quando a professora trabalhou com a leitura de três poemas.

Primeiramente, ela estabeleceu seu objetivo que era fazer com que os alunos percebessem a necessidade de resgatar vários elementos para a leitura, que contribuem para compreender o texto. Estimulados pela professora, eles mesmos citaram aspectos como o contexto e seus conhecimentos prévios. Os poemas trabalhados foram: “No caminho com Maiakóvski”, de Eduardo Alves da Costa, “Da violência” e “Quem é teu inimigo”, de Bertold Brecht. Vejamos:

No caminho com Maiakóvski

“Na primeira noite eles se aproximam
e roubam uma flor
do nosso jardim.
E não dizemos nada.
Na segunda noite, já não se escondem:
pisam as flores,
matam nosso cão,
e não dizemos nada.
Até que um dia,
o mais frágil deles
entra sozinho em nossa casa,
rouba-nos a luz, e,
conhecendo nosso medo,
arranca-nos a voz da garganta.
E já não podemos dizer nada.”

Eduardo Alves da Costa

Da violência

“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento
Mas ninguém diz violentas
As margens que o comprimem.”
Bertold Brecht

Quem é teu inimigo?

“O que tem fome e te rouba
o último pedaço de pão, chama-o teu inimigo
mas não saltas o pescoço

do teu ladrão que nunca teve fome.”

Bertold Brecht

O primeiro poema, que se trata de um trecho do poema “No caminho com Maiakóvski”, ela trabalha junto com os alunos, comentando que, muitas vezes, ao invés de fazermos interpretação, nós apenas parafraseamos. Ela chama atenção para os elementos explícitos no texto, que denomina de “*figuras*”, ressaltando que não eram, necessariamente, figuras de linguagem, mas que, também, poderiam ser, pois levam o leitor a compreender a temática implícita no texto. Ela preconiza a mobilização dos recursos linguísticos para ajudar a compreender a leitura. Vejamos a fala de sua explicação:

“Figuras são as palavras que aparecem no texto, aquilo que está visível no texto, mas elas levam a uma outra... outra visão, uma outra interpretação. Elas levam à temática.”

A professora cede alguns minutos para que os alunos leiam o poema, e, logo após, pede para que digam o que mais lhes chamou atenção. O aluno Marcos¹⁶, responde que foi a repetição do verso “E não fizemos nada”. Outros alunos citaram outras passagens. Observemos que ela não impõe o que lhe chama atenção, mas convoca os alunos a se manifestarem para que percebam que a compreensão pode ser individual. Isso valoriza o aluno enquanto leitor. Vejamos sua explicação:

“A interpretação... ela começa, por aí, pelo que mais nos chama atenção (...) e não é à toa que o autor coloca. Ele tem um propósito aí, que vai interferir no sentido do poema no final.”

A partir de então, ela trabalha com os elementos explícitos, estimulando os alunos a buscar essas *figuras* no poema, ordenando-as no quadro, estabelecendo relações entre elas para que percebessem como os sentidos poderiam ser construídos, no entanto, sem dar respostas prontas, apenas questionando para que os alunos tentassem inferir, sozinhos, os sentidos possíveis. Por exemplo, a relação temporal do poema “Na primeira noite” com a ação de “roubar uma flor”, “Na segunda noite” com as ações de “pisar nas flores e matar o cão”, e “Um dia”, com as ações “roubar a luz, arrancar a garganta”, levam os alunos a inferir que se trata de abuso de poder; por outro lado, pelo fato de não “dizermos nada”, acabamos tendo nossa parcela de culpa. Depois de analisar todas as figuras, os alunos interpretam que o eu-lírico está se referindo ao governo.

¹⁶ Todos os nomes dos alunos são fictícios.

A aluna Mari comenta que é possível perceber que se trata do governo, mas ela não saberia fazer essa análise aprofundada do poema, para perceber os detalhes. Vejamos um dos diálogos entre a professora e alguns alunos:

“Professora: Você fala, ah, tá falando do governo, mas aí eu pergunto: como você pode me comprovar isso? Então... você vai trabalhar com essas as figuras, né. Vocês tão dizendo que fala do governo, eu não sei. Será que fala do governo? Então... E quem são ‘eles’?”

Aluno Marcos: “o governo.”

Júlia: os políticos

Professora: mas se são os políticos, em que sentido eles fazem isso conosco? Como isso acontece? Nós temos essa relação de começar devagarzinho, aumentar até chegar...

Aluna Rejane: ‘Colher flor’, tipo... é um ato inocente, e tal. Chega conversa...

Professora: Mas conversa? Pede voto?

Aluna Daiana: Fala dos planos que tem pra fazer...

Aluna Rejane: Pede voto, argumenta..."

A professora estimula os alunos a descobrir os significados do poema relacionados à “segunda noite”. Um aluno infere que significa que os políticos já conseguiram o que queriam, e que “pisar nas flores” significa o ato de eles ignorarem as pessoas após conseguirem o que querem. A aluna Mari comenta que não havia entendido a parte do poema que diz “o mais frágil deles entra sozinho em nossa casa”, então, a professora explica que é porque “já *estamos tão fracos, tão frágeis, que até o mais fraco deles já pode nos manipular*”. A professora questiona “*por que ele faz isso?*”. A aluna Rejane responde: “*é que ninguém nunca fez nada. Se ninguém fez nada, não tem direito de reclamar*”.

A professora ainda questiona qual é a relação que eles conseguem depreender do poema. A aluna Mari responde que é a relação de submissão entre eles (os políticos) e nós (o povo). Desse modo, os alunos conseguem estabelecer uma oposição entre os políticos e o povo, inferindo que, de certa forma, nós temos uma parcela de culpa, e a professora complementa a resposta da aluna Rejane, “*nunca dizemos nada, e porque não dissemos nada, não podemos dizer nada*”. Ela se remete a um fato para exemplificar essa interpretação: o aumento no número de vereadores, um assunto que estava em pauta na época, e comenta que as pessoas não participam das sessões da câmara, das reuniões dos vereadores, e perante tal decisão, ficam indignadas.

As falas dos alunos durante a leitura desse excerto nos levam a perceber como os fatores que afligem a sociedade no momento da leitura, contribuem para produzir significados, como os escândalos políticos que têm sido descobertos e estado na mídia brasileira nos últimos anos.

Após a leitura em conjunto do primeiro poema, os alunos leem sozinhos o poema “Da violência”. Novamente nos chamou atenção o fato de eles mesmos estabelecerem o sentido do poema com questões sociais que estavam em pauta na época: a violência na Líbia e a greve dos bancários no Brasil.

O aluno Marcos remete aos conflitos na Líbia, comentando que todos dizem que “*lá está violento, todos estão brigando*”, mas ninguém vê que o governo é o grande causador dessa violência. Ao se referirem à greve, a professora questiona o que as pessoas pensam dos grevistas, um aluno responde que as pessoas se queixam, falam mal, chamam os grevistas de vagabundos sem procurar saber o que há por trás da greve. Tais significados se constituíram a partir do texto, remetendo-os aos versos “Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem”.

Não conseguimos capturar a interpretação do poema seguinte por ter havido problemas com a filmadora. Contudo, pelo trabalho desenvolvido com a leitura desses dois poemas, foi possível comprovar que uma das concepções de leitura preconizadas pela professora se constitui pela perspectiva do autor-texto-leitor, conforme proposto por Menegassi e Angelo (2010) pelo fato de o processo contemplar todos os níveis de leituras: decodificação, compreensão e interpretação. Os alunos são motivados a articularem as informações do texto concernentes ao conteúdo temático, com seus conhecimentos prévios para, finalmente, chegar à interpretação, que é o nível no qual eles conseguem fazer uma leitura crítica e passam a produzir seus próprios significados em função do que a compreensão lhes permite, trazendo-os para seu contexto. Podemos inferir, também, que as leituras servem como matéria prima para a reflexão sobre temas concernentes à sociedade, com isso, uma concepção de leitura como processo de reflexão social.

Outras práticas que nos permitem perceber essas concepções de leitura ocorreram quando a professora trabalhou o Segundo Momento do Modernismo.

Antes de entrar, propriamente, na literatura, ela trabalha com a interpretação de um poema retirado do livro *Literatura Brasileira “Tempos, Leitores e Leituras”*, dos autores Maria Luiza M. Abaurre e Marcela Nogueira Pontara.

Primeiramente, os alunos ouvem a música, e em seguida a professora os desafia a perceber do que trata o conteúdo temático e a identificar quem é o cantor. Os alunos identificam o título, e a professora chama atenção para a forma aporuguesada de escrita da palavra “Hiroxima”, com “x”, não com “sh”. Ela aborda sobre o grupo que gravou a música, chamado de “Secos e Molhados”, e sobre o vocalista, que fazia parte do grupo, mas continua cantando em carreira solo. O aluno Marcos identifica o cantor, que é Ney Matogrosso, mas a

maioria parecia desconhecê-lo. Quanto ao autor, só conheciam pela música “Garota de Ipanema”. Ao expor a música pela segunda vez, a professora chama atenção dos alunos para a necessidade de eles aprenderem “*a apreciar a boa música brasileira, além dos ‘funks’ da vida*”.

Antes do trabalho com a interpretação, a professora acrescenta, ainda, que a composição é de Vinícius de Moraes, poeta e compositor que faz parte do Segundo Momento Modernista, corrente literária que começaram a estudar. Ela explica que Vinícius possui um lado crítico social muito forte, mas, academicamente também é conhecido como o “Poeta do Amor”, devido a seus sonetos, e por ser o poeta da beleza. Ele é conhecido por escrever poesia, prosa, crônica e por ser compositor de músicas. A escolhida retrata o lado crítico social do escritor.

Vejamos o poema “A Rosa de Hiroxima”, de Vinícius de Moraes:

“Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas
Mas, oh, não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroxima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa, sem nada.”

Com esse trabalho de leitura, ela introduz o Segundo Modernismo Brasileiro remetendo-se à história, mais especificamente, à Segunda Guerra Mundial, explicando que as correntes dessa fase, na literatura brasileira, foram extremamente influenciadas pelo fator “guerra”. Ela explica que, além de Vinícius, Drummond também é um dos poetas representantes dessa fase. Ela cita um exemplo de Drummond com o poema “E agora, José?”, escrito para questionar a respeito dos fatos ocorridos durante a guerra. A aluna Laís, que costuma se manifestar pouco, pergunta se há escritores que escrevem contra a guerra, a professora não entende e a aluna reformula a questão. Ela quer dizer, escritores que escrevem sobre outros fatores, exceto a guerra. A professora acha pertinente a questão e explica que, no

segundo momento, há duas correntes literárias, uma mais social, como Drummond e Vinícius, que retratam sua desilusão com a vida naquele momento histórico, e uma mais espiritualista, cujos artistas retratam a religiosidade, como Cecília Meireles, Murilo Mendes, Jorge de Lima e, inclusive, Vinícius de Moraes. Ela lembra que eles também fazem alusão à guerra, mas sua poesia é mais otimista, é uma corrente que busca as respostas para esse momento na espiritualidade, na religiosidade.

A partir de então a professora começa a ler as questões, retomando, rapidamente, as cidades japonesas ultrajadas pela bomba, e a nação causadora. À medida que a professora lê as questões, ela define alguns significados, como por exemplo, do vocábulo “cálida”. Os alunos se surpreendem ao descobrir que significa “quente”, com o exemplo dado pela professora: beijos cálidos.

Ao continuar lendo as questões, os alunos ficam ansiosos para responder oralmente, mas a professora detém sua ansiedade porque ela quer que eles escrevam. Ela dá alguns minutos para que os alunos escrevam suas respostas. Nesse tempo, os alunos conversam baixo entre si e com a professora. Um aluno comenta que o poema deveria se chamar “cogumelo de Hiroxima”. O aluno Marcos diz que não consegue explicar o significado de “anti-rosa”. A professora faz com que ele reflita: *“Pensa, então, tenta, Marcos. Pensa no significado da rosa... então no porque que ele fala anti-rosa. Pensa no Macunaíma que é anti-herói.”* E deixa o aluno escrevendo a resposta.

Logo ela começa a correção. Vejamos as questões:

1. Por que o autor compara a Rosa de Hiroxima à bomba atômica?
2. Por que nos seis primeiros versos são mencionadas as feridas provocadas pela Rosa de Hiroxima?
3. Quais os motivos de não serem mencionados os efeitos da bomba sobre elementos masculinos?
4. Quais são os significados atribuídos à rosa nos sete últimos versos?
5. Explique porque a Rosa de Hiroxima seria uma anti-rosa.
6. Identifique a crítica e o convite feito pelo eu-lírico ao leitor.
7. O texto leva à reflexão ou somente à apreciação do objeto estético?

As correções aconteceram oralmente. A cada questão, ela dava espaço para que eles lessem suas respostas e manifestassem comentários. Os alunos foram bastante participativos. A professora fazia alguns apontamentos e deixava para que eles mesmos reformulassem suas respostas com os significados que haviam apreendido dos outros.

Ela começa questionando os alunos o que permite comparar a bomba atômica com a rosa. Vários alunos se remetem à forma. A professora complementa dizendo: *“a explosão da bomba permite..., esse formato que parece uma flor”*. Mas uma aluna comenta que ela havia

respondido que “*é porque ambas são pequenas, mas não inofensivas*”. Um aluno protesta porque a bomba era grande. Mas a professora diz que o que a aluna falou tinha sentido, porque, proporcionalmente, ela é pequena perante o estrago que ela causa, e a rosa também causa ferimentos doloridos, por seu tamanho. Outros alunos comentam que pode ser porque ambas causam ferimentos. A professora sugere que eles juntassem todas as interpretações para comporem suas respostas. O aluno Marcos ainda faz uma alusão ao átomo como elemento de criação, no entanto, componente principal da bomba atômica. E sendo um elemento que produz energia, deveria ser admirado, assim como a rosa, e não usado para causar dor.

Na segunda questão, antes de discutirem, eles respondem, primeiramente, quais são as feridas causadas pela Rosa de Hiroxima: a mudez, a cegueira, as rotas alteradas. A aluna Laís menciona a gradação que há no poema: crianças, meninas, mulheres, que terão sua saúde alterada, para ela, o eu-lírico faz essa gradação pensando no desenvolvimento dessas crianças que tiveram seu organismo alterado para sempre. A professora concorda com a interpretação da aluna e acrescenta que essa transformação ocorreu também nas mulheres. Ela questiona: “*O que é uma mulher alterada?*”

É claro que surgiram algumas piadinhas: “quando ela tá louca”. Mas uma aluna que senta mais atrás responde: “*é a mulher que não pode ter filhos*”. Concordando, a professora que, como uma das características da mulher é o fato de ela poder gerar filhos, o autor se refere a uma mulher alterada, que não pode mais gerar filhos devido ao efeito da bomba. A professora pergunta ainda por que as feridas podem ser comparadas às rosas cálidas, os alunos respondem que é por causa das queimaduras, ao calor, e essas feridas de queimadura deixam marcas para sempre.

Uma aluna retoma as razões de serem mencionadas as feridas causadas pela rosa nos seis primeiros versos. Alguns alunos respondem que é para chamar atenção para as consequências, a professora acrescenta ainda que há função apelativa, inclusive com o tempo verbal usado pelo eu-lírico, que será discutido em outra pergunta.

A questão seguinte pede para discutir por quais motivos não são mencionados efeitos da bomba sobre elementos masculinos. Vários alunos ficam ansiosos para falar. A professora pede calma, e ordena os alunos para falarem. O aluno Marcos comenta que é porque os homens estavam no campo de guerra, só as mulheres haviam ficado em casa para cuidar dos filhos, alguns confirmam a ideia; outro aluno se refere à fragilidade das mulheres e das crianças. A aluna Laís, uma das mais quietas, interpreta que, pelo fato de os homens governarem o país, e as mulheres ficarem à mercê de suas decisões, eram elas e os filhos que

sofreram mais com as consequências. A professora, então, faz um apanhado de todas as interpretações: *“a questão de elas não terem ido pra guerra, delas não participarem das decisões, por elas serem as mais frágeis naquele momento, já que elas é que transmitirão os efeitos...”* O aluno Marcos interrompe, mostrando-se indignado, concluindo que essa bomba não foi para matar o exército, eles queriam matar os civis, vários comentários sucedem de outros alunos, manifestando repúdio ao ato. A professora, nesse momento, relembra o ataque de 11 de setembro de 2002, que ficou marcado como o grande ato terrorista da história americana, mas o que os Estados Unidos fizeram com o Japão, e continuam ou continuaram fazendo em outros países, como no Iraque, no Vietnã, não é muito lembrado. Após alguns comentários a professora retoma as questões.

Ela lê a questão 4, e os alunos falam as atribuições dadas à rosa: hereditária, radioativa, estúpida, inválida, rosa com cirrose. Um aluno questiona “por que cirrose?”. Para esclarecer, ela faz outro questionamento: “que tipo de doença é a cirrose?”. Os alunos respondem que é uma doença que dá no fígado, e é provocado pelo álcool. A professora comenta que não é só pelo álcool, também por medicamentos, assim, causa uma ferida que vai corroendo.

Na questão “Por que a Rosa de Hiroxima é uma anti-rosa?”, a professora deixa a aluna Laís falar. Ela comenta que, quando oferecemos uma rosa a alguém que gostamos, a rosa é um presente delicado e bonito. No sentido do poema foi ao contrário, eles ofereceram algo que eles não gostavam e para quem eles não gostavam, com isso, uma anti-rosa, ao invés de agradar, para causar danos. A professora, então, retoma a questão do porquê não ser cogumelo e sim rosa: *“Se o autor usasse “cogumelo”, não teria esse efeito. Você não dá um cogumelo de presente!”*

A penúltima questão pede para identificar a crítica e o convite feito pelo eu-lírico. Os alunos respondem que o autor convida a pensar, mas a professora chama atenção para algo mais: *“Mas não se esqueçam da rosa, da rosa, rosa de Hiroxima”*. O aluno Marcos argumenta que não devemos perdoar-lhes. A professora complementa que a tendência nossa é só pensarmos nas vítimas, e nos esquecemos de refletir sobre as causas e que pode acontecer novamente. O aluno Olavo comenta que acha isso normal porque as pessoas vão morrendo e as gerações novas sabem que aconteceu, mas não sentem na pele. A professora intervêm nesse momento, contra argumentando que, apesar de ser uma tendência do ser humano não se preocupar com as causas de tragédias que acontecem com os outros, devemos nos preocupar porque pode acontecer novamente, porque os homens continuam construindo bombas atômicas.

Ao ler a pergunta 7, os alunos acharam graça, já que para eles era óbvio que não era só apreciação do objeto estético. Apesar de parecer uma questão desinteressada, ela foi proposital, uma vez que a professora teve uma intenção: servir como motivação para explicar a diferença entre a poesia parnasiana e a poesia modernista.

Analisando as questões e as respostas dos alunos, percebemos que dentre as sete questões, apenas a questão 4 é de decodificação. As questões 1, 2, 3 são questões de nível compreensão inferencial extratextual, porque, apesar das respostas estarem ancoradas ao texto, elas dependem dos conhecimentos prévios que o leitor tem sobre o acontecimento. Ele tem que resgatar vários elementos como a imagem causada pela bomba após seu lançamento, as consequências que a catástrofe causou nas mulheres, enquanto ser gerador da vida, as sequelas que a bomba pode ter deixado nas pessoas, a relação entre a bomba e uma rosa etc. As questões 5, 6 e 7 são de interpretação. Além dos conhecimentos prévios, o leitor deve se posicionar como sujeito crítico em relação aos motivos de uma guerra nuclear e às consequências que ela pode causar à humanidade, posicionamentos motivados pelas palavras do autor e por seus conhecimentos prévios da história. Na questão 7, os alunos teriam que resgatar o que aprenderam a respeito da poesia parnasiana e comparar com o estilo desse poema em função da finalidade do autor.

Esses trabalhos de leitura com as várias poesias permitem-nos inferir que a temática social é valorizada na escolha dos textos. A última questão serve exatamente para mostrar aos alunos a diferença da poesia como objeto estético e da poesia enquanto objeto. Por exemplo, ela explica que uma das características marcantes da poesia parnasiana era exatamente a valorização da poesia enquanto objeto estético, além disso, os escritores não se preocupavam com o conteúdo, não expressavam suas opiniões, suas concepções ideológicas, eram sempre impessoais. A Semana da Arte Moderna foi o marco do rompimento com aquele tipo de poesia escrita até então. A primeira fase do Modernismo, de 1922 a 1930, foi um momento de quebra de paradigmas em relação à forma, tanto para o escritor como para o leitor brasileiro. Já no segundo momento Modernista, com as transformações consolidadas, a poesia deixou de ser apenas objeto estético, o conteúdo passou a prevalecer sobre a forma, ou seja, um meio de expressão dos fatos vida. A retratação dos acontecimentos históricos, na poesia e nos romances, contribuiu para conquistar o leitor brasileiro. Com essa explicação, a professora os faz perceber que é uma fase da literatura em que os poemas passam a retratar os problemas sociais.

As falas dos professores Amadeus e Elvis ajudam a corroborar com quais concepções de leitura trabalham os professores. Vejamos:

Professor Amadeus: “(...) Eu não acho que o professor que trabalha com interpretação tenha que aceitar toda e qualquer bobagem que o aluno diga, porque a interpretação, ela tem que estar ancorada ao texto. Isso tem que ensinar prá eles. Ninguém faz mais interpretação, por exemplo, que nem se fazia quando a gente era criança: ‘João e Maria são casados’. Aí tinha a pergunta: ‘Maria Casou com quem?’ Né... não esse tipo de pergunta. (...) Eu sempre incentivava que eles transcendessem o texto, né, mas transcender sem voar pra longe, entendeu? Porque, assim... ele tem que me mostrar, se ele viu tal coisa no texto, por quê? Ele tem que conhecer também, que, dependendo do gênero, ele pode enxergar certas coisas. [...] Então, eu acho que o professor tem que fazer essas interferências, porque se criou uma banalidade nesse sentido da interpretação.”

Professor Elvis: “nos trabalhos que eu estou fazendo com a literatura existe interpretação textual. Tem as questões não só de verificação de leitura, eu peço pra eles interpretarem, pra eles... associarem com acontecimentos, com realidades, com questões pessoais. [...] eu espero que ele reflita, principalmente que ele consiga expor a reflexão, que essa reflexão seja fruto, não só daquilo que foi pedido naquele exercício, mas que seja fruto das discussões que fizemos, das leituras que eles fizeram.”

Em nossos registros ficou evidente que esse tipo de texto é valorizado nos trabalhos de leitura por possibilitar, a partir da interação dos significados apresentados pelo autor, transferi-los para o presente contexto social. Além de trabalhar com a perspectiva interacionista autor-texto-leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2010), os professores também percebem a leitura como processo de reflexão social. As discussões sobre os elementos que estão na superficialidade do texto contribuem para que os alunos apreendam os significados implícitos nesses elementos e cheguem à interpretação do conteúdo temático, o que ajuda a despertar o senso crítico dos alunos, mesmo naqueles que não manifestam suas compreensões responsivas naquele momento. Para esses, os significados apreendidos ficam armazenados em sua memória, não se perdem, como postula Bakhtin (2010), mais cedo ou mais tarde, a compreensão se manifesta sob efeito retardado. Além disso, ao se acostumarem com essa interação mais aprofundada nas palavras do autor para desvendar as entrelinhas, os alunos percebem a necessidade de realizar leituras sob um olhar mais crítico. Isso cria o hábito de uma interpretação volitiva, conseqüentemente, um leitor mais crítico, cuja subjetividade constituída a partir do que é apreendido socialmente capacita-o a avaliar e a tomar posicionamentos face os diversos contextos sociais, político, educacional, familiar, religioso etc.

Essas práticas de leitura da professora também ajudam a comprovar que, na leitura de um gênero secundário, a mediação é um fator relevante para que os alunos desenvolvam a linguagem pela linguagem, do Nível de Desenvolvimento Real para seu Nível de Desenvolvimento Potencial (VIGOTSKI, 2007). As interações entre os participantes auxiliam

na interação com o texto e, paulatinamente, o leitor pode se tornar independente na apreensão dos significados do texto.

Nos dois exemplos relatados de trabalho com leitura, percebemos que o aluno é estimulado a manifestar-se e posicionar-se como sujeito leitor, não ficando anulado pela voz do autor do texto ou pelo professor.

As escolhas e as ações dos professores justificam suas práticas metodológicas em relação à leitura na sala de aula e refletem um posicionamento eloquente, o que demonstra uma compreensão clara de sua opção político-pedagógica consciente e concernente ao trabalho com a leitura para a formação de um leitor crítico.

Conforme observamos nas aulas gravadas e nas entrevistas, o texto constitui uma ferramenta imprescindível nas práticas pedagógicas dos professores, antes de qualquer tipo de atividade como meio de estimular reflexão.

Desse modo, depreendemos que a leitura dos gêneros literários e a interação entre os participantes por meio de discussões da temática é um elemento relevante nas práticas pedagógicas dos professores. É a interação entre os participantes da situação que propicia enunciações que ajudam na construção de significados dos temas sociais abordados. A sala de aula é concebida como lugar de socialização e interação, onde situações de interação são promovidas e estimuladas por meio da leitura. Ao aluno é concedida a oportunidade de manifestar e argumentar, o que o leva a produzir, dialogicamente, seus significados.

Verificamos esse aspecto, também, nas atividades do professor Elvis. Na entrevista, ele comenta que, após as leituras, sempre abre espaço para discussões antes de trabalhar com a produção escrita, que são sempre subsidiadas por uma temática social apreendida pela leitura do texto.

Os professores valorizam bastante o contato do aluno com a leitura por ser uma prática que leva à construção de significados, isso se configura como o caminho para o desenvolvimento. Para eles, a leitura deve ser uma atividade imanente ao processo de desenvolvimento, com isso, uma concepção de leitura como condição dialógica no processo de desenvolvimento do indivíduo. Eles sustentam que, para o aluno se tornar leitor, tem que ler, ainda que seja por cobrança ou por obrigação escolar. Pois sabem que, na maioria das vezes, o gosto pela leitura não ocorre de livre e espontânea vontade, nem sempre os alunos se sentem motivados ou têm condições de serem expostos a materiais de leituras em seus lares. Assim, eles fazem o possível para manter o aluno lendo fora da sala de aula, ainda que seja para ser avaliado. É possível comprovarmos isso pelas práticas citadas nas entrevistas e naquelas verificadas nas aulas gravadas.

Vejamos um exemplo apresentado pelo professor Amadeus em sua turma do quarto ano. Logo no início do ano letivo, ele propunha 45 seminários compostos por obras de diferentes autores. Cada aluno tinha que ler de duas a três obras de diferentes gêneros literários, tanto o lírico como o dramático e a narrativa. Tinham um semestre para preparar os seminários e apresentar as análises literárias. Ele comenta que foi uma atividade trabalhosa, mas o resultado foi gratificante porque as análises ficaram excelentes. Ele deixa claro para os alunos que eles não leem literatura para passar no vestibular, que *“ler literatura não é ler revista de fofoca para saber quem matou quem, ou quem casou com quem.”* A literatura *“mantém o aluno em contato como textos de diferentes níveis, diferentes épocas, de diferente linguagem, e isso o ajuda a se constituir como leitor pleno, capaz de ler textos de dificuldades moderada a difícil”*.

O professor Elvis também valoriza o contato do aluno com a leitura. Ele nos permitiu acesso ao seu plano de leituras de 2011 para os alunos do 1º ano. Como esses alunos começam a estudar literatura brasileira somente mais ao final do ano, porque antes, estudam a literatura de informação, para esse período, ele havia feito um plano de leituras com obras da literatura universal: *“eu peguei vários livros da literatura universal, bacanas, eu fiz um cronograma...”* Na conversa com o professor, notamos que os docentes têm autonomia para escolher e inserir leituras no planejamento curricular, e que os próprios tomaram iniciativa de selecionar obras para os alunos do 1º ano para mantê-los em contato com a leitura durante o ano todo.

Nesse trabalho com o primeiro ano, segundo o professor Elvis, ele propõe o livro, contextualiza a obra falando do autor, da época, a partir de então, ele estabelece o trabalho. No primeiro mês, os alunos leem a obra, fazem um debate e uma verificação. No segundo mês, os alunos desenvolvem uma atividade ligada às artes, que envolva a temática do livro. Como exemplo, ele cita o livro lido no primeiro bimestre, que havia sido *“O Cavaleiro inexistente”*, de Italo Calvino, nele, o professor trabalhou com a questão da aparência e da imagem, pela desvalorização do que é o ser humano, em função da imagem que ele transmite. No segundo bimestre, os alunos leram *“Madame Bovary”*, de Gustave Flaubert, e produziram o gênero documentário, cuja temática era *“Madame Bovary e a mulher do século XXI”*. No terceiro bimestre, leram *“A metamorfose”*, de Franz Kafka, e produziram um curta metragem tratando da exploração do homem pelo trabalho.

No quarto ano, a turma em que as aulas foram gravadas, a professora Sofia solicitou a criação e a produção de uma revista a partir de temas relacionados à obra *“Fogo Morto”* de José Lins do Rego. A leitura propiciou aos alunos a apreensão de vários temas sociais, como a

exploração dos nordestinos pobres pelo poder político dos coronéis; a desvalorização das mulheres perante a indiferença dos homens; o abuso de poder; assim, a decadência de uma sociedade explorada pelas mãos dos mais fortes. No primeiro semestre, os alunos dessa mesma turma realizaram leituras dos livros: “Capitães da Areia”, “Incidente em Antares” e “Vidas Secas”. Foi um trabalho interdisciplinar com Sociologia e LP, no qual os alunos produziram análises sociológicas e apresentaram seminários em equipes, para serem avaliados nas duas disciplinas.

Os materiais didáticos selecionados pelos professores, bem como sua finalidade, mostram-nos que preconizam a reflexão sobre temas sociais, assim, pelas lacunas deixadas pelo autor, as quais permitem que o leitor interaja com o texto, evocando seus conhecimentos prévios e sua experiência de vida. Com isso, os significados são produzidos pela interação da tríade autor-texto-leitor, sendo o último o responsável pela produção de sentidos.

No momento da produção, a interação que se constitui entre o autor e seu contexto gera significados relacionados com aquele contexto, como um ato monológico, uma conversa que o autor estabelece com o outro de si mesmo e que se reflete nos gêneros literários, como nos poemas trabalhados. Porém, na relação entre o leitor e seu contexto, os significados podem ser diferentes daqueles produzidos pelo autor. Assim, ainda que em épocas diferentes, os textos literários acabam exercendo um papel social uma vez que o leitor consegue dialogar com ele, produzindo significados em função dos temas em evidência em seu respectivo contexto. Ao perder a relação direta com o contexto onde foram produzidos, tais gêneros passam a ser caracterizados como gêneros secundários, isso permite leituras possíveis, por diferentes leitores e em diferentes épocas.

O texto literário utilizado como material didático em nosso contexto de pesquisa não tem como finalidade principal ser apreciado esteticamente. Sua função é essencialmente social por sua capacidade de produzir reflexão no aluno leitor. Essa concepção nos remete à literatura como fator responsável pela humanização, segundo Candido (1995): “Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo [...] (CANDIDO, 1995, p. 249).” Uma das funções da literatura, apontada pelo autor, é a social, uma vez que o texto literário permite, ao leitor, sua integração ao universo vivencial das personagens, o que pode levá-lo a identificar uma realidade que faz parte de sua cultura.

Outra concepção que contempla a função social do literário, pode ser explicada pela teoria da Estética da Recepção, elaborada por Jauss (1979) para se opor às correntes que

valorizavam apenas as obras e seus autores. Nessa teoria, o leitor é percebido como um interlocutor ativo, valorizado por ser o atribuidor de sentidos ao texto literário, uma vez que ele transfere para o texto sua vivência, seu modo de perceber a vida, permitindo-se construções de sentidos possíveis. Abrimos um espaço nesta seção a fim de percebermos como essa teoria também está aliada às concepções de trabalho com a leitura dos professores de LP de nosso contexto de pesquisa.

Na obra “A história da literatura como provocação à teoria literária”, Jauss (1994) sustenta que a história da literatura deveria contemplar os efeitos da obra no leitor, isto é, a experiência estética do leitor. Em outro texto “A estética da Recepção: colocações gerais”, Jauss (1979) afirma que a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, muito menos pela reconstrução da intenção de seu autor. Para ele, “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.” (JAUSS, 1979, p. 69). Deste modo, não se trata de desvendar a interpretação do autor, mas responder ativamente a outras compreensões que o texto literário pode engendrar no leitor.

Jauss (1994) argumenta que o acontecimento literário produz efeito na medida em que sua recepção se estenda por gerações futuras, posteriores, sendo retomadas por elas, ou na medida em que haja leitores que novamente se apropriem da obra ou autores que desejem imitá-la, superá-la ou refutá-la. Em suas palavras “a tradição da arte pressupõe uma relação dialógica do presente com o passado” (1994, p. 40). Por tanto, o acontecimento literário concretiza-se à medida que o leitor traz para o texto seus conhecimentos prévios e sua experiência de vida. Por ser a leitura individual, aspectos de seu presente contexto sócio-histórico ou pessoal, na mesma perspectiva dialógica aqui já discutida, podem estar contemplados no texto, possibilitando ao leitor concordar, discordar ou ampliar os sentidos do texto.

O trabalho de leitura e escrita a partir dos gêneros literários desenvolvido pelos professores se justifica pela necessidade de levar o aluno a pensar, refletir sobre os sentidos ali intrínsecos, a partir disso, construir seus próprios sentidos, perpassados por fatores relacionados ao aluno sujeito-leitor e seu contexto. É o que Jauss chama de o horizonte de expectativa, que determina o caráter artístico de uma obra a partir do modo e do grau de efeito que ela produz sobre um determinado público. Bordini e Aguiar (1993) complementam que, tanto na produção quanto na recepção, ocorre a fusão do horizonte de expectativas, já que as expectativas do autor se traduzem no texto, e as expectativas do leitor são transferidas para o texto. Elas concordam que, quando o sujeito se defronta com o texto, ele traz sua “bagagem

de experiências linguísticas e sociais, que deve mobilizar a partir de provocações e lacunas que a obra lhe propõe” (1993, p. 86), também que “o texto, quanto mais se distancia do que o leitor espera dele por hábito, mais altera os limites desse horizonte de expectativas, ampliando-os.” (1993, p. 87).

Bordini e Aguiar (1993), discutindo as contribuições de Zilberman (1982), apontam para as ordens de convenção ampliadas pela autora, as quais constituem o horizonte de expectativas tanto do autor como do leitor, a partir dos quais ele concebe e interpreta a obra. São eles: de ordem social, implica a posição que o indivíduo ocupa na sociedade; de ordem ideológica, implica os valores adquiridos em seu meio, dos quais não consegue fugir; de ordem intelectual, implica sua visão de mundo compatível com seu lugar na sociedade, adquirida ao completar o ciclo de sua educação formal; de ordem linguística, diz respeito ao padrão expressivo, a linguagem adquirida tanto pela educação formal quanto pelo meio social em que transita; e de ordem literária, diz respeito às leituras que fez, suas preferências e da oferta artística que tanto os meios de comunicação como a escola lhe proporcionam. Nesse sentido, quanto mais responsividade o texto causa no aluno leitor, mais ele tem que manifestar e resgatar elementos que o constituem enquanto sujeito para defender seu posicionamento, isso engendra seu desenvolvimento.

A partir da teoria de Jauss, Bordini e Aguiar (1993) elaboram etapas para se trabalhar com o horizonte de expectativas. A primeira delas é a determinação do horizonte de expectativas do aluno por meio de estratégias que permitem, ao professor, perceber suas preferências de leituras. A próxima etapa é o atendimento do horizonte de expectativas. Nesta, o professor trabalha com textos que satisfazem as necessidades dos alunos, correspondendo ao esperado por eles. Em nosso contexto de pesquisa, porém, não verificamos essas etapas trabalhadas separadamente. Os professores também trazem para sua prática os seus conhecimentos prévios. Eles já têm conhecimento dos gêneros que fazem parte do cotidiano do aluno e da sociedade de modo geral. Nesse processo, inferimos que os docentes partem diretamente para a próxima etapa que é a ruptura do horizonte de expectativas, uma vez que isso significa “a introdução de textos e atividades de leitura que abalem as certezas e costumes dos alunos, seja em termos de literatura ou de vivência cultural” (BORDINI & AGUIAR, 1993, p. 89). Nessa acepção, os gêneros literários são trabalhados como meios de levar o aluno a refletir sobre o que se encontra subjacente ao texto. Eles começam a perceber que a literatura, ainda que produzida em outra época, muito reflete a realidade de seu presente contexto histórico, social e cultural.

As etapas seguintes são o questionamento do horizonte de expectativas e a ampliação do horizonte de expectativas. O questionamento ocorre a partir da comparação entre as leituras realizadas na etapa de atendimento e a ruptura do horizonte de expectativas a fim de fazer com que os alunos percebam que são experiências diferentes de leituras e quais leituras exigem um nível mais alto de reflexão. A ampliação do horizonte de expectativas é a tomada de consciência do aluno, de sua capacidade de decifrar e interpretar o que era desconhecido até então.

É possível percebermos que, em nosso contexto, essas etapas não ocorrem separadas didaticamente, como sugeridas pelas autoras. São processos imbricados uma vez que, no trabalho de leitura e interpretação de gêneros complexos, no caso os literários, o aluno adquire uma consciência volitiva, passando a perceber que seus conhecimentos podem contribuir para interpretar os sentidos que subjazem no texto, não apenas no literário.

Pensamos ser conveniente este adendo sobre a teoria da Estética da Recepção elaborada por Jauss para mostrar que ela se coaduna com o modo que os professores investigados percebem e trabalham os gêneros literários, uma vez que a compreensão do aluno é considerada sem perder de vista o texto, o lugar de interação das aulas. Além disso, são textos que não fazem parte de seu cotidiano de leitura, o que nos leva a inferir que estão distantes do que o aluno leitor espera por hábito, portanto, alteram e ampliam o seu horizonte de expectativas.

Finalizamos a seção retomando as concepções de leitura percebidas pelas práticas dos professores, e em que concepções eles se baseiam na seleção dos materiais escolhidos para leitura.

Os registros nos mostram que os professores concebem os gêneros secundários, especialmente aqueles ligados à literatura, como elementos imprescindíveis na constituição do aluno como leitor, tanto por suas características peculiares na linguagem, como pelos sentidos que eles são capazes de causar no leitor à luz de seu contexto sócio-histórico. Suas práticas metodológicas nos mostram que os professores concebem a leitura como um processo de reflexão social, os sentidos construídos pelo autor em gêneros secundários que refletem uma problemática social permitem ao aluno leitor transferir esses sentidos para seu contexto, considerando o que o aluno já conhece. A leitura é concebida, também, como condição dialógica para o desenvolvimento, porque é a partir da leitura que os sentidos vão sendo configurados e reconfigurados no processo dialógico. Eles valorizam a linguagem dos gêneros secundários como elemento relevante para a constituição do aluno leitor, assim, para eles, a

leitura não é apenas um processo de construção de significados, mas também, de aquisição da linguagem.

Finalizamos a seção retomando as concepções de leitura percebidas pelas práticas dos professores, e em que concepções eles se baseiam na seleção dos materiais escolhidos para leitura.

Os registros nos mostram que os professores concebem os gêneros secundários, especialmente aqueles ligados à literatura, como elementos imprescindíveis na constituição do aluno como leitor, tanto por suas características peculiares na linguagem, como pelos sentidos que eles são capazes de causar no leitor à luz de seu contexto sócio-histórico. Suas práticas metodológicas nos mostram que os professores concebem a leitura como um processo de reflexão social, os sentidos construídos pelo autor em gêneros secundários que refletem uma problemática social permitem ao aluno leitor transferir esses sentidos para seu contexto, considerando o que o aluno já conhece. A leitura é concebida, também, como condição dialógica para o desenvolvimento, porque é a partir da leitura que os sentidos vão sendo configurados e reconfigurados no processo dialógico. Eles valorizam a linguagem dos gêneros secundários como elemento relevante para a constituição do aluno leitor, assim, para eles, a leitura não é apenas um processo de construção de significados, mas também, de aquisição da linguagem.

3.2 O TRABALHO COM A ESCRITA

Ao analisar os registros coletados para identificar as concepções de escrita, notamos que as atividades de escrita estão sempre relacionadas às leituras. Portanto, ao resgatar várias de suas práticas de escrita, é imprescindível que retomemos os processos de leitura. A leitura nem sempre é realizada com propósito de se produzir escrita, às vezes, apenas para debate e reflexão. A produção escrita, no entanto, é sempre um resultado de interações, tanto com o texto, como entre os participantes da situação.

3.2.1 Concepções de escrita dos professores

Todos os professores do contexto analisado valorizam a leitura como primeiro passo para que o aluno resgate seus conhecimentos prévios, adquira o hábito de defender seu posicionamento, e consiga retratá-los por meio da escrita. Como postula o professor Amadeus, além de o aluno tomar conhecimento de temas diversos, ele adquire maior

qualidade e domínio vocabular, possibilitando-o adequar a linguagem nas mais variadas situações de interação.

Em um dos momentos da entrevista com a professora Sofia, em que ela conversa sobre os tipos de leitura que trabalha, complementa que, além das leituras literárias, leva textos da atualidade, porém, esporadicamente pelo fato do conteúdo de literatura ser muito extenso. Naquela época, em uma de suas turmas a docente havia trabalhado com a leitura de dois textos dos quais não se recordava do título, mas um deles defendia que a internet não nos deixa estúpidos e outro, que a internet não nos deixa inteligentes. A turma havia sido dividida em dois grupos para lerem os textos. Ela descreve que primeiro eles leram, trabalharam com resumo para apreender as ideias principais dos textos, e depois fariam um debate. No momento, eles ainda estavam produzindo a escrita de suas opiniões sobre os temas, os textos ainda seriam recolhidos. Na percepção da professora, os adolescentes têm muito receio de manifestar suas opiniões por sentirem que não têm valor, que não interessam a ninguém. Vejamos um exemplo citado por ela, de uma conversa que ocorreu na turma, quando ela propôs o debate, e que argumentos ela usou com o aluno:

“Mas professora, nós vamos fazer um debate, mas como eu vou fazer um debate se o texto já diz tudo? Eu acho que as ideias do texto são melhores que as minhas ideias.’ – então é interessante isso, né? E aquilo que eu disse pra eles... ‘Mas justamente, você vai assimilar as ideias do texto. É assim que nós crescemos. Então você só consegue ter as ideias a partir do momento que você lê. Não tem problema você repetir as ideias dele (do texto) você vai repetir tal e qual, você vai assimilar, e de certo modo elas se tornarão suas se você concordar com ele e você vai passar isso pra frente.’ - Então é um... processo de aprendizagem. É interessante essa colocação dele, porque, talvez eles tenham medo de... eles acham que as ideias surgem do nada, e não é assim! As ideias surgem daquilo que nós lemos. Então eu levo textos de opinião, porque eu percebo muito isso nos alunos, nos adolescentes: eles acham que eles não têm opinião. Quando eu peço assim... ‘Escreva sua opinião sobre tal coisa’, eles ficam assim... ‘mas eu não tenho opinião sobre isso.’ ‘Imagina, como que você não tem opinião?’ Mas talvez porque não leem, não conseguem fazer o confronto pra defender suas opiniões. Então por isso que eu prefiro os textos de opinião.”

Os fatos vivenciados pela professora, tanto em relação à dificuldade do aluno como ao comportamento dele em face das situações, contribuem para construir suas práticas metodológicas e suas concepções sobre o que é importante para a formação do aluno.

As enunciações proporcionadas por meio da leitura propiciam interações que geram responsividade, entretanto, cabe ao professor valorizar o que o aluno tem a dizer, chamando-o para o debate e tornando-o um sujeito parte do diálogo. Notemos que, na fala da professora, o desenvolvimento do aluno se dá por meio das relações dialógicas, isso é propiciado na sala de

aula pelas leituras e pelo confronto de ideologias constantes no texto e do aluno enquanto sujeito. Como ela mesma afirma: “*as ideias não surgem do nada (..) surgem daquilo que nós lemos e assimilamos*”, ou seja, a partir dos confrontos que surgem com as palavras do outro, as transformamos em contrapalavras. Para os professores, é importante que essas contrapalavras sejam motivadas a serem representadas na escrita. Isso justifica a valorização pela produção de gêneros textuais de opinião por instigar a argumentação e o posicionamento do aluno enquanto sujeito.

Além da fala da professora Sofia e de suas práticas já descritas, percebemos que os outros professores priorizam alguns gêneros específicos nas produções escritas. O professor Amadeus comenta que, quando se trata de gêneros, deve-se tomar cuidado. Em alguns livros didáticos, na opinião dele: “*trabalha-se algumas bobagens. Não dá pra ficar perdendo tempo ensinando o aluno a fazer e-mail, bula de remédio... ninguém vai ter que produzir uma bula de remédio.*” Nos textos coletados em 2011, a professora Sofia e o professor Elvis estavam desenvolvendo trabalhos que demandavam a escrita de vários gêneros como artigos de opinião, crônicas, narrativas e textos dissertativo-argumentativos, todos produzidos a partir de leitura e discussões sobre o conteúdo temático.

Eles trabalham, também, com a produção do texto dissertativo-argumentativo pelo fato de os alunos apresentarem muita dificuldade em argumentarem, em expor suas opiniões. Para eles, textos são necessários para o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito social, capaz de expor suas ideias e defender seu posicionamento. Além disso, o desenvolvimento dessas competências acaba contribuindo na produção de vários gêneros textuais que requerem a expressão de opiniões, de posicionamentos, de persuasão.

Como descrito pela professora Sofia, os alunos acham que não têm opinião, ou têm receios de demonstrar o que pensam porque não é importante. Se não houver valorização de suas palavras e oportunidade de manifestá-las, essa baixa autoestima acaba por se refletir, também na escrita. A leitura e os debates servem como estímulo para que os alunos manifestem seus valores, seu ponto de vista, e tenham oportunidade de ouvir o que os colegas pensam, o que a professora pensa, finalmente, construir ou reconstruir seus significados. São práticas sociais de linguagem por meio das quais os alunos podem manifestar seus significados dialogicamente construídos, os quais, por conseguinte, geram outros significados, tanto para si como para os demais.

Os registros nos permitem compreender que uma das concepções de escrita dos professores é que ela se constitui como produto da interação, tanto em decorrência das leituras, como das discussões entre os sujeitos interactantes. Para eles, é nesses processos que

o desenvolvimento do aluno acontece, assimilando palavras e ampliando-as para construir os significados por meio das relações dialógicas.

É uma escrita que ocorre a partir das palavras geradas nas interações entre autor-texto-leitor e leitor-leitores, com isso, ela é um produto de um enunciado concreto pelo fato de envolver vários aspectos em sua constituição: um gênero oral, que é o debate; uma finalidade determinada pelas concepções didático-pedagógicas da professora; uma esfera social, a escolar; um conteúdo temático engendrado pelo texto, cujos significados do autor propiciam contrapalavras dos leitores; os interlocutores que manifestam suas contrapalavras em função do horizonte social do outro. Os significados manifestados perduram para os sujeitos, com isso, são passíveis de relações dialógicas. A escrita como produto da interação não concebe o aluno como um sujeito nulo, mas um sujeito, cujas palavras têm valor, e, ao manifestá-las, afeta e pode ser afetado pelas palavras do outro, assim, um sujeito capaz de transformar e ser transformado pelas interações.

Podemos afirmar, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, que a escrita é produto da interação, uma vez que ela é produto da responsividade manifestada pelo aluno na leitura, assim, ela pode ser concebida como um enunciado concreto. Como há compreensão de significados que são manifestados por meio da escrita, forma-se um elo na cadeia dialógica, pois os significados gerados são passíveis de novos significados. Esse processo corrobora, também, a teoria dos signos e instrumentos, desenvolvida por Vigotski (2007), de que o signo incorporado às ações se transforma, ou seja, quando o ser humano se utiliza do signo para atingir seu objetivo no meio em que vive, o signo passa a ser um instrumento. Ele deixa de ser estático, e passa a ser dinâmico enquanto ferramenta que supre a necessidade do indivíduo. Isso faz com que o indivíduo adquira uma nova relação com o meio por ter seu comportamento modificado. Como isso, ele se torna capaz de influenciar outros comportamentos. Os trabalhos interativos de leitura e escrita realizados em sala de aula são produzidos com intuito de conscientizar o aluno dessas capacidades, de fazê-los perceber que o texto é um espaço onde autor produz seus sentidos, mas ele, como leitor, pode, não só apreendê-lo, mas reconfigurá-los ou ampliá-los.

Os significados oriundos das interações são exigidos, também, através da execução de trabalhos que contemplam a escrita de diferentes gêneros textuais como artigos e opinião, editoriais, crônicas, resumos, reportagens, entrevistas, propagandas, e em algumas situações, até mesmo o projeto de trabalho. Esses trabalhos possuem um caráter artístico, solicitados como forma de motivar o aluno a escrever e a tomar gosto pela leitura e pela literatura. Como são produções que demandam bastante empenho, são realizados em equipe e são atribuídas

notas. Com efeito, podemos inferir que a escrita também se configura como processo de trabalho e avaliação, contudo, não é uma concepção concebida como uma atividade sem planejamento, ou como pretexto para cumprir uma tarefa escolar. É um resultado de atividades previamente planejadas pelo professor, consideradas relevantes para a formação do aluno porque o leva a retomar os significados do texto lido, das discussões, a materializá-los pelo processo escrito. Apesar de parecer uma prática negativa, o estímulo da produção escrita por meio de avaliação pode trazer resultados bastante positivos, desde que o professor valorize a capacidade de o aluno produzir significados na interação com o texto lido. Como foi comentado pelo professor Amadeus, o aluno raramente se esforça para produzir um bom texto por vontade própria. Assim, ainda que o professor valorize e procure fazer com que o aluno perceba a importância da escrita para sua vida, na escola, a motivação do aluno se configura como nota. Espera-se que os esforços, tanto do professor como do aluno na escola, reflitam-se em outros momentos na vida do aluno na sociedade. Isso explica o trabalho com a escrita desenvolvido em sala de aula, com o professor, e fora da sala de aula, sem intervenção do professor, a fim de averiguar a autonomia do aluno na compreensão e na manifestação de significados. Nesse, o aluno participa sozinho do processo de interação com o texto e na materialização das compreensões. Assim, como o professor e o aluno necessitam de tempo para organizar e executar suas ações, a produção escrita passa a ser um ato consciente e planejado volitivamente (MENEGASSI, 2010).

Na entrevista, o professor Elvis nos apresentou seu plano de leitura para o primeiro ano do 1º ao 4º bimestre, com exceção do primeiro bimestre, em todos os outros as leituras literárias tinham como objetivo a produção de um trabalho de caráter artístico: os curtas e os documentários. Todas as leituras eram seguidas de debates sobre temas sociais e esses deveriam estar contemplados nos trabalhos.

No 4º ano, na turma em que as aulas estavam sendo filmadas, um dos trabalhos solicitados pela professora Sofia foi a confecção de uma revista. Os alunos tiveram um tempo considerável para execução do trabalho. Ele foi solicitado ao final do segundo bimestre para ser entregue no início do quarto bimestre. A partir da leitura da obra *Fogo Morto*, de José Lins do Rego, os alunos poderiam trabalhar com diferentes conteúdos temáticos da obra considerando o tempo e o espaço.

Esses trabalhos possibilitam ao aluno a produzir vários gêneros textuais como os já citados: resumos, artigos de opinião, crônicas, reportagens, curtas metragens etc., de acordo com o suporte textual solicitado. Na produção dos curtas, eles tiveram que escrever os projetos, adaptar as obras para sua reescrita, produzir os cartazes, aprender como escrever as

sinopses para divulgarem na comunidade escolar e acadêmica. Para a produção da revista, segundo a professora, eles haviam trabalhado com as características de alguns gêneros não citados especificamente por ela, enquanto os outros não trabalhados teriam que ser pesquisados pelos alunos. Eles tiveram que produzir os gêneros pertinentes àquele suporte, como editoriais, entrevista, artigos de opinião, propaganda, reportagem, etc. ainda que não fossem retratados como um profissional do jornalismo.

Os professores percebem que os adolescentes precisam estar motivados para ler literatura, assim como, para escrever. Esses trabalhos provocam uma euforia positiva nos alunos, já que se obrigam a sair da rotina. Além de ler para executarem o trabalho, os alunos desenvolvem outras capacidades como as de aceitar desafios, trabalhar em equipe, assumir responsabilidades, tomar atitudes, ser empáticos, respeitar diferenças e reconhecer o erro, podem, ainda, desempenhar o papel de interlocutores dos demais colegas durante o processo de escrita.

Esse trabalho, que envolve a produção de vários gêneros, pode servir como ferramenta de avaliação por demandar leitura, tempo, organização, conhecimentos prévios, conhecimentos de outras áreas, como de informática, além disso, quando estão sendo avaliados com atribuição de notas, os alunos se sentem motivados e se dedicam mais nas produções escritas.

Percebemos que as leituras e as produções escritas mais trabalhosas são realizadas fora da sala de aula, como meio de fazer com que a leitura e a escrita transcendam as aulas de LP a fim de manter os alunos em contato com o texto. Os professores reconhecem que é muito difícil fazer com que os alunos leiam e escrevam deliberadamente, sem que sejam avaliados. A maioria deles valoriza e se dedica mais nas produções escritas quando sabem que são lidas e avaliadas pelo professor.

Na concepção da escrita como processo de trabalho e de avaliação, tanto a leitura como a escrita se constituem como processo único de avaliação por estar imbricados na construção de sentidos por meio das interações entre autor-texto-leitor ou leitor-leitores. Nesse sentido, o professor adota duas posturas: uma enquanto função-professor, aquele que tem o compromisso político pedagógico com a instituição escolar; como estratégia, os trabalhos que contemplam produção escrita como estratégia de avaliação, mas não apenas com intuito de atribuir notas. Desse modo, ele adota outra postura, a de professor-sujeito, aquele capaz de se importar com o que o aluno tem a dizer a partir dos significados produzidos nas interações sem ter receios de dialogar com o texto do aluno-sujeito. Como enunciado concreto, o texto do aluno é suscetível de produção de significados, contudo, é

preciso estar atento para a temática apreendida, a fim de verificar em que medida o aluno sujeito contempla a leitura da obra ou do texto.

Para resumir as concepções de escrita dos professores, reiteramos a prática da leitura como parte fundamental no processo de aquisição da escrita. Todos os professores valorizam os sentidos constantes no texto como fonte de construção para novos significados, o que é possível mediante o confronto de opiniões apreendidas do texto lido. A escrita é concebida como meio de materializar a palavra interiorizada por meio da leitura e das discussões, ou seja, como produto da interação, tanto entre autor-texto-leitor como entre leitor-leitores. Os professores priorizam a capacidade de argumentar do aluno para que ele adquira a competência de defender seu posicionamento, com isso, eles preconizam a escrita de gêneros que exigem essas habilidades como os textos de opinião e mesmo o texto dissertativo-argumentativo. As produções escritas de gêneros textuais são solicitadas por meio da execução de trabalhos, geralmente com caráter artístico, como meio de motivar a leitura e a escrita. Uma vez que requer tempo e bastante desempenho do aluno, a escrita pode ser concebida como forma de trabalho e avaliação, mas não apenas como pretexto de atribuição de nota, mas como meio de valorizar a leitura do aluno e o que ele tem a dizer enquanto sujeito-leitor, sobre um conteúdo temático relevante da leitura.

3.3 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Nesta seção, apresentamos gêneros textuais produzidos pelos alunos do 4º ano do TI na confecção do suporte textual ‘revista’, a fim de identificarmos quais temas foram apreendidos pelos alunos e que reflexões foram possíveis perceber a partir de sua interpretação.

A obra lida para a produção da revista foi “Fogo Morto”, uma obra regionalista de José Lins do Rego, publicada na década de 30, que, segundo os editores, fez parte de um período chamado pelo autor de “O Ciclo da cana-de-açúcar”. De acordo com a análise de Ferreira e Apper (2002), o escritor teve a intenção de denunciar a miséria e a exploração dos nordestinos pelo poder político dos coronéis, no entanto, percebemos que a leitura da obra permite que outros temas sejam compreendidos.

3.3.1 As condições de produção da revista

Ao solicitar a produção da revista como trabalho, percebemos que a finalidade principal da professora Sofia não era que os alunos adquirissem um conhecimento da formação integral de cada gênero da revista, ou seja, ter domínio de seu estilo e de sua formação composicional, mas perceber quais reflexões poderiam ser emanadas da obra, ou seja, que temas seriam apreendidos pelos alunos, que os levaria à reflexão. Em suas palavras:

“o objetivo foi a reflexão sobre uma obra produzida na segunda fase do Modernismo Brasileiro. Como nesse meio de comunicação circulam diversos gêneros textuais, os alunos puderam refletir sobre a história de vários modos, seja em forma de reportagem, de entrevista, de propagandas, do editorial etc.”

Com esse trabalho, a professora poderia, também, avaliar a leitura e escrita de seus alunos. Ela comenta que já havia trabalhado com alguns gêneros textuais, no entanto, os alunos foram solicitados a pesquisar outros antes de escrevê-los, já que não haveria tempo para trabalhar com todos. Assim, os alunos foram incentivados a lerem diferentes revistas, e a pesquisar sobre os gêneros para que pudessem se apropriar de suas características. A professora determinou que alguns gêneros deveriam estar contemplados, como: editorial; uma entrevista com uma das personagens; um artigo de opinião sobre um tema pertinente à história; propagandas que remetessem à época e às personagens; uma seção cultural. Os outros gêneros ficariam a cargo da criatividade dos alunos. Segundo ela, os alunos tinham a opção de escolher o estilo de revista, como, por exemplo, o feminino, como a revista *Capricho* ou a *Cláudia*, com matérias mais focadas ao universo feminino. Já no estilo da *Veja* ou *Época*, as matérias deveriam abordar política, conflitos sociais, mas qualquer que fosse o estilo, tudo deveria estar ligado à obra e ao contexto sócio-histórico. As equipes optaram por revistas com estilo mais eclético, podendo tratar de vários temas, voltados para um público variado. Esse trabalho foi solicitado ao final do primeiro semestre de 2011 para ser entregue ao final do segundo semestre, portanto, tiveram um tempo significativo para executá-lo.

No trabalho de criação da revista, as condições de produção foram determinadas pela professora:

- a finalidade pedagógica foi definida pela professora, já exposta no início desta seção, no entanto, em cada gênero produzido, há uma outra finalidade que é determinada em função do tema que o aluno compreende;

- os possíveis interlocutores (GERALDI, 1997) são os leitores da revista sendo eles, seu primeiro interlocutor, neste caso, os moradores da cidade de Pilar, da obra Fogo Morto. Os textos são produzidos, também, em função de um supradestinatório, cuja linguagem e objetivos estão vinculados aos parâmetros linguísticos determinados socialmente, no caso, a instituição escolar em função de seu objetivo;
- o suporte textual “revista”, que foi a condição geral do trabalho, sendo que deveria ser impressa. Quanto ao tipo de papel e as medidas, ficaram a critério das equipes. Ao determinar o suporte textual, os gêneros também são pré-definidos, pois devem ser aqueles que o suporte contempla.

Ao ler uma obra, o leitor se intera das condições sócio-históricas nas quais as personagens vivem, como o momento político, as relações de poder entre pobres e ricos, oprimidos e opressores, a concepção de mundo das personagens retradas pelo autor. Desse modo, o aluno leitor estabelece uma relação com essas condições, e nessa relação de alteridade com as palavras do autor, ele apreende um tema, algo que o toca, com o qual ele pode concordar ou discordar. A produção da revista propicia a produção de gêneros que contemplam esse tema, sua criticidade e a defesa de um posicionamento, como os textos de opinião: artigo de opinião e editorial.

A finalidade é determinada pelo aluno enquanto autor do texto na relação com seu interlocutor com intuito de fazê-lo mudar de opinião, de convencê-lo do contrário sobre alguma questão que o afeta. Para tanto, deve haver uma relação de alteridade com seu interlocutor, uma vez que o aluno autor tem que antecipar o pensamento, a opinião de seu possível leitor a fim de levantar subsídios suficientes para convencê-lo. Desse modo, a finalidade é evidenciada pela compreensão ativa responsiva de um tema em função do aluno leitor, o qual, para produzir textos para a revista, insere-se no contexto da história a fim de dialogar e intervir no ponto de vista e na vida de seus possíveis leitores, no caso da referida obra “Fogo Morto”, são os moradores da cidade de Pilar.

Notemos que, na produção da revista, os interlocutores, em geral, são a população local da história. No entanto, o tema apreendido com a leitura especifica seus principais possíveis interlocutores e leitores, comungando com Menegassi (2010), que o interlocutor é a pessoa a quem o produtor do texto se dirige. Desse modo, há textos que se dirigem, principalmente, às mulheres daquele período, no intento de provocar uma mudança de atitude; outros, à população menos favorecida, numa tentativa de fazer perceber como algumas crenças influenciam, negativamente, a vida das pessoas, como foi a produção do artigo de

opinião “Lobisomem”. A compreensão ativa responsiva do tema contribui para a defesa de um posicionamento, pois é o momento que o aluno leitor se depara com uma questão que causa um “estímulo à ação”, nas palavras de Bakhtin (2010). Acreditamos que a discordância é um fator mais suscetível para emissão de um posicionamento diferenciado ao do autor, assim, são contrapalavras de discordância às palavras do autor, que ocorrem, principalmente, quando os valores se chocam. Nessas relações dialógicas, o aluno constitui-se, constrói sua identidade a partir de significados produzidos pelo outro, tanto pelos fatos decorrentes da história quanto por seus possíveis leitores.

O suporte textual “revista” possui vários lugares onde pode circular socialmente, como os locais de trabalho, os lares, consultórios, escolas e outros. Em nosso contexto de pesquisa, não houve determinação sobre a circulação social das revistas ou se seriam expostas na própria instituição escolar. Ao questionar a professora, ela afirmou que não havia um espaço adequado para que os trabalhos fossem expostos sem que corressem risco de serem danificados. Desse modo, como se trata de um trabalho escolar, fica a critério de o professor e dos alunos, expor os trabalhos à comunidade escolar ou mesmo local caso haja espaço adequado e consentimento dos envolvidos. Com os recursos tecnológicos, poderiam ser expostos no meio digital, com a criação de uma página na internet para tornar os trabalhos dos alunos conhecidos e reconhecidos.

3.3.2 Os gêneros analisados

A partir das concepções de leitura e de escrita percebida pelas práticas metodológicas dos professores, sendo elas, *a leitura como processo de reflexão social, a leitura como condição dialógica para desenvolvimento do aluno, a escrita como produto da interação, a escrita como ferramenta promotora de significados e a escrita como processo de trabalho e avaliação*, apresentamos os critérios que serão levados em consideração para analisarmos tanto a leitura como a escrita uma vez que esses processos encontram-se imbricados, configurando-se como um só trabalho. Lembramos que, ao solicitar o trabalho, a professora teve como objetivo maior, fazer com que os alunos refletissem sobre a obra e a literatura a partir da produção de vários gêneros textuais. Assim, pretendemos perceber:

- a) com qual concepção de leitura (MENEGASSI & ANGELO, 2010) se caracterizam os textos produzidos em função da leitura;

- b) que temática foi apreendida com a leitura da obra e que reflexões foram produzidas a partir da temática (perceber se a escrita pode ser concebida como enunciado concreto pelos significados/reflexões produzidas);
- c) se a produção do gênero se caracteriza como produção textual ou redação (GERALDI, 1997). Como produção textual, a escrita contempla o que dizer, a razão para dizer e para quem dizer. Como redação, a escrita não contempla a experiência do aluno, nem de vida nem de leitura, com isso, não há motivo para contar nem possíveis interlocutores que poderiam se interessar pelo que ele tem a dizer.

Na sequência, analisamos três produções textuais, sendo dois artigos de opinião e um editorial, escolhidos por possuírem características argumentativas, considerando que os professores percebem que os alunos apresentam bastante dificuldade na hora de argumentar para defender sua opinião.

3.3.2.1 Caracterização e análise dos artigos de opinião

Levantamos, primeiramente, alguns aspectos inerentes a esse gênero, como a tipologia mais marcante, características discursivas em função da finalidade do autor e sua estrutura básica fim de perceber se o trabalho com produção escrita de artigo de opinião nas aulas de LP pode contribuir para que o aluno desenvolva sua capacidade de argumentar e sustentar seu posicionamento.

O artigo de opinião é um gênero textual que pertence à esfera jornalística. Em geral, é composto de um título, um parágrafo introdutório, o desenvolvimento do texto em que o autor expõe seus argumentos que devem ser comprovados, e, finalmente, uma conclusão em que o autor apresenta uma resposta, ou seja, seu posicionamento em relação à questão por ele apresentada.

Sob um ponto de vista mais específico, o artigo de opinião é um gênero que expõe o modo de pensar de um articulista que pode ou não ser um entendido do assunto (BOFF; KÖCHE; MARINELLO, 2009). Uma das condições indispensáveis para a produção desse gênero, segundo Bräkling, é “que se tenha uma questão controversa a ser debatida, uma questão referente a um tema específico que suscite uma polêmica em determinados círculos sociais” (2000, p. 227). Para a autora, esse gênero tem por finalidade convencer o interlocutor acerca de uma determinada ideia a fim de influenciá-lo para transformar seus valores. Ela chama atenção para a dialogicidade e a alteridade no processo de sua produção, ou seja, a

necessidade de se colocar no lugar do interlocutor para antecipar suas posições e poder refutá-las, no intuito de influenciá-lo e de mudar sua opinião e seus valores. Isso significa que o tema discutido é constituído dialogicamente por outros enunciados, outros discursos, que o autor sabe que vai interagir com um interlocutor que já tem uma opinião formada, que pode ser diferente daquela defendida por ele. Desse modo, para convencê-lo, é necessário estabelecer essa relação de alteridade para antecipar a compreensão do interlocutor e fazer-se compreendido.

Segundo Boff, Köche e Marinello (2009), o artigo de opinião pertence à ordem do argumentar e é um gênero marcado, basicamente, pela tipologia dissertativa, uma vez que o autor tem de construir uma opinião e apresentar argumentações para defesa de seu posicionamento perante outro posicionamento defendido pela maioria em uma sociedade. Isso implica a refutação de opiniões divergentes, exigindo dados consistentes, evidências que possam ajudá-lo a sustentar suas afirmações.

As autoras sustentam que no gênero textual artigo de opinião, a linguagem pode ser comum ou cuidada, ou seja, a primeira, uma linguagem mais simples, acessível ao leitor comum. A segunda, traz um vocabulário mais raro e preciso, e sua sintaxe é mais elaborada. O autor pode se manifestar tanto de modo mais pessoal, escrevendo na primeira pessoa do singular, como de modo menos pessoal, na terceira pessoa.

As autoras descrevem a seguinte estrutura do artigo de opinião:

- a) situação-problema: trata-se da questão a ser desenvolvida a fim de orientar o leitor para o que será discutido nas demais partes do texto. É o momento de contextualizar o assunto por meio de afirmações gerais e/ou específicas, de evidenciar o objetivo da argumentação que será sustentada ao longo do artigo e a importância de se discutir o tema;
- b) discussão: é a exposição dos argumentos para construir a opinião sobre a questão examinada. É o momento de o autor apresentar provas a favor de seu posicionamento e provas para mostrar que a posição contrária está equivocada. Geralmente expõem-se fatos concretos, dados, exemplos, utilizando-se de sequências narrativas, descritivas e explicativas entre outras;
- c) solução-avaliação: o autor manifesta a resposta à questão discutida, podendo haver uma reafirmação de seu posicionamento ou uma apreciação do tema abordado. Para as autoras, não é adequado um resumo ou paráfrase das afirmações anteriores.

Elas salientam, ainda, que essa estrutura não é rígida, mas caracteriza o artigo de opinião, o que o torna diferente dos outros gêneros, facilitando encaminhamentos didáticos presentes no seu processo de ensino-aprendizagem.

O artigo de opinião apresentado a seguir, foi produzido por uma aluna, membro da equipe da revista “Fogo Vivo”. Vejamos a produção textual em sua íntegra:

Revolução: um substantivo **feminino**.

A luta pela igualdade de gêneros, tema que põe medo à sociedade machista em que vivemos, questiona a existência do motivo de haver uma distinção social entre homens e mulheres.

Esse porque vem sendo equivocadamente inventado e replicado sobre nós como um valor social ao longo da história.

Podemos observar isso na Grécia Antiga, por exemplo, onde as mulheres não eram consideradas como cidadãos. Na antiga Roma (e ainda hoje) em que a esposa era um ser totalmente submisso ao seu cônjuge. E também na idade média, que considerava a mulher a culpada por todo o pecado, um ser miserável causador de desgraça e má sorte.

Não só nessas, como em várias outras sociedades passadas e atuais, a figura feminina não tem sido mais do que a extensão de um homem.

A mulher não tem voz nem para decidir com quem casar. Vemos aos montes moças casando sem vontade, moças com vontade que não casam, pois a filosofia patriarcal diz a elas a todo o momento que não podem fazer suas escolhas, que elas devem ser feitas por seus pais e respeitadas como se fossem próprias.

Devemos atentar para o fato de que o autoritarismo vivenciado dentro dos lares, a repreensão e a violência não são e nem devem ser encarados como formas corretas de conduta.

É necessário que as mulheres saiam de trás da

da fumaça de seus fogões, que lhes têm embaçado o pensamento, fazendo-as acreditar que são sombras de seus maridos, pais ou irmãos, e que como sombras não existem sem eles.



Essa forma de pensar a figura feminina, como um ser frágil e incapaz, está a caminho de mudança. A mulher deve ser dona de suas atitudes, e isso não é uma idéia de pura utopia, já que existem hoje exemplos de mulheres que desenvolvem papéis sociais considerados masculinos.

Como D. Marquilha que cuidou muito bem do engenho Santa Fé desde que o seu marido Capitão Tomás Cabral de Melo adoeceu até a sua morte, quando seu genro, o coronel Lula de Holanda, passou a cuidar dos negócios da família, levando o engenho a decadência.

Ou ainda como D. Inês, mulher de Quinca Napoleão, que mesmo sob a mira de um rifle, demonstrou mais coragem que muito homem não entregando para os cangaceiros a chave do cofre de sua casa.

Sabendo que é possível e extremamente necessário, está na hora de acabar com as injustiças contra as mulheres que ocorrem no dia a dia, seja no lar, na igreja ou nas ruas. E esse ponto final deve ser reivindicado por você, mulher, pois é para você e sua dignidade.

A obra de José Lins do Rego retrata vários aspectos sociais e políticos da região nordestina, mais especificamente no município de Pilar, na Zona da Mata Paraibana, região onde o autor nasceu. Segundo os editores da obra, a convivência com artistas, como Graciliano Ramos, Aurélio Buarque de Holanda, Jorge de Lima, Gilberto Freyre e outros motivou uma consciência regionalista em torno da vida nordestina, a qual começou a ser retratada em suas obras.

O autor pretendia, pela ficção, denunciar as diferenças sociais, a exploração da população nordestina pobre, pelo poder político de interventores e dos coronéis latifundiários (FERREIRA; APPER, 2002). A produção da obra é determinada pelas condições de produção daquele contexto sócio-histórico, da década de 30. Desse modo, o autor tinha ideia de seus interlocutores, e estabeleceu sua finalidade em função do problema vivenciado por ele. Isso significa que há um posicionamento do autor sujeito constituído por sua vivência e suas concepções ideológicas, materializados por uma linguagem coloquial, determinada em função do horizonte social de seus leitores. Com isso, podemos inferir que a obra se caracteriza como enunciado concreto, à medida que ela reflete a ideologia e posicionamentos valorativos do autor, à medida que suas palavras são perpassadas por um conteúdo ideológico, orientadas por seu mundo, onde enunciados anteriores, vivenciados por ele, motivaram sua finalidade. Como enunciado concreto, a obra apresenta o critério de conclusibilidade, pois propicia ao leitor a possibilidade de responder a ela, de ocupar uma posição responsiva (BAKHTIN, 2010), assim, o leitor como interlocutor atribui a sua significação.

A obra também se caracteriza como gênero secundário, por não apresentar mais relação direta com o contexto sócio-histórico no qual foi produzido. No entanto, por ser um gênero pertencente à literatura, possibilita ao leitor, independentemente do contexto espacial e temporal, a transposição de significados para seu presente contexto. É uma leitura que possibilita a produção de compreensões responsivas, no plural, porque há várias lacunas apresentadas pelo autor, vários temas a serem apreendidos, com os quais, cada leitor dialoga, com maior ou menor profundidade, pois a leitura que cada um faz é subjetiva, é determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor (DELL'ISOLA, 1996). Assim, a compreensão de cada leitor e o conteúdo temático que mais lhe chama atenção estão relacionados a fatos vivenciados por ele, a valores e crenças constituídas em seu âmbito enquanto sujeito social.

O texto produzido em forma de artigo de opinião nos mostra que o conteúdo temático apreendido foi a condição da mulher na sociedade. Como foi escrito por uma aluna, a compreensão responsiva está pautada num posicionamento valorativo emergido de sua

condição de mulher por ser capaz de sentir empatia pelas personagens femininas da obra, como Marta, que enlouquece pela crueldade do pai e pela pressão de viver numa sociedade em que o matrimônio é condição essencial para a existência e a felicidade da mulher; como Neném, que sofre pela petulância do pai, acabando infeliz e solitária; ainda, como D. Amélia, D. Sinhá e D. Adriana, que apesar de serem mulheres fortes e inteligentes, suas opiniões são desprezadas pelos maridos orgulhosos e machistas.

Vejamos alguns excertos do romance onde podemos constatar o tema apreendido:

O autor narrando o sentimento de mestre Amaro em relação à filha Marta:

“O que era que tinha aquela moça de trinta anos? Por que chorava, sem que lhe batessem? Bem que podia ter tido um filho, um rapaz como aquele Alípio, que fosse homem macho, de sangue quente, de força no braço. Um filho do mestre José Amaro que não lhe desse o desgosto daquela filha.” (p. 16)

Mestre Amaro agredindo Marta para tentar acabar com sua insanidade. Sua esposa, Sinhá, tenta contê-lo:

“E o mestre José Amaro, com um pedaço de sola na mão chegou perto da filha e começou a sová-la sem piedade. Gritava a velha Sinhá:
- Pára, homem de Deus, pára pelas Chagas de Nosso Senhor.
E ele forte com os olhos esbugalhados:
- Deixe, Mulher, que eu mato essa ira.
[...]
- Vai buscar a sola.
- Para que, meu Deus? Tu mata a tua filha.
- Tu não estás vendo que é para o bem dela, mulher? – E se foi ele mesmo procurar um pedaço de sola na sala. [...] A sola cantava no couro da filha.” (p. 93-94).

D. Amélia conformada com a vida que leva com o marido, coronel Lula:

“D. Amélia conformava-se com as impertinências do marido. Cada vez mais sentia ela que a doença do seu Lula morreria com ele. Não lutou mais, não sofreu mais. Era tudo como Deus quisesse. A vida que tinha que viver seria aquela, sem outro remédio que vivê-la. Tinha pena da filha, mas ao mesmo tempo para que lhe desejasse casamento que fosse como o seu? Para que ligar-se a um homem que viesse a magoá-la, arrancar-lhe a paz de espírito?” (p. 170).

Neném, a filha do coronel Lula e de D. Amélia, conformada com a situação imposta pelo pai, vive infeliz e solitária:

“Em Neném tudo era diferente; ela era tão estranha. Tudo se fora nela com as loucuras de Lula. Desde aquele caso com o promotor que Neném parecia ter perdido o gosto pela vida. Não reclamava de nada, não mostrava o menor ressentimento. Passava dias de

solidão, sem querer ver ninguém, mas depois não dava mais sinal de nenhum sofrimento.” (p.174).

D. Amélia, que já havia vivido épocas de muita fartura no Engenho Santa Fé, agora sustenta a família às escondidas do marido:

“O marido, se soubesse que ela vendia ovos para a Paraíba, a Neco Paca, daria o desespero. A sua criação lhe dava este auxílio. Sempre gostara de tomar conta de suas galinhas. E agora era delas que se servia. Às segundas-feiras chegava ali o comprador e as dúzias de ovos lhe pagavam os quilos de carne verde da feira do Pilar. [...] Pedira a Neco Paca para não falar a ninguém do seu negócio. Seria muito triste que soubessem, na várzea, que a senhora de engenho do Santa Fé sustentava a família com dinheiro da venda de ovos. [...] O orgulho de Lula era uma doença que nem devoção curaria. Um senhor de engenho sustentado pelo trabalho de uma mulher!” (p. 172)

A partir da vida dessas personagens, a aluna produz uma compreensão responsiva, palavras perpassadas por suas concepções ideológicas, constituídas dialogicamente, apreendendo um tema que só é acessível a um ato de compreensão responsiva e ativa (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). A apreensão do tema se dá tanto pelas informações da obra como por conhecimentos ressoados da experiência de vida da aluna. Mesmo que ela não vivencie experiências como as das personagens, casos de violência contra a mulher ainda são comuns em certos âmbitos sociais, mostrados pela mídia constantemente.

Apesar de não ser o objetivo principal do autor, retratar a violência contra as mulheres e o machismo, a obra também evidencia a vida das mulheres daquela época, assim, a partir de uma compreensão inferencial textual (MENEGASSI, 2010), a aluna leitora transcende os sentidos do texto, o tema apreendido se constitui, também, por meio da interação com conhecimentos prévios internalizados pela aluna enquanto sujeito de um contexto social que é marcado pela independência feminina. Desse modo, constatamos que a leitura da aluna se caracteriza pela perspectiva da interação autor-texto-leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2010). Por vivermos em um período de emancipação feminina, é comum ver mulheres se destacando em seu trabalho, muitas vezes, recebendo salários maiores que seus maridos. Apesar de ainda existirem homens que se sentem inferiorizados perante a capacidade das mulheres, a sociedade, de modo geral, tem reconhecido a capacidade feminina.

Além da dialogicidade na relação estabelecida com o tema do artigo em função da leitura da obra e seus conhecimentos prévios, a aluna estabelece, também, uma relação de alteridade tanto com fatos vivenciados pelas personagens, como com fatos e sujeitos da vida real. Nesse sentido, as palavras lançadas por ela são constituídas por outras palavras, pois ao defender seu ponto de vista, a relação de alteridade e de dialogicidade é condição

imprescindível para defender uma posição na relação com outras posições (BAKHTIN, 2010). Na produção do artigo, a aluna levanta um tema, ou seja uma situação-problema que causaria polêmica naquela sociedade, uma vez que ela leva para reflexão, um fator considerado comum para homens e mulheres, que é a condição de submissão da mulher. Depreendemos, com isso, que ela expõe uma questão controversa ao pensamento da época para debate, conforme afirmam Boff, Köche e Marinello (2009), o que caracteriza o texto produzido como artigo de opinião.

“A luta pela igualdade de gêneros, tema que põe medo à sociedade machista em que vivemos, questiona a existência do motivo de haver uma distinção social entre homens e mulheres”.

Uma vez definido o tema, o destinatário e a finalidade também são definidos. O que significa que, ao produzir o texto, a autora já tem seus interlocutores virtuais ou destinatários estabelecidos: os homens e as mulheres daquele contexto social. Ela dialoga com seus supostos leitores da época em que se passa a história com a finalidade de fazer com que eles mudem sua visão em relação ao tratamento das mulheres. Pois não basta agir sobre os homens para mudar sua visão, mas também, sobre as mulheres, para que tenha coragem de mudar sua postura. Para tanto, a autora do texto se utiliza de vários conhecimentos prévios, remetendo-se tanto a outros temas já compreendidos em outras enunciações, como à obra lida, a fim de selecionar argumentos que ajudem sustentar sua posição. Podemos notar isso na retomada histórica que ela faz da vida da mulher nas diversas sociedades em diferentes épocas, utilizando-se de fatos que podem ser comprovados por meio da história para explicar o porquê da discussão do tema:

“Esse porque vem sendo equivocadamente inventado e replicado sobre nós como um valor social ao longo da história. Podemos observar isso na Grécia Antiga, por exemplo, onde as mulheres não eram consideradas como cidadãos. Na antiga Roma (e ainda hoje) em que a esposa era um ser totalmente submisso ao seu cônjuge. E também na idade média, que considerava a mulher a culpada por todo o pecado, um ser miserável causador de desgraça e má sorte. Não só nessas, como em várias outras sociedades passadas e atuais, a figura feminina não tem sido mais do que a extensão de um homem”.

Os conhecimentos prévios de mundo, de outras leituras e da obra, ajudam a introduzir o assunto e sustentar as colocações para construir seu ponto de vista. Notemos que a autora dialoga com a obra, referindo-se a fatos vivenciados pelas personagens Neném, que se apaixona por um rapaz humilde, mas o pai prefere vê-la sozinha e infeliz a se relacionar com rapazes pobres daquela região, pela personagem Marta, que sofre com os maus tratos do

pai, José Amaro, que pensa ser a violência, a cura da insanidade da filha. Vejamos os trechos em que a aluna se reporta a essas personagens na produção textual:

Referência à personagem Neném:

“A mulher não tem voz nem para decidir com quem casar. [...] pois a filosofia patriarcal diz a elas a todo o momento que não podem fazer suas escolhas [...]”

Referência à personagem Marta:

“Devemos atentar para o fato de que o autoritarismo vivenciado dentro dos lares, a repreensão e a violência não são e nem devem ser encarados como formas corretas de conduta”.

Todos esses conhecimentos prévios são utilizados para atingir sua finalidade, que é coagir os leitores e as leitoras a mudarem seus valores e a compactuarem com o posicionamento da autora. O fato de a aluna fazer parte de uma era marcada pela emancipação feminina e a atuação efetiva das mulheres em todos os âmbitos sociais justifica sua finalidade. Além disso, ela provavelmente faz parte de uma família que valoriza sua inteligência e sua capacidade enquanto mulher, que sabe o quanto é difícil ter uma vida submissa e dependente. Essa concepção de vida é retratada na escrita pelo aconselhamento que ela dá às leitoras, como usa solução-avaliação, conforme descrito por Boff, Köch e Marinello (2009). Vejamos o que ela propõe:

“É necessário que as mulheres saiam de trás da fumaça de seus fogões, que lhes têm embaçado o pensamento, fazendo-as acreditar que são sombras de seus maridos, pais ou irmãos e que como sombras não existem sem eles. Essa forma de pensar a figura feminina, como um ser frágil e incapaz, está a caminho de mudança. A mulher deve ser dona de suas atitudes, e isso não é uma ideia de pura utopia, [...]”

Antes de sugerir uma solução, imediatamente ela resgata fatos da obra lida para sustentar seu posicionamento, exemplificando com situações vivenciados pelas personagens femininas, D. Mariquinha e D. Inês:

“já que existem hoje exemplos de mulheres que desenvolvem papéis sociais considerados masculinos. Como D. Mariquinha que cuidou muito bem do engenho Santa Fé desde que o seu marido Capitão Tomás Cabral de Melo adoeceu até sua morte, quando seu genro, o coronel Lula de Holanda, passou a cuidar dos negócios da família, levando o engenho a decadência. Ou ainda como D. Inês, mulher de Quinca Napoleão, que mesmo sob a mira de um rifle, demonstrou mais coragem que muito homem, não entregando para os cangaceiros a chave do cofre de sua casa”.

Nessa exemplificação, a aluna retoma as ações de D. Mariquinha e D. Inês como se fossem verdadeiras para chamar atenção dos supostos leitores para que percebam que a mulher não é um ser tão frágil, que são capazes de exercer as mesmas funções de um homem. Isso leva à validação do texto como gênero artigo de opinião, uma vez que os fatos vivenciados pelas personagens também servem como subsídios consistentes para que a autora sustente sua posição e faça o leitor perceber que seu posicionamento em relação à capacidade da mulher está equivocado, portanto, merece ser repensado. Para tanto, ela conclui o artigo reafirmando o seu ponto de vista que é a necessidade de acabar com as injustiças contra as mulheres em todos os âmbitos sociais, sugerindo que a primeira atitude deve partir delas para que possam resgatar sua dignidade e serem valorizadas:

“Sabendo que é possível e extremamente necessário, está na hora de acabar com as injustiças contras as mulheres, [...] seja no lar, na igreja ou nas ruas. E esse ponto final deve ser reivindicado por você mulher, pois é para você e sua dignidade.”

É uma produção permeada por todas as condições de produção demandadas na produção do gênero artigo de opinião. Depreendemos, então, que contempla a produção textual ao invés de redação (GERALDI, 1997). Enquanto escritora do artigo de uma revista, ela tem possíveis interlocutores, os leitores da revista. O tema abordado leva em consideração uma questão controversa em relação ao que pensam os homens e as mulheres sobre as condições de vida da mulher, com isso, ao se posicionar como sujeito do contexto da obra, a autora tem o que dizer, e por ser uma ideia controversa ao ponto de vista geral, ela encontra razões para ter o que dizer, o que determina sua finalidade, que é agir sobre os interlocutores a fim de mudar seu posicionamento em relação à visão da mulher. Para tanto, ela se utiliza de uma linguagem adequada, simples, para dialogar com seus leitores e leitoras, e busca na história e na própria obra argumentos para convencer seus interlocutores.

O texto lido pode ser concebido como fonte de sentidos, cuja responsividade se dá segundo as orientações que o leitor tem de mundo. Ao produzir o texto, ele precisa transpor para o texto, toda sua experiência cultural, valorativa e os conhecimentos armazenados em sua memória. Quando a leitura leva o aluno a se inserir no tempo e espaço socialmente situados do texto, ele consegue interagir com os enunciados produzidos pelo autor e a relacionar os sentidos com seu contexto social, engendrando uma compreensão ativamente responsiva. Para tanto, o tema só pode se refletir na escrita por meio de um gênero textual que propicie oportunidade de o aluno fruir a escrita, assim, manifestando e exaurindo significados gerados na interação com o texto, nesse caso, com a obra, e com conhecimentos prévios.

Percebemos que a produção escrita possui várias marcas inerentes ao gênero textual, como, por exemplo, marcas de subjetividade da autora, uma vez que ela apresenta seu ponto de vista, seus conhecimentos prévios referentes ao tratamento dado às mulheres ao longo da história, bem como das informações da própria obra, concebidas como verdadeiras, para exemplificar a capacidade feminina, a fim de promover argumentações para persuadir seus possíveis interlocutores. Notemos, também, que ela apresenta um título ao artigo e utiliza os verbos em primeira pessoa do plural.

O artigo de opinião trata de temas polêmicos em voga na sociedade. A questão da condição da mulher talvez não fosse um assunto considerado importante para a sociedade da época, já que havia outras questões que estavam mexendo com a vida das pessoas, como a política e a tecnologia. No entanto, é um tema emergido a partir da leitura da obra em função da subjetividade da aluna enquanto leitora, já que outros significados poderiam ser produzidos. Desse modo, acreditamos que, mais importante do que desenvolver a escrita do gênero com todas as suas características, é o aluno conseguir manifestar uma compreensão responsiva e ativa a partir de um conteúdo temático e que ele demonstre seu posicionamento enquanto sujeito. E isto, o aluno conseguiu realizar. São essas ações que corroboram para que a interação com o texto lido gere novos enunciados, levando o aluno a se desenvolver enquanto leitor e produtor do texto.

O segundo artigo de opinião foi produzido pela equipe criadora da revista “Veja”:

Opinião LobisOMEM

Em minha última viagem ao Santa Fé, me contaram boatos sobre um possível lobisOMEM. Ao perguntar o porquê de tal suspeita, esta foi a resposta a mim apresentada: o tal sujeito passara a agir de forma estranha, vagava sozinho pela noite, e as histórias sobre suas ações para com a mulher a filha, louca, eram muitas.

São nessas horas que paro e me pergunto se a mentalidade humana realmente evoluiu.

Primeiramente, que crédito podemos dar a uma sociedade que ainda acredita cegamente em uma criatura fantástica que se originaria da transformação mágica de um homem em lobo, e sobre a qual nem sequer existe um consenso sobre suas características, hábitos, comportamento, ou ao menos um número convincente de relatos e provas de sua existência?

Além disso, julgar e condenar uma pessoa por seus atos, sem nem ao menos realmente se conhecer sua vida, seus valores, suas dores e frustrações, ou até mesmo se possui algum problema psicológico, que poderia ser o que motivasse o comportamento observado, demonstra uma falta de empatia e

sensibilidade preocupantes.

Parece que não mudamos nada desde a Idade Média, quando centenas de inocentes foram torturados e assassinados por causa de superstições e desvaneios do clero.

O Brasil já deu um grande passo em direção ao futuro ao abolir a escravatura e com a proclamação da república. Porém, como já diziam os mestres do Iluminismo, acredito que a razão e o conhecimento tornam o mundo melhor. Sendo assim, devemos tentar deixar de lado as superstições infundadas que nos fazem crer em coisas como lobisomens, pois esse tipo de mentalidade acaba por nos cegar, nos deixa irracionais, cria medo, o que acaba se refletindo em nossos próprios atos, e faz a vítima de toda essa desconfiança se sentir como lixo.



A obra “Fogo Morto” apresenta vários aspectos concernentes à sociedade nordestina da época. O tema discutido pelo aluno decorre da vivência de um dos principais personagens da história: mestre José Amaro. Homem pobre, rude, marido de d. Sinhá e pai de Marta, trabalha com simplicidade em sua casa, que fica na Fazenda Santa Fé, onde tem vivido por anos. Ganha sua vida com simplicidade e honestidade. Para compreendermos um pouco mais

como se dá a apreensão do tema, remetemo-nos a algumas de suas atitudes assim como da personagem, a fim de conhecermos aspectos de sua subjetividade.

Apesar da rudeza com a esposa e a filha, a casa de mestre Amaro está sempre de portas abertas a todos os passantes daquela estrada. É um homem conformado com a vida que leva como fabricante de selas, e tem esperança que o cangaceiro Antônio Silvino e seu bando consigam proteger os pobres do abuso de poder do coronelismo. Vejamos um trecho em que o pintor Laurentino, a caminho da fazenda Santa Rosa, pára para conversar com mestre Amaro, revelando-nos aspectos de sua personalidade:

“Vai trabalhar para o velho José Paulino? É bom homem, mas eu lhe digo: estas mãos que o senhor vê nunca cortaram sola para ele. Tem a sua riqueza, e fique com ela. Não sou criado de ninguém. Gritou comigo, não vai. (p. 12)

[...]

- Fique para comer com a gente. Tem pouca comida, mas dá.

O pintor Laurentino aceitou o convite. O velho José Amaro foi já dizendo para dentro de casa:

- Sinhá, tem gente para o almoço.

Enquanto se ouviu rumor de vozes no interior da casa o mestre foi falando.

- Estou velho, estou acabado, não tive filho pra ensinar o ofício, pouco me importa que não me procurem mais. Que se danem. O mestre José Amaro não respeita lição de ninguém.

Dentro de casa o cheiro de sola fresca recendia mais forte que o da comida no fogo. Viam-se, por toda parte, arreios velhos, selas arrebitadas, e pelo chão, pedaços de sola enrolados. Uma mulher, mais velha do que o mestre, apareceu.

- Bom dia, seu Laurentino. O senhor vai desculpar. O Zeca tem cada uma! É almoço de pobre.

- Nada, dona Sinhá, só fiquei porque não sou homem de cerimônia. Pobre não repara.

O mestre José Amaro, arrastando a perna torta, foi se chegando para a mesa posta, uma mesa pobre de pinho sem toalha. E comeram o feijão com a carne-de-ceará e toicinho torrado. Para o canto estava a filha Marta, de olhos para o chão, com medo. Não deu uma palavra, só falava o mestre:

- Sou pobre, seu Laurentino, mas não faço vergonha aos pobres. Está aí minha mulher para dizer. Aqui nesta minha porta tem parado gente rica, gente lorde, para me convidar para isso e aquilo. Não quero nada. Vivo de cheirar sola, nasci nisto e morro nisto. Tenho esta filha que não é um aleijão.” (p. 13)

Notemos que, nas duas primeiras páginas da história, é possível perceber, pelas falas e atitudes de mestre Amaro, características marcantes, como o orgulho misturado com sua rudeza, uma suposta valentia, porém, acompanhados de bastante receptividade. Sua aparência rústica, no entanto, rendeu-lhe fama em toda a redondeza: a de lobisomem.

Mestre Amaro sofre com a loucura da filha, por várias noites, deixa sua casa para caminhar na mata à beira do rio, procurando a paz que ele julgava só encontrar na natureza. Certa tarde, após alguns dias acamado por problemas de saúde, ele parte para conversar com o coronel Lula, no intento de discutir sobre sua saída da fazenda. No caminho, ele percebe que

as pessoas agem de modo estranho ao encontrá-lo. Vejamos a narrativa em que mestre Amaro se dá conta, definitivamente, de que as pessoas têm medo dele:

“Pela estrada, as sombras das cajazeiras davam-lhe um agasalho de copiá. Encontrou na estrada do corredor três meninos nus. Quando o vira, fugiram para dentro do mato, aos gritos. Mais para longe o cachorro do velho Lucindo correu em cima dele ladrando. Pegou uma pedra para espantá-lo. Botou a cabeça na janela uma das moças, e logo que deparou com os olhos na sua pessoa fugiu para dentro de casa. Já ia longe e o cachorro latia ainda. Parou um pouco para descansar. O diabo do seu coração batia forte, com a caminhada que fizera. Estava um caco. Dava dois passos e ficava ofegante como uma gata velha. Ficou parado um instante. Ouviu vozes que se aproximavam. E na curva apareceram uns meninos com uma mulher. Logo que o avistaram, ouviu bem um grito de espanto: ‘É ele!’ E todos correram para cima do barranco. A mulher ficou apalermada, como uma besta olhando para ele. Nem deu boa tarde e seguiu viagem com o espírito prevenido. Que queria dizer tudo aquilo? Foi quando se lembrou da conversa do compadre. Lobisomem. [...] o seleiro apalpou o rosto intumescido, sentiu nas mãos grossas a carne inchada do rosto. Olhou as mãos, as unhas sujas. Que diabo andava por dentro dele para provocar pavor, encher o povo de medo?” (p. 107-108)

Fatos vivenciados pela personagem mestre José Amaro leva o aluno leitor a perceber o quanto a sociedade pode ser injusta ao emitir um julgamento sustentado por credices infundadas.

Ao produzir o artigo de opinião, além de se posicionar como escritor da revista, o aluno se insere no contexto como um cidadão da região da cidade de Pilar, enquanto personagem da obra, que tem acesso ao engenho Santa Fé. Ele utiliza isso como uma estratégia para introduzir o assunto e desenvolver o gênero:

“Em minha última viagem ao Santa Fé, me contaram boatos sobre um possível lobisomem. Ao perguntar o porquê de tal suspeita, esta foi a resposta a mim apresentada [...]”

A interação com a obra se constitui a partir de um fator que chama atenção do aluno, provocando-lhe uma responsividade, desse modo, mexendo com seu posicionamento, pelo fato de ele discordar daquelas práticas de julgamento e rejeição em função de crenças infundadas.

José Lins do Rego revela, por meio da obra, não apenas aspectos sociais de sua época, mas também um dos aspectos culturais do povo nordestino: o cultivo de mitos folclóricos e a crença no sobrenatural. Para a pesquisadora Vainsencher (2010), as sociedades desenvolvem seus próprios hábitos e costumes do mundo e das coisas, qualquer que seja o grau de civilização, de cultura, de capacidade, de ingenuidade e até de barbárie. Isto pode explicar as crenças em mitos folclóricos em várias regiões do Brasil. Na região Nordeste,

por sua formação étnica, do branco português, do índio e dos africanos, sobressaem-se as culturas desses povos.

A obra “Fogo Morto” apresenta uma das credices populares do povo da região do Pilar por meio da personagem José Amaro, que sofre por ser julgado por pessoas que não o conhecem. A partir de fatores, ideologicamente construídos na subjetividade do aluno autor, bem como, a partir da empatia com o personagem, ele demonstra, no artigo, aversão às crenças sem fundamentos, mostrando-se adepto a uma visão mais racional para explicar o que acontece no mundo.

Ao dialogar com as palavras do autor, o aluno leitor produz um significado. Desse modo, ele constrói um elo entre os valores daquela sociedade e as suas concepções, revelando um aspecto constituído em sua subjetividade. Na produção do texto ele revela uma compreensão ativamente responsiva ao emitir uma crítica à sociedade, respaldando-se, tanto nos fatos vivenciados pela personagem, como em concepções ideologicamente construídas em sua vivência. Com isso, podemos inferir que a compreensão do tema se dá pela concepção de que a razão torna o mundo melhor e mais justo. Podemos comprovar isso, tanto pelas remissões que ele faz ao personagem José Amaro, segundo os comentários do povo, como pelos valores defendidos e considerados importantes para o aluno:

“o tal sujeito passara a agir de forma estranha vagava sozinho pela noite, e as histórias sobre suas ações com a mulher e a filha, louca, era muitas.
[...]

julgar e condenar uma pessoa por seus atos, sem ao menos realmente conhecer sua vida, seus valores, suas dores e frustrações, ou até mesmo se possui algum problema psicológico, que poderia ser o que motivasse o comportamento observado, demonstra uma falta de empatia e sensibilidade preocupantes”.

Com isso, depreendemos que essa responsividade é oriunda da concepção de leitura pela interação autor-texto-leitor (MENEGASSI & ANGELO, 2010) trabalhada em sala de aula. Notemos que ele emite uma crítica à sociedade, por alimentar credices sem fundamentos concretos, mostrando que, apesar do tempo e das transformações, a humanidade ainda age irracionalmente, causando a impressão de que a mentalidade humana não evoluiu, portanto, é uma sociedade sem credibilidade:

“São nessas horas que paro e me pergunto se a mentalidade humana realmente evoluiu. Que crédito podemos dar a uma sociedade que ainda acredita cegamente em uma criatura fantástica [...]”

Para defender seu posicionamento, ele se remete a fatos históricos como a Inquisição, a abolição da escravatura e ao Iluminismo:

“Parece que não mudamos nada desde a Idade Média, quando centenas de inocentes foram torturados e assassinados por causa de superstições e devaneios do clero.”

“O Brasil já deu um grande passo em direção ao futuro ao abolir a escravatura e com a proclamação da república. Como já diziam os mestres do Iluminismo, acredito que a razão e o conhecimento tornam o mundo melhor.”

A remissão ao Iluminismo é o fator mais importante por revelar como o aluno, enquanto sujeito, percebe o mundo à sua volta. Para ele, acreditar em mitos como o lobisomem se caracteriza como um ato irracional e mostra que o homem é ignorante e cego. Percebemos que ele é adepto às ideias iluministas ao manifestar a importância de agir pela razão. Segundo Arruda e Piletti (2002), as ideias dos pensadores iluministas caracterizavam-se pela primazia à razão, uma vez que procuravam explicação racional para tudo: fenômenos naturais e sociais, até para a crença religiosa. Essa corrente surgiu no século XVII, que é conhecido por século das luzes. Os iluministas criticavam a Igreja “por sua intolerância, ambição política e inutilidade das ordens monásticas” (ARRUDA & PILETTI, 2002, p. 203).

A intertextualidade produzida pelo aluno para defender sua opinião caracteriza-se como conhecimento prévio, por haver uma relação do seu mundo interior com seu exterior, o que significa que ele dialoga com outros textos, além da obra para emitir sua compreensão responsiva ativa, revelando aspectos de sua subjetividade e de suas posições ideológicas. Desse modo, essa interação do aluno leitor com a obra permite uma relação de dialogicidade uma vez que ele consegue manifestar sua contraposição aos significados do texto. Lembremos que, para Bakhtin (2010), as palavras do outro nos levam a assimilar, reelaborar ou reacentuar um significado. Nesse sentido, o aluno apresenta uma concepção já instaurada em seu eu-sujeito, que utiliza para transformar o outro, concordando com a postura de Menegassi e Angelo (2010), sendo um dos significados que provocam o *eu* do aluno leitor e o levam a contestar uma das temáticas do texto e a revelar sua própria compreensão.

Com isso, na produção do artigo de opinião, o aluno não produz significados descontextualizados, e sim palavras, as quais, respaldadas por seus conhecimentos prévios, subsidiam seu posicionamento. Para ele, o fato de certas pessoas naquela sociedade viverem em função de superstições e crenças em mitos pode justificar sua condição de submissão ao poderio dos coronéis, pois tais pessoas se tornam vulneráveis, suas atitudes se tornam coercitivas, chegando ao ponto da ignorância. O significado apreendido pelo aluno serve

como combustível para alimentar o texto, o que pode levar o interlocutor a produzir responsividade pela construção de novos significados.

Depreendemos dessas reflexões que a produção textual configura-se como enunciado concreto uma vez que reflete a ideologia do aluno sujeito que o produz, com isso, suscetível de relações dialógicas pois como defende Bakhtin e seu Círculo, todo enunciado é ideológico e possui uma dimensão avaliativa. Por ser um gênero textual opinativo, e por ser conduzido de forma autônoma pelo aluno, o artigo de opinião permite que ele manifeste qualquer que seja o significado pela leitura da obra. Ele manifesta uma finalidade bem marcada pelo próprio gênero: convencer o interlocutor acerca de uma ideia controversa na sociedade a fim de transformar seus valores.

Como a obra literária reflete os costumes e a cultura de uma sociedade, o leitor, permeado por sua subjetividade, aceita ou refuta as práticas e as posições ideológicas dessa sociedade, reveladas pelo autor, o que significa que esse tipo de texto é suscetível de compreensão ativamente responsiva, dessa forma, ao transpor os significado na produção escrita, as palavras do aluno leitor e autor são orientadas, tanto pelas palavras do autor como por fatores intrínsecos à sua vivência.

Ao estabelecer uma relação de empatia com o personagem José Amaro, o aluno se sente tocado por sua condição nefasta naquela sociedade, assim como pela injustiça cometida com ele, provocada pela ignorância humana. Ao se posicionar como sujeito, alguém que escreve para uma revista, ele se remete a seus possíveis interlocutores, às pessoas daquele contexto, especialmente às mais oprimidas, assim, enquanto escritor da revista, ele aproveita a oportunidade de manifestar sua opinião, que é, na verdade, do aluno sujeito. Podemos inferir que o texto se caracteriza como produção textual, como postulado por Geraldi (1997), tendo em vista que o aluno autor do artigo já tem seus possíveis interlocutores bem marcados, evidenciando uma razão para dizer, e para que dizer:

- a razão para dizer: explica-se pelo fato de ele perceber que as credices tornam as pessoas vulneráveis, fáceis de serem controladas. E para mudar sua condição de submissão ao poderio dos mais fortes, as pessoas devem se tornar racionais;
- para que dizer: para fazer com que as pessoas compreendam que a racionalidade ajuda o homem se desenvolver, a adquirir conhecimento e a não cometerem injustiças e não serem injustiçados.

Para tanto, ele se utiliza de várias estratégias linguísticas e discursivas a fim de argumentar e atingir seu interlocutor. Assim, vários aspectos da formação do gênero artigo de opinião, conforme exposto por Boff, Köche e Marinello (2009), são utilizados com esse fim.

Os usos da primeira pessoa do singular e de uma linguagem acessível aproximam o autor do leitor da revista, criando um determinado grau de pessoalidade: “*Em minha última viagem ao Santa Fé, me contaram boatos sobre um possível lobisomem*”. Além disso, ao se inserir como sujeito do contexto da história, ele contextualiza o leitor logo na introdução do artigo, orientando o leitor sobre o que será discutido, dando uma ideia de onde ele pretende chegar, que é o conteúdo temático do texto, que, por sua vez, é orientado pela leitura da obra, isto é, credíes impedem que o homem aja racionalmente.

O texto apresenta sequências tipológicas que ajudam a compor a linearidade do texto como a narrativa da última vez que o autor esteve no engenho Santa Fé. Ele se insere no tempo e na obra para introduzir seu texto:

“Em minha última viagem ao Santa Fé, me contaram boatos sobre um possível lobisomem. Ao perguntar o porquê de tal suspeita, esta foi a resposta a mim apresentada: o tal sujeito passara a agir de forma estranha, [...]”

A seguir, o texto apresenta características dissertativas mobilizadas pelo aluno no intento de refletir, explicar o porquê de seu posicionamento a fim de levar seu interlocutor, também, a refletir e a avaliar ou reavaliar seus conceitos. Notamos pelos questionamentos que ele faz ao leitor, e pela crítica que ele tece à sociedade, e ainda pela remissão de fatos históricos para comprovar sua hipótese, que a mentalidade humana pode não realmente ter evoluído. Vejamos os excertos da sequencia dissertativa empregados para argumentar com seu possível leitor:

“São nessas horas que me pergunto se a mentalidade humana realmente evoluiu.”

“Primeiramente, que créditos podemos dar a uma sociedade que acredita cegamente em uma criatura fantástica que se originaria da transformação mágica de um homem em lobo [...] julgar e condenar uma pessoa por seus atos, sem ao menos conhecer sua vida, seus valores, suas dores e frustrações (...) demonstra uma falta de empatia e sensibilidade preocupantes.”

“Parece que não mudamos desde a Idade Média, quando centenas de inocentes foram torturados e assassinados por causa de superstições e devaneios do clero.”

“O Brasil já deu um grande passo em direção ao futuro ao abolir a escravatura e com a proclamação da república. Como já diziam os mestres do Iluminismo, acredito que a razão e o conhecimento tornam o mundo melhor.”

Para sustentar sua posição, o autor se respalda na doutrina do Iluminismo a fim de tornar sua argumentação ainda mais concreta para convencer seu interlocutor.

A injunção pode ser percebida no último parágrafo, quando ele sugere aos leitores que deixem de lado as superstições, por toná-los cegos, irracionais e amedrontados.

“Devemos tentar deixar de lado as superstições infundadas que nos fazem crer em coisas como lobisomens [...]”

Notemos que o autor apresenta uma solução-avaliação como sugestão para mudança daqueles valores, os quais fazem as próprias pessoas daquela sociedade se tornarem vítimas. As sequências auxiliam na discussão e no desenvolvimento do tema para sustentação do posicionamento do autor, o que contribui para constituir o estilo do gênero.

Ao dialogar com o interlocutor, o aluno, enquanto produtor do artigo, antecipa o pensamento do leitor, assim ele produz uma relação de alteridade, é isso que o leva a dispor de vários elementos na construção do texto a fim de persuadi-lo, uma vez que ele sabe que muitos leitores já têm suas concepções formadas, desse modo, ele deve se respaldar em fatos concretos para refutar tais concepções e convencê-los a mudarem seu posicionamento. Segundo Bräkling (2000,), isso é mais uma característica do gênero artigo de opinião.

Nesse sentido, podemos inferir que a produção desse gênero é um meio de fazer com que o aluno aprenda a usar a linguagem com intuito de aprender a argumentar e a defender seu posicionamento. Apesar de ser uma escrita produzida como processo de trabalho para avaliação, ela também se constitui como produto da interação com a obra e como reflexão de um aspecto na sociedade. Além disso, o processo autônomo de sua execução, ou seja, sem interferências das palavras do professor, permite que o aluno manifeste sua própria opinião e posicionamento, com isso, é possível ele revelar elementos constitutivos de sua subjetividade.

3.3.2.2 Caracterização e análise do editorial

O editorial é um gênero da esfera jornalística que tem como objetivo, expressar a opinião oficial da empresa jornalística, seja ele escrito, falado ou televisionado acerca de fatos que estão repercutindo na sociedade (MELO, 1985, *apud*, PEREIRA E ROCHA, 2006).

Um aspecto importante, quando se produz um editorial, é a preocupação do editor em manter a sociedade informada acerca dos acontecimentos, para isso, ele deve expor e argumentar a fim de tentar convencer o leitor a compartilhar com o posicionamento da instituição jornalística. Segundo Rebelo (1999), o editorial é um gênero que possui características exortativas, com argumentos que visam interferir no modo como as pessoas agem.

É por meio dele que a instituição apresenta seu posicionamento, sua tomada de partido, revelando, desse modo, os valores da empresa jornalística, portanto, não é assinado pelo autor, pelo fato de não expressar sua opinião pessoal (PEREIRA; ROCHA, 2006), mas sim da equipe jornalística, a qual pode ou não partilhar do mesmo posicionamento sobre um determinado tema na sociedade (MEDEIROS; CÂMARA, 2010).

Apesar de os editoriais se dirigirem formalmente à opinião pública, o diálogo que se estabelece ocorre mais com o Estado, com os “donos do poder” como meio de coagir o Estado para a defesa de interesses dos segmentos empresariais e financeiros que representam. (MELO, 1985, *apud*, PEREIRA E ROCHA, 2006). Nesse sentido, Rebelo (2008) também concorda que, ao opinar em defesa da sociedade, a empresa jornalística pode estar, implicitamente, defendendo interesses próprios ou da mídia como um todo, o que significa que o editorial tende a induzir o leitor a ver os fatos do modo como a instituição julga adequado. Contudo, complementa a autora, são textos que podem levar o público a se manter informado sobre questões que estão no dia a dia, chamando sua atenção para a necessidade de tomada de posição.

Segundo Figueiredo (2008), é um gênero marcado por uma heterogeneidade tipológica, conforme denominado por Marcuschi (2008), no entanto, a tipologia predominante nesse gênero é da argumentação. Por ser um texto opinativo, o editorialista tem como finalidade persuadir o leitor a compactuar com a posição político-social do jornal por meio de uma linguagem formal e objetiva.

Segundo Santana (2003), a estrutura do editorial, geralmente, é constituída por três elementos: o fato introdutório, o desenvolvimento argumentativo e a conclusão. Por fato, compreendemos o que está relacionado ao conteúdo temático do enunciado, assim, um assunto que mereça ser discutido pelo editorialista e que interessa à sociedade; o desenvolvimento argumentativo está relacionado aos elementos que o autor revela a fim de sustentar seu ponto de vista; a conclusão revela o posicionamento do autor, ou seja, da equipe jornalística acerca do fato.

Em Pereira e Rocha (2006), encontramos características apontadas por Melo (1985), sobre gênero textual editorial:

- a) impessoalidade: por se tratar de uma matéria não assinada, pode ser escrita na terceira pessoa do singular ou primeira pessoa do plural;
- b) topicalidade: trata de apenas uma questão, o que permite que o editorial seja preciso e objetivo ao expressar a opinião da instituição jornalística;

- c) condensabilidade: é uma característica que reflete o cotidiano do leitor moderno, que requer rapidez em sua leitura, portanto, o texto deve ser claro e breve;
- d) plasticidade: refere-se à dinamicidade que é característica do texto jornalístico, no sentido de acompanhar os fatos com seus desdobramentos e suas variações.

Os aspectos desse gênero revelados aqui são concernentes a algumas das principais características encontradas em pesquisas da esfera jornalística com o intuito de perceber em que medida a leitura da obra contribui para que o aluno produza o gênero retratando um tema apreendido.

O editorial analisado foi produzido pelos alunos que criaram a revista “Fogo Alto”, do 4º ano vespertino. O texto apresenta poucas intervenções da professora, já que ela havia se comprometido com os alunos em não rasurar demais os trabalhos para preservar o formato artístico. Vejamos o texto produzido em seu formato original:

| Índice | EDITORIAL |
|---|---|
| 2 Editorial | <p>iniciar um projeto é um trabalho árduo e penoso, mas com muita vontade e garra iniciamos o processo de edição de uma revista que apresentará uma visão dos fatos ocorridos de nossa sociedade. Fogo Alto vem para o debate franco entre seus leitores, amigos e colaboradores, para a troca de idéias em busca de uma reflexão saudável sobre o que acontece em nossa volta.</p> <p>Fogo Alto vem lhes apresentar especialmente nessa edição acontecimentos que representam o período “Fogo Morto” dos engenhos, que é quando surgem as usinas, e os engenhos deixam de moer a cana para a fabricação do açúcar, tornando-se assim engenhos de fogo morto.</p> <p>Procuramos apresentar-lhe assuntos referentes a esse acontecimento, para que possa se manter bem informado, e principalmente entender tudo o que está acontecendo em nossa volta, e influenciando a sociedade. Estamos vivendo uma nova fase de desenvolvimento, princípios básicos estão sendo alterados, e a tecnologia está se tornando cada vez mais presente em nosso dia-a-dia. Dessa forma, não podemos ficar para trás, e deixar de expor tudo isso ao mundo.</p> <p>Fogo Alto quer ajudar a pensar, ser o elo, de muitos leitores que podem contribuir com uma reflexão saudável sobre nosso cotidiano. Sendo assim, junte-se a nós, e faça de nossa revista.</p> |
| 4 República Federativa versus Plutocracia Bilateral | |
| 6 Entrevista com Mestre José | |
| 8 Cultura | |
| 10 A Revolta Praiana | |
| 12 Política e Politização | |
| 14 Entrevista com Vitorino C. da Cunha | |
| 16 Coluna Fogo Acesso | |
| 19 Esporte - Engenho Santa Fé é “Fogo Morto” | |
| 20 A Lenda do Lobisomem | |
| Escritores: | |

No início do século XX, período em que a trama se desenvolve, com o advento da tecnologia, as usinas começaram, paulatinamente, a substituir os engenhos, restando-lhes esses, apenas o cultivo da cana. Os mal administrados eram os primeiros a decair, como aconteceu com o engenho Santa Fé, propriedade do coronel Lula. Apesar de não ser o objetivo principal do autor, tratar da decadência dos engenhos, é uma das lacunas que levam o leitor a compreender outros fatores intrínsecos àquele contexto sócio-histórico. Na produção do editorial, o aluno leitor aborda uma temática social que se encontra subjacente às palavras do autor: a transformação social em função do desenvolvimento da tecnologia, o que significava, a substituição dos velhos engenhos pelas usinas de açúcar e com isso, o enfraquecimento do poderio dos senhores de engenho. O fato de o aluno emitir uma compreensão sobre uma temática retratada pelo autor José Lins do Rego demonstra uma relação dialógica constituída a partir da leitura da obra.

Vejam os excertos da obra que justificam a apreensão do conteúdo temático pelo aluno, em que o negro Passarinho canta, revelando a decadência de um dos engenhos da redondeza:

“O engenho de Maçangana
Há três anos que não mói.
Ainda ontem plantei cana
Há três anos que não mói”. (p.205)

Ao contrário da verdade cantada pelo negro Passarinho, sem querer acreditar em uma verdade que circundava sua vida, que começava a afetar as pessoas naquela sociedade, José Amaro foge à realidade, na esperança de que ninguém o expulsasse de sua casa, que a vida no engenho Santa Fé, assim como em todos os outros, continuasse como sempre foi: moendo cana para produzir o açúcar, ainda que ele e toda a população continuassem a viver sob o comando dos coronéis. No excerto a seguir, Lins do Rego narra esse otimismo dissimulado por uma decadência que já era realidade, praticamente, em todos os engenhos da redondeza:

“Agora estava seguro de que não sairia mais de sua casa. Lá para as nove horas, ouviu as campainhas do cabriolé que voltava do pilar. O toque encheu a noite de uma música macia. Até de longe ainda se ouvia o cabriolé na corrida para o Santa Fé. O engenho de Maçangana há três anos que não móia. Não era verdade. Lá estava senhor de engenho de força tocando tudo para a frente. Todos móiam. O Santa Fé não parara uma safra sequer. Todos viviam. Só lá para os lados de Itambé tinham parado o Comissário e o Várzea de Cinza. O Santa Fé móia, móia pouco, mas as bestas rodavam as almanjarras para os poucos pães de açúcar. Estava vivo. O coronel Lula não tinha forças para botá-lo para fora.” (p. 205)

O tema manifestado na produção do editorial também pode ser comprovado pela história. Segundo os pesquisadores Nepomuceno e Pinheiro (2010), o desenvolvimento do Nordeste Açucareiro constituiu-se como núcleo econômico desde a época colonial até meados do século XX, especialmente na região litorânea, por possuir terras mais úmidas. Nesse período, o sistema patriarcal imperava nas fazendas de engenho de açúcar, onde o senhor de engenho tinha autoridade absoluta sobre as terras, os equipamentos, o açúcar produzido, os escravos, com isso, detinha também um poder centralizador e autocrático, influenciando nas decisões sobre toda a sociedade, da maneira que lhe conviesse, assim, desconsiderando as necessidades da população. Em âmbito nacional, esse poderio só veio a enfraquecer, totalmente na segunda metade do século XX, quando se deu o processo de industrialização no Brasil. Os pesquisadores Barbosa e Santos (2009) explicam o título da obra “Fogo Morto”. Eles afirmam que, com a ascensão das usinas, a maior parte dos engenhos foi deixando de “botar”, isto é, de moer a cana para a fabricação do açúcar, tornando-se engenhos de “fogo morto”, passando a fornecer matéria prima para as usinas, tornando-se reféns dos preços pagos pelas usinas.

Com isso, é possível inferir que aspectos da obra aliados aos conhecimentos prévios do aluno permitiram a compreensão do tema, o que pode ser identificado no objetivo do editorial:

“Fogo Alto vem lhes apresentar especialmente nessa edição acontecimentos que representam o período “Fogo Morto” dos engenhos, que é quando surgem as usinas, e os engenhos deixam de moer a cana para fabricação do açúcar, transformando-se em engenhos de fogo morto.”

Essa compreensão nos remete à perspectiva de leitura pela interação autor-texto-leitor, conforme propõe Menegassi e Angelo (2010), uma vez que o significado produzido se dá a partir de aspectos relacionados ao seu conhecimento de mundo, mas continua ancorado ao texto. Esse processo de leitura ocorre a partir do processo de inferência textual, isto é, a partir de informações presentes no texto, o leitor produz significados e consegue relacioná-los com seu próprio contexto. É o momento que o leitor se utiliza de sua capacidade crítica para perceber o que há por trás das palavras do autor (MENEGASSI, 2010). No entanto, cada leitor manifesta sua compreensão em função de fatores constituintes de sua subjetividade, daquilo que é considerado importante para ele. A compreensão manifestada pelo aluno leitor não se atém à superficialidade do texto, assim como também não se caracteriza por uma adivinhação, por estar vinculada à obra. A compreensão transcende o texto, porém, sem

extrapolá-lo, já que é possível provar pela história que estava havendo essa transformação. A interpretação do aluno leitor pode ser comprovada quando ele dialoga com seu leitor, apontando para a necessidade de ele compreender o que está acontecendo à sua volta, para que tenha consciência que a substituição dos engenhos pelas usinas afetará suas vidas. Vejamos:

“Procuramos apresentar-lhe assuntos referentes a esse acontecimento, para que possa se manter bem informado, e principalmente entender tudo o que está acontecendo em nossa volta e influenciando a sociedade. Estamos vivendo uma nova fase de desenvolvimento, princípios básicos estão sendo alterados, e a tecnologia está se tornando cada vez mais presente em nosso dia-a-dia”.

Esse modo de pensar retrata, claramente, uma compreensão da sociedade de hoje, cujos princípios e valores, tanto éticos como morais, vêm sendo alterados pelo desenvolvimento da tecnologia e pelo rápido fluxo de informações instaurado pelos meios de comunicação em praticamente todas as sociedades. O fato de o aluno estar vivenciando e experimentando esse momento, ou seja, o poder que a tecnologia tem de transformar a vida em todos os sentidos, causando tanto benefícios como malefícios, pode ter contribuído para que ele manifestasse sua compreensão e seu ponto de vista, ao informar para o leitor que *“princípios básicos estão sendo alterados”*. O processo de leitura pela interação autor-texto-leitor implica para o leitor articular a temática apreendida não apenas com conhecimentos de mundo, mas a fatores constituintes de sua subjetividade, ou seja, ele relaciona o tema com seu mundo interno e manifesta a compreensão sobre o que ele pensa desse tema no mundo externo. Para tanto, foi necessário que ele estabelecesse uma relação de alteridade com as personagens. Conhecendo seu sofrimento e sua submissão diante do abuso de poder dos senhores de engenho, e o poder da influência da tecnologia, enquanto editorialista, ele sabe que todos serão afetados. É nessa relação de alteridade que os conhecimentos prévios são resgatados e utilizados para sustentar a temática apreendida pela leitura da obra.

A interação entre o leitor e a obra é passível de ser manifestada no gênero textual editorial, pois o aluno leitor tem que se posicionar como sujeito, isso faz com que ele manifeste uma compreensão responsivamente ativa a partir de uma das lacunas deixadas pelo autor. A compreensão responsiva ativa representa quais palavras, ou seja, quais significados, o interlocutor sujeito produz a partir de um enunciado. O texto literário, por ser um gênero secundário, propicia a compreensão de diferentes significados intrínsecos às palavras do autor, pois a obra é perpassada por outras vozes. Dessa forma, as palavras do autor, lembrando Bakhtin e Volochinov (2004), não são apenas vocábulos, mas são palavras

constituídas em função do contexto e dos aspectos inerentes à sua subjetividade, à sua vivência, com isso, os fatos narrados por ele e as personagens envolvidas retratam, de algum modo, sua ideologia e suas crenças, que evidenciam sua finalidade ao escrever a obra.

Visto que a leitura produz significado ao aluno leitor, ele consegue manifestar esse significado na escrita, o texto editorial se configura como um enunciado concreto, já que o aluno autor apresenta uma finalidade marcada por sua compreensão e por ter em vista possíveis interlocutores que podem manifestar uma atitude ao interagir com o texto. Há, também, uma relação de dialogicidade uma vez que as lacunas deixadas pelo autor da obra produzem sentidos ao aluno leitor, que, por sua vez, manifesta esse sentido por meio da produção do gênero editorial, o qual tem por finalidade, atingir possíveis interlocutores.

Em decorrência desse processo dialógico, é possível identificarmos elementos relevantes que nos levam a inferir que o texto se caracteriza como produção textual ao invés de redação, conforme proposto por Geraldini (1997). O aluno, enquanto sujeito do contexto da história, mostra que:

- a) tem o que dizer: ele revela isso quando estabelece o principal assunto a ser discutido na revista: as transformações tecnológicas que estão acontecendo naquela sociedade devido à implantação das usinas;
- b) apresenta motivos para dizer: manter o leitor bem informado para que ele possa entender como as transformações influenciam a vida na sociedade;
- c) tem para quem dizer: ao se posicionar como sujeito daquele contexto sócio-histórico na produção do editorial, seu possível interlocutor virtual ou destinatário está bem marcado, ou seja, os leitores da revista “Fogo Alto”;
- d) escolhe estratégias para dizer: ele utiliza uma linguagem direta e acessível, característica do gênero editorial.

Ao ler, o leitor mergulha na história, produz empatia com as personagens, identifica-se com algumas, concorda ou discorda de seus pensamentos, de suas ações. Desse modo, a leitura é um processo que permite ao leitor produzir sentimentos, rever ou reafirmar conceitos e formar opiniões. Assim, a própria interação com a obra propicia ao leitor uma questão a ser dita e discutida e motivos para dizer. Esses motivos suscitam de seu posicionamento em relação às concepções reveladas pelo autor da obra. À medida que ele lê, seu *ethos* vai sendo trabalhado, e de alguma forma, modificado. A produção de gêneros textuais, como o editorial, no suporte revista, oportuniza o aluno leitor a manifestar o que dizer, bem como, seus motivos, a possíveis interlocutores, com isso, todos os conceitos e concepções aprendidos e refutados, a partir da ideologia do autor. Ao propiciar essas manifestações, as palavras

emergem, a interação se instaura, conseqüentemente, enunciados podem ser produzidos nas relações dialógicas, o que pode estar contribuindo para o desenvolvimento do aluno, na leitura, na escrita e como sujeito social e autônomo na produção de significados.

A compreensão manifestada pelo aluno coaduna com as concepções percebidas no trabalho dos professores: a leitura como processo de reflexão social. O objetivo da professora, ao propor o trabalho, era fazer com que os alunos pudessem refletir sobre a obra literária por meio da produção escrita de gêneros diversificados. Segundo a professora, não houve direcionamento em relação às compreensões de leitura, apenas para a produção do suporte textual revista. Nesse sentido, percebemos que, mais importante do que conhecer dados sobre a obra, o texto literário é valorizado enquanto produtor de sentidos para o aluno enquanto sujeito leitor, é uma ferramenta capaz de tornar o aluno um leitor mais crítico e autônomo. Isso explica, também, a concepção de escrita como produto da interação. A escrita não é percebida como um dom, mas sim, dependente da produção de significados oriundos da interação com o texto, especialmente o literário, por possibilitar diferentes compreensões.

É importante percebermos que o editorial consiste em um gênero escrito especificamente em esferas jornalísticas, o que significa que, no cotidiano, não somos os locutores, o produtores, mas os interlocutores, aqueles que leem e produzem as compreensões, as reflexões, concordando ou não com a posição da mídia. Ao analisarmos o gênero editorial produzido pelo aluno, podemos constatar que não é possível identificarmos todos os elementos concernentes ao gênero editorial. Ainda que ele seja exposto a esse gênero na sala de aula, sua produção demanda conhecimentos aprofundados, que são adquiridos apenas por estudantes e profissionais da área jornalística.

É compreensível que um aluno de nível médio não tenha experiência nem conhecimentos suficientes para escrever textos da esfera jornalística, o que justifica a falta de elementos que caracterizem, completamente, o gênero solicitado, como por exemplo, o uso de várias tipologias textuais como a narração, a descrição, a injunção e a argumentação, como sustentadas por Figueiredo (2008). Ainda assim, é possível identificarmos a impessoalidade, uma vez que os verbos são utilizados, predominantemente, na primeira pessoa do plural, que coaduna com a ideia de o editorial representar opinião da instituição jornalística, não, propriamente, de quem o escreve. O texto apresenta, também, a topicalidade, há discussão apenas de um tópico: a decadência dos engenhos em função da implantação das usinas. Verificamos, também, a condensabilidade, por se tratar de um texto não muito longo, considerando a falta de tempo do leitor. O texto constitui-se pela plasticidade, uma vez que o

autor faz alusão a um fato atual para a época em que ocorre a história, que merece ser informado à população devido às mudanças que ocorrerão.

Apesar de o aluno não ter conhecimentos suficientes para desenvolver a argumentação como demanda o gênero, seu texto apresenta algumas características constituintes do estilo inerente ao gênero textual editorial. São aspectos básicos que o marcam em função da esfera social a qual ele pertence e que permitem distingui-lo de outros gêneros. Além disso, o tema apreendido na leitura se configura como o conteúdo temático do texto, assim, ele apresenta o elemento fato, como apontado por Santana (2003), constitutivo do gênero editorial.

Visualmente, a estrutura composicional do texto produzido condiz com o gênero, uma vez que o editorial se caracteriza pela forma prosaica, podendo ou não apresentar gravuras que representem o assunto abordado.

O editorial, produzido em sua esfera, tem como objetivo fazer com que o leitor compactue com a opinião da empresa jornalística. Como faltam conhecimentos para que o aluno desenvolva o gênero, contemplando todas as suas características, é importante salientar que, num contexto escolar em nível médio, o mais importante é observar em que medida a leitura é fruída na produção de significados. Como postula Geraldi (2006), é o “desinteresse” pelo controle do resultado, no sentido de valorizar mais o conteúdo em detrimento da forma. O aluno se sente valorizado na medida em que sua opinião e seu posicionamento em relação ao conteúdo temático se tornam importantes, independentemente de sua habilidade em desenvolver o estilo e a forma composicional de um gênero, que só faz parte de seu mundo enquanto interlocutor, não como autor. Nada impede, porém, de levar ao conhecimento do aluno, aspectos mais específicos do gênero solicitado, especialmente um gênero com caráter opinativo, já que ele permite que o aluno deixe mais explícitas suas marcas de subjetividade e seu posicionamento.

As análises realizadas neste trabalho, a partir da leitura da obra “Fogo Morto”, por meio da qual os alunos produziram suas revistas, nos permitem refletir sobre vários aspectos referentes às características das práticas e dos sujeitos envolvidos com a leitura e a escrita.

A forma como foi conduzido o trabalho de leitura e escrita para a produção da revista permitiu que os alunos lessem e produzissem textos de forma autônoma, já que o trabalho foi apenas orientado em sala de aula. Sua execução fora da sala de aula ficou por conta dos alunos.

Cada tema discutido nas produções dos artigos de opinião e do editorial demonstra que a compreensão dos significados ocorre a partir de um fator que chama mais atenção do

aluno leitor, portanto, uma interação entre a subjetividade do aluno leitor e a do autor do texto, com isso, os textos produzidos pelos alunos resultam da intersubjetividade dos envolvidos no processo. A leitura da obra permite leituras possíveis, as quais estão refletidas nos textos produzidos, o que nos leva a inferir que a professora respeita essas leituras possíveis, caso contrário, a compreensão seria demarcada por ela, ao orientar o trabalho de produção escrita.

As produções dos artigos e do editorial nos elucidam aspectos sobre a constituição do aluno leitor e autor no contexto escolar. É possível verificar que, em todos os textos analisados, os alunos conseguem estabelecer um vínculo entre o tema abordado e aspectos da vida real, considerados importantes para eles. Essa leitura permite caracterizá-los como leitores autônomos, o que é um feito bastante positivo que não foi adquirido fortuitamente, mas como resultado de um processo de trabalho que demanda tempo, rigidez disciplinar, valorização da autonomia do professor em sala de aula aliados à sua responsabilidade e seus procedimentos metodológicos.

Na seção seguinte, discutimos aspectos gerais percebidos nas práticas de leitura e escrita dos professores, os resultados que isso implica para os alunos, e outros fatores que contribuem para esses resultados positivos.

3.4 CONFLUÊNCIA ENTRE CONTEXTO, PRÁTICAS E RESULTADOS

Buscamos, nesta seção, resgatar as principais práticas dos professores e as ações dos alunos, com vistas a perceber que elementos imanentes em sua metodologia de ensino-aprendizagem têm contribuído para esses resultados dos trabalhos com a leitura e escrita. Antes, porém, identificamos fatores, na própria instituição, que podem estar influenciado nas ações dos alunos.

Retomamos o que os professores comentam nas entrevistas que, apesar de os alunos passarem por uma seleção, eles iniciam o curso com bastante deficiência de compreensão na leitura e na escrita, com dificuldade de compreender enunciados simples. Podemos inferir, desse modo, que a melhora na leitura e na escrita não acontece da noite para o dia. Envolve todo um processo que depende das práticas dos professores, do sistema disciplinar e uma mudança de postura do aluno perante a escola, uma vez que ele só é recompensado se houver dedicação e seriedade no cumprimento das tarefas delegadas pelos professores. O fato de a média ser 7,0 e da reprovação ser um fator eminente na vida escolar do aluno nesta

instituição, leva-nos a acreditar que seu compromisso e sua responsabilidade com a escola passam a fazer parte de suas virtudes.

A questão da aprovação é importante para o aluno e para os pais, para tanto, ele tem que se engajar no sistema didático-pedagógico da instituição no cumprimento de todas as etapas se quiser realizar e obter êxito nas avaliações. Como a turma em foco estava no último ano do curso, é muito provável que já havia se habituado ao sistema disciplinar. Nessa turma, observamos, pelos textos fornecidos, que todos os alunos realizaram os trabalhos, a maioria mostrou comprometimento e empenho. Ainda que não tenham conseguido atingir a caracterização máxima dos gêneros produzidos, esses alunos revelaram compreensões significativas pela leitura da obra. A execução dos trabalhos mostra um compromisso com a disciplina, que poderia não se efetivar apenas pela atitude volitiva dos alunos. Acreditamos que sua inclusão em um sistema disciplinar rígido, aliado às práticas metodológicas dos professores, promove comprometimento no aluno, com isso, sua maturidade e desenvolvimento, uma vez que ele se torna responsável pelas consequências de seus atos, fazendo com que ele aprenda a se autovalorizar e a valorizar o que o professor tem a oferecer. Vejamos alguns excertos que contemplam obrigações de alunos e de professores, no que diz respeito ao sistema de aprovação, retirados do regulamento da organização didático-pedagógica do curso¹⁷, elaborado em 2007, válido para a turma em que coletamos os dados:

Na avaliação do rendimento escolar deverão preponderar os aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Para fins de registro, cada uma das notas bimestrais terá um grau, variando de 0 (zero) a 10 (dez), e deve ser resultante das múltiplas avaliações previamente estabelecidas no Plano de Ensino da Unidade Curricular.

Terá direito à segunda chamada o aluno que, por motivos legais, devidamente comprovados, perder avaliações, programadas ou não, no planejamento da unidade curricular.

Terá direito à segunda chamada o aluno que protocolar, na Divisão de Registro Acadêmico até dois dias úteis após a realização da avaliação, requerimento com a devida justificativa, que o encaminhará ao Coordenador do Curso, para apreciação e encaminhamento.

Considerar-se-á aprovado em uma unidade curricular o aluno que tiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) do número de aulas estabelecidas no período letivo e alcançar nota final igual ou superior a 7,0 (sete).

O projeto de Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado da UTFPR não terá exame final.

Paralelo ao período letivo, deve-se propiciar, quando necessário, revisão e recuperação continuadas das avaliações programadas a serem desenvolvidas concomitantes ao processo ensino aprendizagem.

¹⁷ Disponível em: http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/legislacao/utfpr-1/tecnico/integrado/regutfpr_tec_int.pdf.

Deve-se propiciar aos alunos, no seu horário normal de aulas, nas diferentes unidades curriculares, estudos de recuperação paralela, visando consolidar conhecimentos ou possibilitar uma nova condição de aprendizagem.

Somente poderá fazer as avaliações de recuperação o aluno que tiver cumprido as atividades avaliativas programadas para a unidade curricular.

Os resultados positivos concernentes à leitura e à escrita na disciplina de LP resultam tanto do sistema disciplinar da instituição, que concede direitos e deveres a alunos e professores, como das práticas metodológicas dos professores, pela autonomia concedida a eles na escolha de sua metodologia de ensino e da manutenção do comportamento disciplinar em sala de aula. São fatores que se aliam para contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento do aluno, bem como para sua atuação em uma sociedade organizada.

Na sequência, apresentamos dois quadros: o primeiro sintetiza as ações dos professores nas práticas de leitura e de escrita; o segundo mostra como essas ações influenciam nas mudanças de atitude e de postura dos alunos em relação à leitura e à escrita. Realizamos, em seguida, uma discussão dessas ações a fim de perceber para qual resultado essas práticas enveredam.

Quadro 3 – Práticas do professor

| COMO AGE O PROFESSOR |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – Concebe a leitura como condição dialógica para o desenvolvimento do indivíduo; – Constitui-se como professor leitor; – Considera a obra literária uma grande fonte de produção de significados; – Concebe o texto como ferramenta capaz de modificar o indivíduo e o meio; – Contempla a capacidade de compreensão além do nível de desenvolvimento real; – Trabalha com uma visão interacionista: o texto é inacabado, portanto, passível de diferentes significados que podem ser manifestados na escrita; – Preconiza a capacidade de arguição e tomada de posicionamento; – Permite e valoriza a manifestação de diferentes compreensões oriundas do texto. |

Quadro 4 – Práticas dos alunos

| COMO O ALUNO REAGE |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> – Manifesta compreensões responsivas ativas por meio de relações dialógicas com o texto lido e com seus conhecimentos prévios, portanto, atuam como sujeitos em detrimento do expectador passivo; |

- Percebem os significados subjacentes às palavras do autor, tornando-se um comportamento volitivo;
- Apreende temas concernentes à sua subjetividade;
- Atinge o nível de interpretação, passando pelo nível de compreensão inferencial;
- Reconfigura suas compreensões por meio das relações dialógicas;
- Adquire autoconfiança na produção de significados;
- Valoriza o texto como produtor de significados;
- Torna-se autônomo na compreensão de significados.

Foi possível perceber, pelos registros coletados, que os gêneros ligados à literatura alicerçam o trabalho de leitura que convergem para a prática escrita dos alunos. Porém, não é todo o gênero literário, mas aquele que permite ao aluno leitor refletir sobre questões sociais. Desse modo, a compreensão do que ocorre na sociedade é relevante para os professores, para que o aluno seja capaz de vislumbrar o mundo a sua volta, refletir sobre fatores que influenciam sua vida e de toda a sociedade, com isso, produzir compreensões responsivamente ativas, tornando-se um sujeito capaz de formar suas próprias opiniões.

Muitos gêneros literários trazem, em seu bojo, um conteúdo social marcado pela finalidade do autor e revelado de acordo com seu momento histórico-social e até pessoal. Portanto, ele exprime um tema central, cujo desenvolvimento depende de temas periféricos, que refletem as condições da sociedade e de seu respectivo contexto. Os diversos temas só podem ser compreendidos pelo leitor que lê de forma autônoma, ou seja, no caso do aluno, sem ser cerceado pelo professor que tende a trabalhar somente com a temática central. O leitor autônomo interage com o texto em diferentes perspectivas, uma vez que cada um tende a se identificar ou a se comover com a história de um ou vários personagens, o que se dá em função da vivência e das posições ideológicas do sujeito leitor.

Em nosso contexto de pesquisa, a leitura do gênero secundário literário começa na sala de aula, com intervenções da professora, por ser de difícil compreensão, o que corrobora a teoria de Vigotski (2007), pois, na sala de aula, os alunos são expostos a textos, cuja compreensão transcende seu Nível de Desenvolvimento Real, num intento de capacitá-los a agir na Zona de Desenvolvimento Proximal para atingir compreensões em seu Nível de Desenvolvimento Potencial. Dessa forma, a prática de leitura na sala de aula, pautada no tripé texto-ferramenta, aluno-sujeito e professor-mediador, contribui para elevar as reflexões para o Nível de Desenvolvimento Potencial do aluno.

A leitura e a escrita promovidas fora da sala de aula são uma maneira de consolidar o trabalho em sala, já que, para os professores, é importante manter o aluno em contato com a leitura o máximo de tempo possível. Para eles, é pelo texto que novos conhecimentos e significados são adquiridos ou reconfigurados. Essa prática nos leva a depreender que o texto é concebido como uma ferramenta capaz de modificar o indivíduo, que, por sua vez, influi sobre o mundo a sua volta (VIGOTSKI, 2007), tornando-se um sujeito ativo socialmente.

Se a exposição da opinião do aluno deve ser encorajada na escola, a escrita precisa ser muito mais motivada. Por resultar de processos interativos, os significados podem ser reconfigurados, refletindo a subjetividade do aluno sujeito. Portanto, a produção escrita se dá introspectivamente, os significados são reorganizados na perspectiva bakhtinina, do exterior para o interior. A opção por promover interação com o texto lido, considerando o que o aluno já conhece e o que ele tem a dizer, contempla a aquisição de significados por meio de relações dialógicas, uma vez que o aluno como interlocutor e sujeito manifesta sua compreensão responsiva. Essas práticas apontam para uma visão interacionista da linguagem, por ser concebida como uma ferramenta capaz de produzir significados. A interação não se resume num simples ato de passar uma mensagem entre interlocutores, mas é comunicar-se a partir do já constituído nos interlocutores, de fatores inerentes à sua subjetividade, portanto, o ato interativo é suscetível de novos significados, de novos enunciados. O texto não é compreendido como autogerador de significados. Ao contrário, é concebido como um produto inacabado, que pode gerar significados distintos em função das posições ideológicas e axiológicas do aluno leitor. À medida que essas interações ocorrem na sala de aula, a leitura crítica vai se tornando parte do cotidiano do aluno, em outros contextos sociais, paulatinamente, pode se tornar uma atitude idiossincrática na vida do aluno.

Ao valorizar a opinião do aluno, como comenta a professora Sofia, o aluno se sente motivado a expor suas ideias sem receio de ser criticado ou menosprezado pelo professor e demais colegas, já que esses também podem se manifestar. Essa atitude faz com que o aluno deixe de exercer o papel de expectador de uma compreensão pré-definida pelo professor e passe a atuar como sujeito principal na produção de significados. Concordando com Bakhtin (2010), não é a compreensão passiva que engendra o desenvolvimento, mas a ativa e responsiva que transforma o indivíduo, o aluno em sujeito autônomo na produção de significados. Essa valorização foi possível ser percebida nas análises dos artigos de opinião bem como no editorial, uma vez que os alunos foram capazes de discutir diferentes temas relacionados à obra lida, o que nos leva a inferir que os significados não foram pré-definidos pela professora. Além disso, observamos que todos os temas estavam relacionados à obra e

que os alunos conseguiram atingir o nível de interpretação, pois manifestaram seus pré-conhecimentos, suas concepções, conseguiram estabelecer vínculo com o que eles acreditam na vida real, arguindo pontos conflitantes percebidos na obra, revelando que, para os professores, o texto é um “porto seguro” que agrega significados, sendo por meio dele que o aluno se desenvolve como leitor crítico e atuante. Podemos inferir, com isso, que a escrita não é concebida como dom, mas como resultado de processos dialógicos por meio do texto-ferramenta, aluno-sujeito e professor-mediador. A articulação desses três elementos é responsável pelos significados manifestados na produção de gêneros considerados relevantes para o desenvolvimento da escrita do aluno.

Na opinião dos professores, é importante desenvolver no aluno uma escrita que exija argumentação para que ele aprenda a defender seu posicionamento a fim de conseguir o pretendido, tendo em vista que a sociedade requer pessoas com essa capacidade, mas os alunos apresentam essa deficiência. Isso pode justificar sua preferência pela produção textual de gêneros opinativos e persuasivos como artigo de opinião, além disso, as habilidades de argumentar e de posicionar-se contribuem para a produção de outros gêneros na sociedade, como uma carta, um projeto, um abaixo-assinado entre outros.

O regulamento da UTFPR, para os alunos do TI, prevê quatro notas bimestrais, sendo uma por bimestre resultante de múltiplas avaliações seja por meio de provas, seja por meio de trabalho. Para sair da rotina de provas ou preenchimento de fichas literárias, os professores solicitam trabalhos com caráter artístico, como um dos instrumentos de avaliação, como foi a produção da revista, na turma da professora Sofia, a partir da leitura de uma obra literária e a produção de textos produzidos por meio da interação com a obra. Desse modo, os trabalhos com a leitura literária e a produção escrita são processos imbricados, revelando, também, finalidades didático-pedagógicas. Como demandam planejamento e tempo, são avaliados com atribuição de notas para o bimestre. Isso também motiva o aluno a se engajar na execução dos trabalhos como avaliação. A produção de suportes textuais, como uma revista ou um jornal, a partir da leitura de uma obra literária, permite que vários elementos das condições de produção sejam estabelecidos: o aluno se posiciona como sujeito do respectivo contexto sócio-histórico; há interlocutores virtuais definidos; um conteúdo temático apreendido pela leitura; uma finalidade marcada a partir dessa temática; e um gênero textual pertencente a esse suporte. Mesmo de modo fictício, ao se posicionar como sujeito ao produzir gêneros opinativos persuasivos, o aluno estabelece um vínculo com seu interlocutor, manifestando suas compreensões e suas estratégias para convencê-lo.

Notamos que o artigo de opinião é um gênero textual que permite que o aluno manifeste elementos referentes à obra lida e elementos referentes à sua subjetividade, além de propiciar a manifestação de diferentes temas.

A caracterização da metodologia de trabalho com a leitura e a escrita dos professores nos leva a inferir que suas práticas não visam a preparar o aluno para um momento específico de escrita, mas para utilizá-la efetivamente, na sociedade. Lembramos que não foram constatadas atividades voltadas para concursos vestibulares ou para o ENEM em nenhuma das aulas gravadas, que ocorreu durante um semestre inteiro, como pode ser confirmado no item 1.8 do Capítulo 1 deste trabalho; nem nos planos de ensino e de leitura que agregam atividades do ano todo. Esses podem ser averiguados no anexo desse trabalho.

É possível inferir que os resultados só podem ser percebidos a longo prazo, isso faz com que o aluno adquira autoconfiança e autonomia ao produzir suas próprias compreensões, o que o leva a se transformar subjetiva e ideologicamente. Desse modo, suas funções mentais superiores são influenciadas, uma vez que, a partir de significados produzidos pela leitura ou por outros enunciados, ele passa a questionar, aceitar ou refutar ideias, gerar seus próprios significados ou reconfigurá-los, passando a atuar na sociedade de acordo com aquilo em que acredita. O ato de ler criticamente, de manifestar seus posicionamentos arguindo fatores comprobatórios, passa a ser idiossincrático na vida do aluno, contribuindo para sua formação enquanto sujeito atuante na sociedade.

CONCLUSÃO

Os resultados significativos das notas de produção textual na prova do ENEM pelos alunos da UTFPR do câmpus de Campo Mourão - PR, foco de nossa investigação, acreditamos estar atrelados às práticas metodológicas dos professores de LP, aliados a um regulamento disciplinar que estabelece direitos e deveres a alunos e professores. No entanto, destacamos as práticas metodológicas dos professores como fator imprescindível, responsável pelos bons resultados no que concerne ao trabalho com a leitura e a escrita. Um contexto que propicie um bom trabalho pode não ser suficiente caso não haja profissionais engajados, com uma política de trabalho bem definida, pois é esse trabalho que reflete no perfil do aluno que se quer formar.

O desejo de compreender como ocorre o processo de trabalho com a leitura e a escrita no curso Técnico Integrado em Informática de nível médio, na referida instituição, foi o que nos motivou a nos inserir no contexto de trabalho dos professores com vistas a identificar práticas que têm levado a resultados positivos nas produções textuais, e que têm contribuído para o ingresso dos alunos nos cursos de nível superior. A imersão no contexto natural da pesquisa permitiu-nos triangular dados para que pudéssemos alcançar os objetivos específicos. A gravação de aulas, as entrevistas e os textos coletados nos revelaram como ocorrem as práticas de leitura e escrita, concomitantemente, o perfil do aluno que se deseja formar. Esses fatores nos levaram a identificar os objetivos específicos: como ocorrem os processos de interação na sala de aula e com o texto, as concepções de leitura e escrita dos professores, os gêneros textuais utilizados na leitura e na escrita, e como ocorre a avaliação da leitura e da escrita.

Percebemos que a interação, tanto com o texto como entre os sujeitos interactantes da situação, é um fator primordial nas práticas metodológicas dos professores. A valorização do que o aluno tem a dizer, a partir do texto lido, e a oportunidade de ele se auto reconhecer como agente e produtor de significados, permitem-lhe uma compreensão ativamente responsiva, ainda que ele não queira se manifestar, a reflexão pode acontecer por meio de uma compreensão ativa, de efeito retardado. Desse modo, o aluno é valorizado enquanto sujeito produtor de seus próprios significados.

Outro objetivo específico que foi possível ser identificado nas concepções de leitura e escrita é o fato de percebermos que essa duas práticas são processos imbricados, no entanto, na maioria das vezes, os gêneros de leitura se distinguem dos gêneros de produção escrita. Como as ementas de LP contemplam a mesma disciplina, percebemos que há um trabalho

interdisciplinar entre literatura e produção textual. As reflexões engendradas a partir das leituras de gêneros literários são aproveitadas para as produções de texto. O objetivo maior nas aulas de leitura é a reflexão sobre um fator social, o que justifica uma de suas concepções de leitura como processo de reflexão social. Os alunos são expostos à leitura de gêneros que não fazem parte de seu cotidiano, uma vez que eles tendem a não procurar, voluntariamente, textos com caráter mais reflexivos, com linguagem mais formal. Os professores procuram inserir, na rotina do aluno, leituras de gêneros secundários como os literários, por seu estilo de linguagem ser diferenciado dos gêneros primários. Além disso, são temas suscetíveis de serem transpostos para seu presente contexto, considerando a vivência e a visão de mundo do leitor e isso os leva a refletir sobre questões sociais. Essa valorização da compreensão que o aluno manifesta, a partir da leitura do texto, foi possível perceber nas análises das produções textuais dos alunos, revelando-nos a leitura pela perspectiva da interação autor-texto-leitor, conforme proposto por Menegassi e Angelo (2010).

Essa leitura contribui para a formação de um leitor crítico e autônomo, que consegue, a partir de seus conhecimentos prévios, transcender as informações do texto, porém, sempre conduzido por ele na produção de significados. Com isso, verificamos que a leitura é concebida como condição dialógica para o desenvolvimento do indivíduo, pois o texto é suscetível de produção de palavras, o que faz com que novos elos sejam construídos na cadeia dialógica, portanto, o texto que o aluno produz também é suscetível de produção de significados. O que justifica a concepção da escrita como meio de produzir de significados. Depreendemos, então, que os professores percebem o texto, tanto lido como produzido, como ferramenta que influencia o interlocutor, por conseguinte, o meio, o que significa que os enunciados subsidiados pela leitura e materializados na escrita podem ser caracterizados como concretos, já que as compreensões emitidas são oriundas de conhecimentos prévios, motivados pelo texto lido.

Enquanto os gêneros secundários como os da literatura são preconizados na leitura, na produção escrita, são valorizados gêneros com caráter argumentativo e persuasivo, pelo fato de os professores perceberem que os alunos têm dificuldade de se manifestar e defender suas ideias, e que essa competência é relevante para a vida pós-escolar e pós-acadêmica do aluno, uma vez que ele adquire habilidade de usar a linguagem para comprovar o que ele tem a dizer. Como forma de motivar o aluno a produzir textos, a escrita é concebida como processo de trabalho e avaliação, solicitada por meio de trabalhos com caráter artístico, portanto, requer planejamento e tempo, pois os significados da leitura são materializados por meio da produção de gêneros que permitem essa manifestação, como pode ser constatado nos

artigos de opinião. Motivar o aluno a produzir escrita por meio da avaliação pode ser considerada uma prática negativa, no entanto, por se tratar de escrita que demanda trabalho e planejamento, é natural que seja concedida uma recompensa ao aluno. Assim, a concepção de escrita como produto da interação propicia a produção textual como uma boa estratégia de avaliação, pois contempla palavras e contrapalavras a partir da interação com o texto lido em detrimento de uma compreensão pré-fabricada pelo ponto de vista do professor ou do autor do texto.

Levantar as ações específicas para compreender como ocorrem os processos de trabalho e de leitura nas aulas de LP da UTFPR de Campo Mourão, por estar contribuindo para o ingresso dos alunos nos cursos universitários, são resultados de um trabalho consciente com a linguagem, com objetivo bem estabelecido, que é formar um perfil de aluno que perceba a relevância da linguagem para pensar e agir com autonomia na sociedade. Acreditamos que as concepções de leitura e escrita dos professores são corroboradas, em parte, por sua formação literária, e por se constituírem como leitores assíduos de vários gêneros textuais além dos da literatura; e, em parte, pela consciência de formar um aluno mais crítico, capaz de desenvolver sua autonomia por meio da linguagem. No entanto, o trabalho com gêneros secundários e a consideração dos significados produzidos pelo aluno são opções que não dependem da titulação do professor. As ações são norteadas pelo vislumbre da capacidade que o aluno tem de compreender e produzir mais quando lhe é exigido. E oportunizá-lo a dizer o que ele tem a dizer, é concebê-lo como sujeito social, cujas posições ideológicas encontram-se em plena construção, o que não significa que exista um vácuo em suas bases, mas compreensões que podem ser construídas ou resignificadas em processos interativos.

A opção por analisar os textos de opinião se deu pelo fato de os próprios professores valorizarem a capacidade argumentativa dos alunos para defenderem uma ideia. Os gêneros de opinião contemplam mais a compreensão de um tema pelo aluno, assim como a defesa de um ponto de vista. Para tanto, ele tem que exercer uma posição de alteridade, antecipando o pensamento do interlocutor para poder convencê-lo, comprovando suas ideias por meio de fatos. Esses fatores são importantes para os professores, por serem contemplados em vários outros gêneros que são mais suscetíveis de fazerem parte da vida do aluno, seja na defesa de um projeto, seja na produção de uma carta entre outros. Desse modo, o conteúdo, os significados que o aluno produz, e a capacidade de agir sobre o interlocutor são subsídios mais importantes para se produzir escrita do que a valorização da formação composicional de um gênero. Acreditamos que o fato de a professora levar, também, textos de opinião para ler e

discutir com os alunos, contribuiu para que eles conseguissem produzir os textos contemplando vários elementos do gênero. A produção escrita do texto opinativo é valorizada porque propicia a manifestação de uma atitude responsiva sobre um determinado tema.

Na produção do editorial, notamos que o aluno manifestou a compreensão de um tema pela leitura, no entanto, ao contrário do artigo de opinião, faltaram elementos que o caracterizassem mais efetivamente como editorial. Se as características desse gênero tivessem sido trabalhadas, o aluno teria tido mais subsídios para manifestar sua criticidade, com isso, seu ponto de vista e seu posicionamento diante de seu interlocutor ficam comprometidos, por desconhecer características básicas do gênero. A execução do trabalho, a partir de uma leitura, permite a apreensão de um conteúdo temático concernente à subjetividade do aluno e proporciona momentos que o leva ter contato com vários gêneros desse suporte textual, o que se configura como um aspecto bastante positivo. Porém, a materialização dessa compreensão só será produtiva e passível de avaliação do professor caso o aluno tenha conhecimento de características básicas do gênero, como a finalidade e o estilo. Desse modo, quanto mais o gênero for trabalhado na sala de aula, melhor o aluno o produzirá. Portanto, a produção do suporte revista pode contribuir ainda mais para a produção escrita do aluno, especialmente se o professor conseguir trabalhar com as características dos gêneros pertencentes a ele, ou pelo menos, aqueles que o professor considera mais importantes para que o aluno manifeste suas compreensões.

Trabalhos como a produção da revista a partir da leitura de uma obra literária permitem ao aluno mergulhar no contexto sócio-histórico da obra. Isso faz com que ele tenha o que dizer e uma razão para dizer, ainda que seja a interlocutores possíveis. Além disso, há sempre um gênero definido com um suporte de texto. Ao propor produção textual, considerando a compreensão de temas diferenciados, o professor ocupa outra posição, que não apenas o da função professor, mas de sujeito professor, conforme propõe Geraldi (1997), uma vez que isso mostra consideração sobre a subjetividade do aluno. Além de colocar o aluno em contato com vários outros gêneros textuais, ele passa a perceber que a leitura oferece outras perspectivas de compreensão que não a de um significado pré-construído, mas de compreensões que só podem ser apreendidas por ele, enquanto sujeito.

Acreditamos que o objetivo desse estudo, de compreender como ocorre o trabalho com a leitura e a escrita, foi atingido, uma vez que ficou evidenciado que os gêneros textuais secundários, especialmente os literários, subsidiam o trabalho dos professores que valorizam o aluno leitor considerando o texto, o elemento-chave como ponto de partida para a produção de significados.

Esperamos que esta pesquisa contribua com demais docentes em serviço assim como aqueles em formação cuja consciência e responsabilidade circunscrevem sua filosofia de trabalho na formação de alunos aptos a atuarem efetivamente na sociedade por meio da leitura e da escrita. Para tanto, pretendemos tornar esse estudo público, com publicações de artigos em revistas especializadas e apresentações de trabalhos em eventos científicos. Providenciaremos, também, uma cópia desse trabalho à instituição onde a pesquisa foi realizada com intuito de oportunizar os sujeitos envolvidos a terem acesso ao estudo científico realizado em torno de seus trabalhos a fim de contemplarem os pontos positivos e ponderarem os pontos negativos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. L. C. **As leituras nos discursos e nas práticas pedagógicas e sua relação com a constituição de identidade de professores**. 2005. 230 f. Trabalho de conclusão de curso (Doutorado em linguística Aplicada)-Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. **Toda a História**. São Paulo: Ática 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahued e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARBOSA, F.; SANTOS, E. C. **Modernismo na Literatura Brasileira**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.
- BATISTA, L. C. M. **Uma escola que deu certo: as práticas de letramento em uma escola pública brasileira**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: abr. 2011.
- BEAUD. S.; WEBER, L. **Guia para pesquisa de campo – produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOFF, O. M. B.; KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. O. O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação. **ReVEL**, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/pt>> Acesso em: nov. 2012
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **EM TESE - Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis: v. 2. n.1. p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf> Acesso em: mar. 2012.
- BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAIT, B. Estilo. In: _____. (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 80-102.
- BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 39/2004**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: abr. 2012.

CARVALHO, F. A. **Textos produzidos na escola: uma reflexão sobre a prática docente no Ensino Médio**. 2007. 136f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-modernidade). In: LIMA, C. C. P. (org.). **Leituras: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, Unifeob, 2005. p.15-44.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.) **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.) **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UnB, 1996, p. 69-75.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY B. Os gêneros escolares: da prática de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11. p. 5-16, mai./ jun./ jul./ ago./ 1999.

DUQUE, M. A. P.; MENEGASSI, R. J. O comando como elemento criativo no processo de produção escrita. In: III CONALI - CONGRESSO NACIONAL DE LINGUAGENS EM INTERAÇÃO, 1., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 2011, p. 631-644.

DURAN, G. R. **O gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial**. 2011. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<http://www.escrita.uem.br/>>. Acesso em: jul. 2012.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, F. R. P; APPER, M. L. G. A ideologia e o aspecto social em Fogo Morto. **Disciplinarum Scientia**. Série: Artes, Letras e Comunicação, Santa Maria, v. 3, n.1, 163, 2002. Disponível em: < <http://sites.unifra.br/Portals/36/ALC/2002/ideologia.pdf>> Acesso em: nov. 2012.

FIELDING, N.; SCHREIER, M. Introduction: On the Compatibility between qualitative and quantitative research methods. **FQS – Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 2, n. 1, Art. 4, fev. 2001. Disponível em: <<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs010146>>. Acesso: mar. 2012.

FIGUEIREDO, I. R. A. Heterogeneidade tipológica no gênero editorial. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, n. 7, 2008, Rio de Janeiro. **Cadernos do CNLF...** Rio de Janeiro: 2008, p. 42. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiicnlf/indice_textos_completos.htm>. Acesso em: out. 2012.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FONTÃO, L. O texto e a interação verba. **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 1, jan./jun. 2008. p. 129-145.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin - Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2003.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: Editora UnB, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Da redação à produção textual. In: _____; CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos** (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez. 2002. p. 17-24.

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

_____. Prática da leitura na escola. In: _____. (org.) **O Texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-99.

_____; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLAFSHANI, N. Understanding reliability and validity in qualitative research. **The Qualitative Report**, Toronto, v. 8, n. 4, p. 597-607, dez. 2003. <Disponível em: <<http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRILLO, S. V. C. Gêneros primários e secundários no Círculo de Bakhtin: implicações para a divulgação científica. **ALFA**: São Paulo, v. 52, n. 1, 2008. p. 57-79.

JAUSS, H. R. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (et. al). (org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 67-84.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução Sérgio Tellaroli São Paulo: Ática, 1994.

JOENK, I. K. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. **Linhas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 1-12, jul.2002. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/index>>. Acesso em: maio 2012.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: _____. (org). **Sociocultural theory and second language learning**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 2-26.

MALENTACHI, D. A. **Ações colaborativas entre professor e alunos de Ensino Médio na construção da escrita**. 2007. 176 f. Dissertação (Mestrado) – Program de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/damalentachi.pdf>>. Acesso em: dez. 2012.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2010.

MEDEIROS, J. D. F.; CÂMARA, W. B. Gênero editorial: um breve estudo da sua estrutura Discursiva. In: V CONNEPI - CONGRESSO NORTE-NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 2010, Maceió: **Anais ...** Maceió: Centro de convenções, 2010. Disponível em: <<http://connepi.ifal.edu.br/ocs/anais>>. Acesso em: out. 2012.

MENEGASSI R. J. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESES - Rev. de Educação** - v. 5, n. 1 - p.105-125, jan./jun. 2004.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino**. 2 ed. Maringá: Eduem, 2010, p. 15-39.

_____, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. Aprender a ensinar a escrita no curso de Letras. **Atos de pesquisa em educação** – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 2, p. 230-256, maio/ago. 2007.

_____. R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R. dos.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **A produção textual e o ensino**. Maringá, Eduem, 2010, p. 75-102.

NEPOMUCENO, L. B.; PINHEIRO, Â. de A. A., Elementos psicossociais para compreender o nordeste. **Revista de Psicologia**, v. 01, nº 1, jan/jun, 2010. Disponível em: <<http://www.revistapsicologia.ufc.br>>. Acesso em: nov. 2011.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v.1, n. 3, 2º sem. 1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/Cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. Thousand-Oaks, CA: Sage publications, 2002.

PEREIRA, R. M. F.; ROCHA, T. F. **Discurso midiático**: análise retórico-jornalística do gênero editorial. Maceió, 2006. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt>>. Acesso em: nov. 2012.

PINTO, R. B. W. S. A heterogeneidade constitutiva do ethos no editorial português. **Calidoscópio**: São Leopoldo, v. 02, n. 02, p. 25-32, jul/dez. 2004.

PRESTES, Z. R. **Quando é quase a mesma coisa**: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, UnB, Brasília, 2010.

REBELO, N. M. S. **Análise do processo persuasivo no gênero editorial**. 1999. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria (RS), Santa Maria, 1999. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_neiva.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

REGO, J. L. **Fogo morto**. 69. ed. Rio de Janeiro: João Olympio, 2009.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 101-118, 2006.

REIS, S. Triangulação em pesquisa qualitativa: Consistência, divergência, alternatividade e causas. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S.. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2008, v. 1, p. 87-105.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores. In: _____ (org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. EDUC/Mercado de Letras, Campinas, 2000, p. 7-23.

SANTANA, D. M. R. Substantivo e formalismo vocabular no gênero “editorial”. In: **Texto e discurso**: mídia, literatura e ensino. PAULIUKONIS, S.; GAVAZZI, S. (Orgs.). Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 110-119.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed Bookman, 2006, p. 193-218.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 75-97.

SILVA, A. M.; MENEGASSI, R. J. Interação, leitura e escrita na sala de aula de ensino fundamental (1º e 2º ciclos). **Interação e Escrita**. Maringá: Departamento de Letras Ed., 2007. 1 CD-ROM : 4 pol.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: *RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004, p. 89-114.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TRAVÁGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. In: COLE, M. (et al) (Orgs.) Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VOSS, J. Polifonia, representação e humor: a ironia como mecanismo argumentativo nas paródias da *mad tv*1. **RevLet – Revista Virtual de Letras**, v. 03, nº 01, jan./jul, 2011. Disponível em: <<http://www.revlet.com.br/artigos/75.pdf>>. Acesso em: jul. 2011.

VAINSENER, S. A. **Folclore do Nordeste Brasileiro**. Pesquisa Escolar Online, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANO DE ENSINO DO 4º ANO – PROFESSORA SOFIA

PLANO DE ENSINO

| | | | | | |
|---|--|---|------------------------------|-----------|--------------|
| CURSO | Técnico Integrado em Informática | MATRIZ | 38 | | |
| FUNDAMENTAÇÃO LEGAL | Resolução 143/07 – COEPP, de 14 de dezembro de 2007. | | | | |
| DISCIPLINA/UNIDADE CURRICULAR | CÓDIGO | PERÍODO | CARGA HORÁRIA (horas) | | |
| LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA BRASILEIRA IV | CE24A0 | 4º | 96 | | |
| PRÉ-REQUISITO | Não há | | | | |
| EQUIVALÊNCIA | Não há | | | | |
| OBJETIVOS | | | | | |
| <p>Levar o aluno à compreensão de como a arte revela o pensamento e os sentimentos humanos através dos tempos e ao desenvolvimento da sensibilidade e do espírito crítico em relação ao texto literário, para tornar-se um leitor competente;</p> <p>Oportunizar ao aluno que ele tenha competência de adequar sua linguagem nos diversos contextos de interação;</p> <p>Propiciar o entendimento de que a Língua Portuguesa é geradora de significação e integradora da organização da sociedade;</p> <p>Estimular o aluno a analisar as diferenças e semelhanças entre a linguagem oral e escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos;</p> <p>Proporcionar a reflexão a respeito dos recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, gêneros, de acordo com as condições de produção e recepção.</p> | | | | | |
| EMENTA | | | | | |
| <p>Literatura: Modernismo (2ª e 3ª fases). Literatura contemporânea.</p> <p>Gramática: Concordância verbal. Concordância nominal. Regência verbal. Regência nominal. Colocação pronominal. Pontuação. Funções do “que” e do “se”.</p> <p>Redação: Análise de textos não literários. Resenha crítica. Artigo. Carta.</p> | | | | | |
| CONTEÚDO PROGRAMÁTICO | | | | | |
| ITEM | EMENTA | CONTEÚDO | | | |
| 1 | Literatura 2ª e 3ª fases | A 2ª fase modernista – o neorealismo; a preocupação com uma literatura engajada; poetas da 2ª geração modernista; a prosa literária da 2ª geração; O teatro brasileiro – manifestações de singular importância. A 3ª fase modernista – o experimentalismo verbal; as narrativas de cunho psicológico; a palavra como elemento estético na poesia; o desenvolvimento do teatro brasileiro; poesia concreta; manifestações marginais da década de 70. | | | |
| 2 | Literatura contemporânea | As manifestações literárias no Brasil a partir da década de 70 na prosa, na poesia e no teatro; a indústria cultural; prosadores e poetas significativos do final do século XX e início do século XXI. | | | |
| 3 | Gramática | Concordância verbal e nominal; regência verbal e nominal; colocação pronominal; pontuação; funções do que e do se . | | | |
| 4 | Redação | Análise de textos informativos; argumentativos; teóricos; Resenha crítica; artigo; carta formal; produção e análise de textos; reestruturação textual. | | | |
| PROFESSOR | | | TURMA | | |
| | | | M34 | | |
| ANO/SEMESTRE | CARGA HORÁRIA (aulas) | | | | |
| 2011 | AT | AP | APS | AD | Total |
| | 104 | - | - | - | 104 |

| AT: Atividades Teóricas, AP: Atividades Práticas, APS: Atividades Práticas Supervisionadas, AD: Atividades a Distância. | | | | | | |
|---|---------|-------|--------|--------|-------|--------|
| DIAS DAS AULAS PRESENCIAIS | | | | | | |
| Dia da semana | Segunda | Terça | Quarta | Quinta | Sexta | Sábado |
| Número de aulas no semestre | | 70 | 34 | | | |

| PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS (PREVISÃO) | | |
|--|---|-----------------|
| Dia/Mês ou Semana | Conteúdo das Aulas | Número de Aulas |
| 01/03/2011 | Apresentação dos conteúdos e do modo de avaliação. Leitura e discussão de textos. | 02 |
| 02/03/2011 | Produção de textos. | 01 |
| 15/03/2011 | Revisão de Vanguardas Européias. | 02 |
| 16/03/2011 | Revisão de Vanguardas Européias. | 01 |
| 22/03/2011 | Revisão de Primeira Fase do Modernismo. | 02 |
| 23/03/2011 | Revisão de Primeira Fase do Modernismo. | 01 |
| 29/03/2011 | Revisão de Primeira Fase do Modernismo. | 02 |
| 30/03/2011 | Revisão de Primeira Fase do Modernismo. | 01 |
| 05/04/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adjetivas). | 02 |
| 06/04/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adjetivas). | 01 |
| 12/04/2011 | Segunda Fase do Modernismo (poesia). | 02 |
| 13/04/2011 | Segunda Fase do Modernismo (poesia). | 01 |
| 19/04/2011 | Segunda Fase do Modernismo (poesia). | 02 |
| 20/04/2011 | Segunda Fase do Modernismo (poesia). | 01 |
| 26/04/2011 | Avaliação de leitura. | 02 |
| 27/04/2011 | Avaliação de leitura. | 01 |
| 03/05/2011 | Avaliação | 02 |
| 04/05/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações substantivas). | 01 |
| 10/05/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações substantivas). | 02 |
| 11/05/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações substantivas). | 01 |
| 17/05/2011 | Segunda Fase do Modernismo (prosa). | 02 |
| 18/05/2011 | Segunda Fase do Modernismo (prosa). | 01 |
| 24/05/2011 | Segunda Fase do Modernismo (prosa). | 02 |
| 25/05/2011 | Segunda Fase do Modernismo (prosa). | 01 |
| 31/05/2011 | Segunda Fase do Modernismo (prosa). | 02 |
| 01/06/2011 | Produção de textos. | 01 |
| 07/06/2011 | Produção de textos. | 02 |
| 08/06/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adverbiais). | 01 |
| 14/06/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adverbiais). | 02 |
| 15/06/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adverbiais). | 01 |
| 21/06/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações adverbiais). | 02 |
| 22/06/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 01 |
| 28/06/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 02 |
| 29/06/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 01 |
| 05/07/2011 | Avaliação de leitura. | 02 |
| 06/07/2011 | Avaliação. | 01 |
| 09/08/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 02 |
| 10/08/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 01 |
| 16/08/2011 | Terceira Fase do Modernismo. | 02 |
| 17/08/2011 | Produção de textos. | 01 |
| 23/08/2011 | Produção de textos. | 02 |
| 24/08/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações coordenadas). | 01 |
| 30/08/2011 | Sintaxe do Período Composto (orações coordenadas). | 02 |
| 31/08/2011 | Literatura Contemporânea. | 01 |
| 06/09/2011 | Literatura Contemporânea. | 02 |
| 13/09/2011 | Literatura Contemporânea. | 02 |
| 14/09/2011 | Literatura Contemporânea. | 01 |
| 20/09/2011 | Literatura Contemporânea. | 02 |
| 21/09/2011 | Concordância Verbal e Nominal. | 01 |

| PROGRAMAÇÃO E CONTEÚDOS DAS AULAS (PREVISÃO) | | |
|---|--------------------------------|------------------------|
| Dia/Mês ou Semana | Conteúdo das Aulas | Número de Aulas |
| 27/09/2011 | Concordância Verbal e Nominal. | 02 |
| 28/09/2011 | Avaliação de leitura. | 01 |
| 04/10/2011 | Avaliação | 02 |
| 05/10/2011 | Regência Verbal e Nominal. | 01 |
| 18/10/2011 | Regência Verbal e Nominal. | 02 |
| 19/10/2011 | Literatura Contemporânea. | 01 |
| 25/10/2011 | Literatura Contemporânea. | 02 |
| 26/10/2011 | Colocação Pronominal. | 01 |
| 01/11/2011 | Colocação Pronominal. | 02 |
| 08/11/2011 | Produção de textos. | 02 |
| 09/11/2011 | Produção de textos. | 01 |
| 16/11/2011 | Produção de textos. | 01 |
| 22/11/2011 | Literatura Contemporânea. | 02 |
| 23/11/2011 | Avaliação de leitura. | 01 |
| 29/11/2011 | Avaliação de leitura. | 02 |
| 30/11/2011 | Avaliação de leitura. | 01 |
| 06/12/2011 | Avaliação | 02 |
| 07/12/2011 | Recuperação | 01 |
| 13/12/2011 | Recuperação | 02 |
| 14/12/2011 | Recuperação | 01 |

| PROCEDIMENTOS DE ENSINO |
|--|
| AULAS TEÓRICAS |
| Interação professor/aluno para verificar conhecimento prévio; aulas expositivas; leitura de obras literárias; trabalhos em grupos; leitura e produção de textos; atividades extra-classe. |
| O processo ensino-aprendizagem nortear-se-á pelas seguintes práticas pedagógicas: <ol style="list-style-type: none"> 1. interação professor/aluno para verificar conhecimento prévio e poder confrontá-lo com o saber acadêmico formalizado, visando à síntese; 2. aulas expositivas que possibilitem a intervenção dos alunos para comentários e questionamentos; rotineiramente, serão utilizados quadro de giz, data-show, computador, apostilas e livro didático para exposição de textos, músicas, imagens, objetivando ilustrar, vitalizar e orientar reflexões acerca dos assuntos abordados; 3. estímulo à leitura de obras literárias dos diversos gêneros, oportunizando, durante as aulas, debates entre alunos e professor para que o ato de ler não se constitua apenas como decodificação, mas sim como processo de interpretação e análise crítica; 4. trabalhos em grupos, “dentro e fora” da sala de aula, orientados pelo professor, propiciando a interação aluno/aluno, pois acredita-se que o processo de aprendizagem não se organiza apenas pela mão única professor/aluno; além disso, a participação em equipes de trabalho possibilita ao “eu” posicionar-se perante o “outro”, defendendo pontos de vista, argumentando, enfim, assumindo seu papel como sujeito da história; 5. incentivo à leitura e produção de textos de diversificados gêneros discursivos: os textos serão trazidos para a sala de aula, lidos, interpretados e analisados para, depois, iniciar-se o processo de escrita do texto pelos alunos, observações do professor, reescrita do texto em grupo (propiciando o <i>fazer junto</i>, experiência para reformulação) ou individual (desenvolvendo autonomia, olhar crítico) e, novamente, observações do professor; 6. elaboração de atividades extra-classe, com correção em sala de aula para dirimir eventuais dúvidas manifestadas. |
| AULAS PRÁTICAS |
| Não há. |
| ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS |
| Não há. |
| ATIVIDADES A DISTÂNCIA |
| Não há. |

| PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO |
|--|
| Provas escritas; seminários; debates; produção de texto; trabalhos em grupo e individual; participação das aulas e das atividades. |

A nota bimestral será obtida por intermédio de:
01 avaliação escrita: 90;
02 avaliações de leitura de obras literárias (seminários, debates; encenações; clips, júri simulado etc): 90;
Produção de textos: 90;
 Essas notas serão somadas e divididas por 04. A partir disso obtém-se a média com o acréscimo da avaliação de participação com valor 10.

A recuperação, por ser paralela, será feita sempre que for possível inserir conteúdos passados no atual. Mais especificamente, a recuperação de conteúdo será feita durante a aula em que se devolvem, corrigidas, aos alunos as avaliações realizadas por eles. A recuperação de nota será efetivada por meio de instrumento formal (prova ou trabalho) no decorrer do bimestre subsequente ou durante o bimestre, caso do quarto bimestre.

REFERÊNCIAS

Referências Básicas:

BOSI, A. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1991.

CEREJA, William Roberto Guimarães; COCHAR, Thereza. *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*. 3. Ed. São Paulo: Atual, 2005.

FERREIRA, Mauro. Aprender e Praticar Gramática. São Paulo: FTD, 2003.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. Para Entender o Texto. Leitura e Redação. São Paulo: Ática, 1990.

Referências Complementares:

CARNEIRO, A.D. A Escrita do Texto. São Paulo: Moderna, 2001.

ERNANI & NICOLA. Práticas de Linguagens – Leitura e Produção de Textos. São Paulo: Scipione, 2001.

HELENA, Maria. Modernismo Brasileiro e Vanguarda. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1996.

MOURA, F. Trabalhando com Dissertação. São Paulo: Ática, 1992.

NICOLA, José de. Literatura Brasileira. Das Origens aos Nossos Dias. São Paulo: Scipione, 2003.

NICOLA, J. de; ERNANI, T.; FLORIANA, T. C. Português para o Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. Arte Literária Brasileira. São Paulo: Moderna, 2002.

PASQUALE & ULISSES. Gramática da Língua Portuguesa. São Paulo: Scipione, 2004.

SARMENTO, Leila Lauer. Oficina de Redação. São Paulo: Moderna, 1997.

_____. Gramática em Textos. São Paulo: Moderna, 2000.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. Lições de Texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1999.

ORIENTAÇÕES GERAIS

Em comum acordo com a turma, as formas de avaliação, bem como os valores atribuídos poderão ser alterados no decorrer do ano letivo.

Assinatura do Professor

Assinatura do Coordenador do Curso

ANEXO 2 – PROPAGANDA POLÍTICA

POLÍTICA E POLITIZAÇÃO

Eleições 1

Capitão Vitorino

O capitão Vitorino Carneiro da Cunha confia na vitória de seu grupo político. Ele, na condição de articulador, percorre engenhos firmando compromisso com os produtores da região.

É um nome que se levanta rumo à Câmara do Pilar, sobretudo depois de ter enfrentado a polícia e os cangaceiros de Antônio Silvino.

É um homem simples, mas luta para proteger os mais fracos. Seu parentesco com José Paulino lhe confere uma linhagem oligárquica, a qual o capitão renuncia através do contato direto com a população e da defesa das pessoas desamparadas.

Arrisca a própria vida denunciando desmandos de maneira aberta e audaciosa. Este é Vitorino Carneiro da Cunha. Terá chegado a vez do capitão?

Eleições 2

Coronel José Paulino

Menos engajado que seu primo Vitorino, o coronel se dedica ao seu engenho, mas, quando requisitado, se dispõe a ajudar.

No episódio da invasão dos cangaceiros de Antônio Silvino ao engenho Santa Fé, negociou a retirada do bando. Também auxiliou o tenente-coronel Lula de Holanda quando ele esteve em disputa com o Engenho Novo.

O capitão Vitorino, no entanto, defrontará o coronel Paulino pela Câmara do Pilar.

Local

Tenente-coronel Lula de Holanda

É um dos senhores de engenho que menos se envolve em política na região do Pilar. Recusou, por várias vezes, cargos políticos e não parece disposto a conversar sobre o assunto.

Causa estranheza esta postura, uma vez que Lula de Holanda é filho de Antônio Chacon, que pelejou até a morte na Revolta Praieira em 1848. Revolta esta causada por motivos políticos.

O certo é que o tenente-coronel Holanda não parece à vontade para expor suas ideologias.

Nacional

Cangaceiros

Não importa o quanto sejam combatidos e caçados pela polícia, tornam-se inalcançáveis devido ao apoio de alguns senhores de engenho, que recebem o líder do cangaço, Antônio Silvino, em suas propriedades.

Se para alguns o cangaço é a única forma de redistribuição de renda e de resistência ao sistema coronealista, para outros é o grupo criminoso mantido através da conivência da população e de poucos senhores de engenho.

O que o leitor acha?

Autor: _____

Esporte - Engenho Santa Fé é "Fogo Morto"

"AGORA JÁ É CERTO, O FOGO ESTÁ MORTO!"

Estas palavras foram usadas pela comissão técnica do Engenho Santa Fé Futebol Clube. Após derrota emblemática para o afinado time Santa Rosa, o time da Zona da Mata paraibana, não conseguiu se manter na primeira divisão do campeonato regional.

Com uma atuação pífia de seu craque: Vitorino "Papa-Rabo", o time Santa Fé, conhecido por "fogo do agreste", viu todas suas esperanças de manter seu "fogo" aceso no campeonato se perderem com a derrota sofrida (0 X 3).

O técnico do Santa Fé, aclamado pelos jogadores de Mestre José Amaro, viu seu cargo entrar em cheque, pois, segundo ele, "a situação é deprimente, um time com toda a história do Santa Fé não poderia estar nessa situação". Agora a diretoria busca um novo treinador para o cargo deixado por José Amaro.

A torcida do "fogão" viu seu time deixar-se levar pelo jogo envolvente do time do Santa Rosa, comandado por José Paulino, que contou com a brilhante atuação do capitão do time: Antônio Silvino.

Quando o jogo já estava 3 a 0 para o Santa Rosa, Vitorino desesperou-se e partiu para a violência, levando um cartão amarelo e sendo advertido pelo árbitro, atitude que só foi sanada devido a rápida ação de José Paulino que pediu calma a seus jogadores e "freou" o time vitorioso.

Assim com grande tristeza, a torcida gritava ao final do jogo, "é fogo

morto!, é fogo morto!, é fogo morto!".

República Federativa versus Plutocracia Bilateral

Vivemos em um país que se denomina “república”, status alcançado com o recente golpe militar, comandado pelo marechal Deodoro da Fonseca.

Formamos também uma federação, ou seja, cada unidade territorial (estado) possui prerrogativas instauradas por constituição, mas apenas o Estado Federal é soberano.

Diante deste cenário, é pertinente perguntarmos se a nossa realidade política é resultado deste modelo de governo há pouco tempo adotado, ou se sofre distorções por parte de nossas autoridades.

Compreende-se por república, um Estado onde a população, ou parte dela, escolha seus governantes. Este é o panorama de nosso país? A priori parece ser. Entretanto, basta observarmos as eleições para constatarmos o contrário: é bem verdade que os cidadãos escolhem seus representantes, mas isso não ocorre de maneira soberana. É o chamado voto de cabresto, controlado através de coronéis em seus respectivos currais eleitorais.

Nestes “currais”, o coronel oferece proteção em troca de fidelidade, sobretudo nas urnas. Também é comum que o dono das terras acompanhe os eleitores até os pontos de votação para intimidá-los, uma vez que, no ato do voto, é necessário assinar a cédula. Capangas também são usados neste explícito jogo de coerção.

E não podemos tomar a réplica de que os coronéis não ocupam, necessariamente, cargos políticos como um contra-argumento. Pois, se não ocupam, indicam os seus preferidos aos postos. E a estes últimos, certamente, cobrarão este imenso favor.

Se a liberdade de voto ameaçada já não constituir uma discrepância considerável em relação ao modelo de governo que dizemos possuir, vejamos uma maior: estados superpoderosos se alternam no poder central – é a terrível política do café-com-leite.

Reconhecemos que a Constituição Federal de 1891 propicia grande autonomia aos estados, todavia a articulação de mineiros e paulistas para manterem-se

no poder constitui a usurpação da representatividade política das demais unidades da federação.

É inaceitável esta alternância, altamente lucrativa para a pecuária (majoritariamente mineira) e cafeicultura (sobretudo paulista) em detrimento aos demais segmentos da economia.

Além disso, os recursos da nação também não são distribuídos de maneira justa, ficando sempre a maior parcela para os estados de São Paulo e Minas Gerais. O fato de esses serem os mais populosos do país não justifica tamanho erro, tendo em vista que, embora recebam mais recursos, quem acaba sendo beneficiado é um pequeno grupo, as chamadas oligarquias.

A oligarquia paulista, por exemplo, controla, simplesmente, a política monetária e cambial, além de negociações no exterior para a compra de excedentes da produção cafeeira.

Minas Gerais, por outro lado, tem nomeações constantes de oligarcas para cargos na área federal, além de muita verba para a construção de suas ferrovias.

O modelo oficial em vigência é República Federativa, mas, na prática, trata-se de uma Plutocracia Bilateral. Plutocracia por ser dominada por oligarcas, por representar as classes abastadas; e bilateral, por formar-se através de uma manobra política que elege presidentes da república oriundos de apenas dois estados da federação: São Paulo e Minas Gerais.

Pano rápido. Este é o país em que vivemos! As nossas autoridades nem mesmo seguem o modelo de governo que propuseram. Acreditamos que, através da mobilização da população e também de autoridades de estados que não compõem o círculo vicioso do café com leite, possamos derrubar todos os privilégios, e construirmos um país igualitário, com poder forte, centralizado e voto secreto. Neste dia poderemos dizer: fazemos parte de uma república federativa, e não de um sistema de governo do qual mal sabemos pronunciar o nome.

ANEXO 5 – PLANO DE LEITURA DO 1º ANO - PROFESSOR ELVIS

Prof. /

OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 1º ANO

| Bimestre | Obra | Autor | 1º Encontro | 2º Encontro | Valores |
|----------|--------------------------------|------------------|---|--|---|
| 1º | <i>O cavaleiro Inexistente</i> | Italo Calvino | <ul style="list-style-type: none"> Leitura até o capítulo 6; Debate entre equipes, mediado pelo professor; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Leitura completa; plenário sobre questões dadas previamente e respondidas pelas equipes; produção de texto (individual). | Debate – 1,0 Prod. text. 1,0 cada Plenário: 2,0 |
| 2º | <i>Madame Bovary</i> | Gustave Flaubert | <ul style="list-style-type: none"> Leitura das duas primeiras partes do romance; discussão; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de documentários sobre "Madame Bovary e a mulher do século XXI" (em equipes); | Discussão 1,0 Prod. text. 1,0 cada Plenário 2,0 |
| 3º | <i>A metamorfose</i> | Franz Kafka | <ul style="list-style-type: none"> Leitura da obra completa; Debate; produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Filmes (cada equipe fará uma livre adaptação da obra). | Debate 1,0 Prod. text. 1,0 Filmes 3,0 |
| 4º | <i>O risco do bordado</i> | Autran Dourado | <ul style="list-style-type: none"> Leitura até o capítulo 4; discussão sobre o que foi lido; produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Leitura completa; Seminários sobre questões importantes do romance. | Discussão 1,0 Prod. text. 1,0 Seminários 3,0 |

BIBLIOGRAFIA

CALVINO, Italo. *O cavaleiro inexistente*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
 DOURADO, Autran. *O risco do bordado*. São Paulo: Rocco, 2009.
 FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
 KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ANEXO 6 – PLANO DE LEITURAS DO 2º ANO - PROFESSOR ELVIS

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Disciplina: Língua Portuguesa 3
 Prof. _____

OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 2º ANO

| Bimestre | Obra | Autor | 1º Encontro | 2º Encontro | Valores |
|----------|--|--------------------|---|--|---|
| 1º | <i>Senhora</i> | José de Alencar | <ul style="list-style-type: none"> Leitura até o capítulo 6; Debate entre equipes, mediado pelo professor; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Leitura completa; plenário sobre questões dadas previamente e respondidas pelas equipes; produção de texto (individual). | Debate – 1,0 Prod. text. 1,0 cada Plenário: 2,0 |
| 2º | <i>Macário</i> | Álvares de Azevedo | <ul style="list-style-type: none"> Leitura das duas primeiras partes do romance; discussão; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de documentários sobre “Madame Bovary e a mulher do século XXI” (em equipes); | Discussão 1,0 Prod. text. 1,0 cada Plenário 2,0 |
| 3º | <i>Dom Casmurro</i> | Machado de Assis | <ul style="list-style-type: none"> Leitura da obra completa; Debate; produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Filmes (cada equipe fará uma livre adaptação da obra). | Debate 1,0 Prod. text. 1,0 Filmes 3,0 |
| 4º | <i>Memórias Póstumas de Brás Cubas</i> | Machado de Assis | <ul style="list-style-type: none"> Leitura até o capítulo 4; discussão sobre o que foi lido; produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Leitura completa; Seminários sobre questões importantes do romance. | Discussão 1,0 Prod. text. 1,0 Seminários 3,0 |

BIBLIOGRAFIA

CALVINO, Ítalo. *O cavaleiro inesistente*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
 DOURADO, Autran. *O risco do bordado*. São Paulo: Rocco, 2009.
 FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. Tradução Araújo Nabuco. São Paulo: Abril Cultural, 1981.
 KAFKA, Franz. *A metamorfose*. Tradução Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ANEXO 7 – PLANO DE LEITURA DO 3º ANO - PROFESSOR ELVIS

OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 3º ANO VESPERTINO

| Bimestre | Obra | Autor | 1º Encontro | 2º Encontro | Valores |
|----------|---|------------------|--|--|----------------------------------|
| 1º | <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> | Lima Barreto | <ul style="list-style-type: none"> Debate entre equipes, mediado pelo professor; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Plenário sobre questões discutidas em sala; produção de texto (individual). | 1,0 1,0 1,0 2,0 |
| 2º | <i>Negrinha</i> | Monteiro Lobato | <ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre os oito primeiros contos; produção de texto (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Apresentação de documentários sobre "o Brasil de Lobato em seus contos" produção escrita (individual) | 1,0 3,0 1,0 |
| 3º | <i>Contos novos</i> | Mário de Andrade | <ul style="list-style-type: none"> Discussão dos quatro primeiros contos; produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Filmes dos cinco contos restantes; debate e produção escrita (individual). | 0,5 1,0 3,0 |
| 4º | <i>O cobrador</i> | Rubem Fonseca | <ul style="list-style-type: none"> Filmes dos cinco primeiros contos (15 a 20 minutos); produção escrita (individual). | <ul style="list-style-type: none"> Filmes dos cinco contos restantes (15 a 20 minutos). Discussão e produção escrita (individual) | 1,5 3,0(filmes) 1,0 1,0 |

LISTA DE CONTOS POR OBRA

| | Contos Novos (Mário de Andrade) | O cobrador (Rubem Fonseca) |
|----|--------------------------------------|---|
| 1 | <i>Negrinha</i> | <i>O pierrô da caverna</i> |
| 2 | <i>As fitas da vida</i> | <i>Encontro no Amazonas</i> |
| 3 | <i>O drama da geada</i> | <i>Caminho de Assunção</i> |
| 4 | <i>Bugio moqueado</i> | <i>Mandrake</i> |
| 5 | <i>O jardineiro Timóteo</i> | <i>Livro de Ocorrência</i> |
| 6 | <i>O Jisco</i> | <i>Almoço na serra no Domingo de Carnaval</i> |
| 7 | <i>Os negros Barba azul</i> | <i>H.M.S. Cormorant em Paranaguá</i> |
| 8 | <i>O colocador de pronomes</i> | <i>O jogo morto</i> |
| 9 | <i>Uma história de mil anos</i> | <i>Onze de maio</i> |
| 10 | <i>Os pequeninos</i> | <i>O cobrador</i> |
| 11 | <i>A facada imortal</i> | |
| 12 | <i>A policitemia de Dona Lindoca</i> | |
| 13 | <i>"Quero ajudar o Brasil"</i> | |
| 14 | <i>Sorte grande</i> | |
| 15 | <i>Dona Expedita</i> | |
| 16 | <i>Herdeiro de si mesmo</i> | |

ANEXO 8 – DIVULGAÇÃO DO FESTIVAL DE TEATRO DE 2010

UTFPR-CM REALIZA IX FESTIVAL DE TEATRO

9 de setembro no Teatro Municipal

No dia 9 de setembro, acontecerá a nona edição do Festival de Teatro da UTFPR – Campus Campo Mourão. O tradicional evento leva ao palco o talento dos alunos do curso Técnico Integrado em Informática do Campus.

Nesta edição serão apresentadas seis peças: Entre tapas, sem beijos (adaptação de textos de Luiz Fernando Veríssimo); O castelo desencantado (Jomar Magalhães); O descobrimento dos Brasis (texto original dos alunos); Deu a louca na literatura (texto original dos alunos) e O conto da ilha desconhecida (José Saramago).

O evento terá início às 19 horas, no Teatro Municipal de Campo Mourão. O ingresso será a doação de um brinquedo. O convite deverá ser retirado com antecedência na Coordenação do Curso Técnico Integrado em Informática do Campus.



ANEXO 9 – DIVULGAÇÃO DO FESTIVAL DE TEATRO 2011

UTFPR-CM REALIZA FESTIVAL DE TEATRO NESTA TERÇA-FEIRA

Acontece nesta terça-feira, 13 de setembro, a 11ª edição do Festival de Teatro da UTFPR. Será a partir das 19 horas, no Teatro Municipal de Campo Mourão.

No evento serão apresentadas quatro peças encenadas pelos alunos do curso Técnico Integrado em Informática (ensino médio) do Câmpus Campo Mourão da UTFPR. Os títulos das peças são: Que história é esta?; Eles nasceram para brilhar! Mas onde?; Papéis Trocados e Tribobó City. Algumas peças são adaptadas, outras escritas pelos próprios alunos.

A entrada para o evento é um livro de literatura (novo ou usado). Os livros arrecadados serão doados para o Colégio Dom Bosco. Os convites devem ser retirados antecipadamente com os alunos do curso Técnico em Informática.

ANEXO 10 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO

Alunos do curso técnico produzem documentários a partir de textos literários

Os alunos das turmas dos primeiros e terceiros anos (manhã e tarde) do curso técnico em informática do Campus Campo Mourão, orientados pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura, “Elvis”, produziram documentários a partir de obras literárias. A mostra dos documentários aconteceu durante o mês de junho no anfiteatro do Campus.

Segundo o professor “Elvis”, os alunos dos primeiros anos partiram da leitura da obra de Gustave Flaubert *Madame Bovary* e fizeram uma análise da relação entre a realidade da *Madame Bovary*, típica mulher burguesa do século XIX e a mulher do século XXI.

As turmas dos terceiros anos leram a obra *Negrinha*, de Monteiro Lobato, e fizeram seus documentários abordando os problemas brasileiros apontados por Lobato: decadência da agricultura., drama do imigrante das grades cidades, urbanização crescente do início do século, a problemática do ex-escravo, das empregadas domésticas, entre outros.

Para realização do trabalho, os alunos, além do estudo das obras literárias, pesquisaram o que é um documentário. Para a produção do vídeo, entrevistaram professores, transeuntes, psicólogos, agrônomos, agricultores, donas de casa, etc.

O professor “Elvis” elogiou o resultado dos trabalhos: “os alunos conseguiram fazer com que a obra literária extrapolasse os limites do texto e conseguiram também relacionar os textos da época com a realidade atual. E outro detalhe interessante foi o envolvimento da comunidade, como os pais dos alunos e profissionais de diversas áreas.”

ANEXO 11 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO

UTFPR SE DESTACA NO ENEM 2010

Todos os oito câmpus da UTFPR que participaram do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2010 obtiveram notas acima da média geral das escolas (511,21). As notas do Enem 2010 foram divulgadas nesta segunda-feira (12) pelo Ministério da Educação (MEC). Nesta edição, o Câmpus Curitiba foi destaque com a 19ª nota entre as instituições públicas e privadas brasileiras e a segunda entre as públicas.

Este ano o MEC divulgou as notas dividindo as instituições em grupos, de acordo com a participação dos alunos no Enem. O grupo 1 teve 75% a 100% de participação; o 2, de 50% a 74,9%; o 3, de 25% a 44,9%; e o 4, de 2% a 24,9%. Os câmpus Pato Branco, Cornélio Procópio e Medianeira ficaram no grupo 2, e os câmpus Curitiba, Ponta Grossa, Campo Mourão, Toledo e Apucarana, no grupo 3.

Grupo 2

No grupo 2, o Câmpus Pato Branco obteve a média 677,41 e ficou em primeiro lugar no Paraná entre as instituições públicas e privadas. Na Região Sul, o Câmpus ficou com a segunda nota e com a 30ª considerando todas as instituições brasileiras. Entre as instituições públicas, o Câmpus Pato Branco obteve a quarta melhor nota do Brasil e a primeira melhor nota da Região Sul.

No mesmo grupo, o Câmpus Cornélio Procópio, com a média 667,32, ficou em segundo lugar na Região Sul entre as instituições públicas. O Câmpus Medianeira obteve a média 639,98 e ficou em quarto na Região Sul e em terceiro no Paraná entre as instituições públicas.

Grupo 3

No grupo 3, o Câmpus Curitiba alcançou a média 717,77 e o primeiro lugar no ranking brasileiro das instituições públicas e privadas. Os câmpus Ponta Grossa e Campo Mourão, com 658,51 e 656,29 respectivamente, ficaram com as segunda e terceira melhores notas da Região Sul entre as instituições públicas.

O Câmpus Toledo obteve a nota 629,73 e o quarto lugar entre as públicas no Estado do Paraná. Com 586,91, o Câmpus Apucarana ficou em sexto lugar no Paraná entre as públicas.

Os oito câmpus da UTFPR ficaram em primeiro lugar em seus grupos no ranking municipal, considerando instituições públicas e privadas.

ANEXO 12 – NOTÍCIA PUBLICADA NO SÍTIO DA INSTITUIÇÃO

ENEM: UTFPR TEM SETE CÂMPUS ENTRE AS 10 MELHORES INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DO PARANÁ NO EXAME DE 2011

Sete câmpus da UTFPR ficaram entre as 10 melhores colocações, considerando as instituições públicas do Paraná, na pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2011. Os dados foram divulgados nesta quinta-feira (22), pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Luiz Cláudio Costa, e pelo ministro da Educação, Aloizio Mercadante.

O Câmpus Curitiba obteve a melhor pontuação com 655,20 pontos e ficou com o 1º lugar entre as instituições públicas do Paraná e com 92º lugar geral no Brasil. Em seguida, aparece o Câmpus Ponta Grossa com 640,08, ficando na segunda colocação (entre as públicas do Paraná). O Câmpus Pato Branco aparece em quarto com 627,81; Cornélio Procópio em sexto com 610 pontos; seguido do Câmpus Medianeira, em sétimo lugar com 608,9; Campo Mourão em oitavo com 602,06; e o Câmpus Apucarana em décimo com 562,55.

Vale ressaltar que, no Câmpus Curitiba, 100% dos estudantes prestaram o Enem e que, em todos os câmpus, 50% das vagas no ensino técnico e na graduação são destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino.

Considerando as 100 melhores escolas do Brasil, a UTFPR é a única instituição pública do Estado a ficar entre estas colocações.

Para o pró-reitor adjunto de Graduação e Educação Profissional, Carlos Henrique Mariano, a boa colocação da UTFPR consagra o trabalho realizado pela instituição nos últimos anos. “O bom desempenho é uma soma da qualidade dos nossos professores e do desempenho dos nossos alunos”, explica o professor.

A média nacional dos cerca de 891 mil alunos da rede pública que fizeram a prova foi de 474,2 pontos, enquanto os quase 247 mil alunos de escolas particulares alcançaram a média de 569,2 pontos.

A metodologia utilizada para calcular os resultados do Enem por Escola leva em conta as escolas com, no mínimo, 10 participantes no Enem e 50% de taxa de participação dos concluintes do ensino médio. Segundo o ministro, o método foi “o mais objetivo possível” e por isso a média final levou em conta somente as quatro provas objetivas.

Cotas

O ministro da Educação aproveitou os dados do Enem para fazer uma projeção com base na lei de cotas sociais e raciais, que entrará em vigor no ano que vem. Ele observou que, do total de 891 mil candidatos da rede pública, os 37,5 mil concluintes do ensino médio com melhor desempenho, que corresponderiam aos 12,5% favorecidos pela lei, alcançaram em 2011 uma média de 630,4 pontos – bem superior à média nacional de 474,2 pontos.

Atualizado em 23/11/2012

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

AUTORIZAÇÃO

Maringá, outubro de 2011.

Com o objetivo de investigar como se dão os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa da UTFPR – Câmpus Campo Mourão, venho pedir sua autorização para utilizar suas avaliações e produções escritas como partes do *corpus* de análise para dissertação do Mestrado em Letras promovido pela UEM – Universidade Estadual de Maringá, sob orientação do prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Saliento que as análises possuem uma finalidade puramente científica e que não serão divulgados nomes no processo.

1. () Concordo em participar da pesquisa.

Nome completo: _____

E-mail: _____

Idade: _____

(em caso de minoridade, peço a gentileza de pedir autorização aos pais ou responsável.)

2. () Não concordo em participar da pesquisa.

Livre para comentários: _____

3. Apenas aos alunos menores de idade que concordam em participar da pesquisa:

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Agradeço, imensamente, sua atenção e cooperação.

Marli Aparecida Pedro Duque - PG/UEM

