



atas da
1a LiTE

18

11

17

Atas da 1ª LiTE — Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino

CEFET-MG Campus Timóteo

18 de novembro de 2017

Ficha catalográfica

J82a

Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino (1. : 2017 : Timóteo, MG)

Atas [Recurso eletrônico] / 1a Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, em 18 de novembro de 2017, em Timóteo, Minas Gerais; organização: Luiz Antônio Ribeiro... [et al.]. — Timóteo : Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais — CEFET-MG Campus Timóteo, 2017.

Disponível em: www.lite.cefetmg.br/publicacoes

1. Linguagens — Congressos 2. Ensino de Línguas — Congressos 3. Educação Tecnológica — Congressos I. Ribeiro, Luiz Antônio II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Engenharia Didática. III. Título.

CDU: 37.02:81(042.3)

Comissão organizadora da 1ª LiTE

Prof. Luiz Antônio Ribeiro
Prof. Renato Caixeta da Silva
Prof^ª. Cláudia Mara de Souza
Prof. Aurélio Takao Vieira Kubo
Prof. Romerito Valeriano da Silva
Prof^ª. Silvânia Aparecida de Freitas Souza
Prof. João Paulo de Castro Costa
Prof. Carlos Augusto Magalhães Júnior
Prof^ª. Erica Drumond Fontes Silva
Prof. Vicente Aguiar Parreiras
Prof^ª. Ana Elisa Ribeiro

Comissão científica da 1ª LiTE

Prof. Luiz Antônio Ribeiro
Prof. Renato Caixeta da Silva
Prof^ª. Cláudia Mara de Souza
Prof. Aurélio Takao Vieira Kubo
Prof^ª. Erica Drumond Fontes Silva
Prof^ª. Leni Nobre de Oliveira”
“Prof. Vicente Aguiar Parreiras
Prof^ª. Ana Elisa Ribeiro

Comissão de Apoio e Logística

Gabriella Caroline Rodrigues Beltrame
Monalisa Mendonça Morais Silva
Tatiana Kelly Nunes Bastos

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

Diretor Geral
Prof. Flávio Antônio dos Santos
Vice-Diretora
Prof^ª. Maria Celeste Monteiro de Souza Costa
Chefe de Gabinete
Prof. Henrique Elias Borges
Diretora de Educação Profissional e Tecnológica
Prof^ª. Carla Simone Chamon
Diretor de Graduação
Prof. Moacir Felizardo de Franca Filho
Diretor de Pesquisa e Pós-Graduação
Prof. Conrado de Souza Rodrigues
Diretor de Planejamento e Gestão
Prof. Gray Farias Moita
Diretora de Extensão e Desenvolvimento Comunitário
Prof^ª. Giani David Silva
Diretor do Campus Timóteo
Prof. Leonardo Lacerda Alves

Os trabalhos publicados nestas atas são de inteira responsabilidade de seus autores.

Os artigos estão apresentados de acordo com a ordem alfabética dos nomes dos autores dos trabalhos.

Sumário

Apresentação	4
Linguística de Corpus e C-ORAL-BRASIL: uma abordagem metodológica.....	5
<i>Poesia na praça: Memória, Criação Artística e Educação</i>	13
A criticidade nos usos das TDIC por professores em formação.....	29
Entre Gumbrecht e Adorno: pensando a estética da presença no contexto da Indústria Cultural.....	42
Diálogos possíveis entre Geografia, Redação e Literatura: conhecendo os problemas da cidade e propondo soluções.....	49
Machado de Assis: Imagens e Sensações.....	57
A poesia de Carlos Drummond de Andrade.....	68
A visão de experiência no processo de ensino e aprendizagem de LEs	80
A formação do leitor nas salas de aula de ensino médio: entre a teoria e a prática.....	86
O uso de operadores argumentativos em produções textuais de alunos do ensino técnico integrado.....	98
Os sentidos do texto: uma análise de fatores da coerência textual em produções de alunos ingressantes no ensino médio integrado.....	113
A gramática e sua contextualização nos livros didáticos	124
Aula de produção textual: a atuação docente no processo de escrita do aluno	136
Multiletramento e multimodalidade: a construção da identidade de uma marca em publicidades.....	148
Elaboração de um instrumento facilitador para promoção do letramento tecnomatemático: simulações baseadas nas tabelas PRICE e SAC com amortização extra.....	159
O ensino dos gêneros discursivos de divulgação científica como prática de letramento científico nas aulas de Língua Portuguesa do sétimo ano do ensino Fundamental II	172

Apresentação

Apresentamos parte dos trabalhos aprovados e comunicados na 1a LiTE, realizada em 18 de novembro de 2017, que teve como principal objetivo propor um ambiente de reflexão sobre práticas de ensino e aprendizagem de línguas materna e estrangeiras, no que diz respeito à leitura, produção textual oral e escrita, análise linguística, bem como à literatura e outras manifestações estéticas.

Os trabalhos estão agora compartilhados em formato de artigos eletrônicos e esperamos que possam vir a contribuir para a reflexão acerca de nossas práticas pedagógicas, mas também para o desenvolvimento da pesquisa em educação e, conseqüentemente, para nossa formação enquanto professores-pesquisadores.

Quanto ao mais, boa leitura a todos! Nós nos vemos na 2a LiTE, a realizar-se em julho de 2019.

Linguística de *Corpus* e C-ORAL-BRASIL: uma abordagem metodológica

Resumo: A Linguística de *Corpus* consiste em uma área da Linguística, que possibilita a sistematização, organização, coleta e identificação de dados de um determinado *corpus* linguístico. Por meio da Linguística de *Corpus*, é possível analisar determinada ocorrência textual e direcioná-la para o assunto de interesse utilizando-se, para tal fim, *softwares* que proporcionam o aprofundamento da análise. Tais programas computacionais permitem verificar a quantidade de ocorrências, formas verbais, concordâncias nominais e verbais, número de palavras, entre outras abordagens possíveis em um determinado *corpus*. Dessa forma, a proposta tem como objetivo a apresentação de conteúdo relacionado à Linguística de *Corpus*, visando retratar as possibilidades de estudo oferecidas por tal vertente da Linguística. Pretende-se destacar a importância e a eficiência do estudo de corpora feito pelo Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de Letras na UFMG bem como da construção de corpora da fala espontânea pelo projeto C-ORAL-BRASIL.

Palavras-chave: Linguística de *Corpus*; *corpus*; C-ORAL-BRASIL.

Alessandra Emanuelle Macieira
Silva

UFMG

SILVA, A.E.M. Linguística de *Corpus* e C-ORAL-BRASIL: uma abordagem metodológica. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da** [...]. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 5-12. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Linguística de *Corpus*: definição e aplicações

A Linguística de *Corpus* como área da Linguística contribui para o estudo de fatores linguísticos que seriam mais difíceis de compreender apenas por outros campos da Linguística. A associação entre a Linguística de *Corpus* e outras áreas da Linguística permite refinar o procedimento científico adotado para análise. A possibilidade de compilação de *corpora* (conjunto de *corpus*) de diversos tipos e análises linguísticas auxiliadas por meio de computadores ampliou as ferramentas que permitem o estudo da língua. Este artigo tem como objetivo apresentar em que consiste a Linguística de *Corpus* e sua aplicação em estudos de *corpora* de fala espontânea vinculados ao projeto C-ORAL-BRASIL, visando-se apresentar a Linguística de *Corpus* e sua intervenção em estudos linguísticos.

A compreensão da Linguística de *Corpus* pressupõe a definição do que é um *corpus*. Existem algumas definições distintas para determinados autores. Entretanto, a definição mais abrangente é apresentada por Sardinha:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador,

com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SARDINHA, 2004, p.18)

A descrição feita por Sardinha abrange vários pontos importantes que delimitam o que é um *corpus*. Primeiramente, o critério da origem dos dados consiste em sua autenticidade, isto é, ser composto por falantes nativos. O propósito do *corpus*, por conseguinte, indica que o mesmo deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico. O conteúdo composicional do *corpus* também representa um critério que prioriza a naturalidade e autenticidade. Tendo-se delimitado que a Linguística de *Corpus* se utiliza de ferramentas computacionais, os dados devem apresentar formato legível por computadores além de serem representativos de uma língua ou variedade da língua. Por fim, a extensão do *corpus* constitui o último critério, que indica que o *corpus* deve ser vasto e com amplo número de textos.

O fato da Linguística de *Corpus* não delimitar o objeto de pesquisa e não determinar apenas um assunto — mas abranger vários temas dentro de uma mesma correspondência — contribui para não classificar tal área da Linguística como disciplina (SARDINHA, 2004). Em contrapartida, adotando-se a definição de metodologia como *um modo típico de aplicar um conjunto teórico* pode-se considerá-la como tal. Todavia, a definição de metodologia é variável e de acordo com as discrepâncias nas definições, a classificação da Linguística de *Corpus* também se altera. Desse modo, pode-se adotar outra categorização para a Linguística de *Corpus*: uma perspectiva.

De acordo com Hoey (1993) a Linguística de *Corpus* consiste em um meio para se atingir determinado objetivo, sendo que “Linguística de *Corpus* não é um ramo da linguística, mas a rota para a linguística”. Desse modo, tal área compreende uma maneira para alcançar a linguagem e constitui-se com uma abordagem e não apenas como um instrumento (SARDINHA, 2004). Por meio das ferramentas e possibilidades de estudo proporcionadas através da Linguística de *Corpus* pode se chegar à linguagem e compreender seu uso e funcionamento, tal como é feito no projeto C-ORAL-BRASIL. Cabe ressaltar que o *corpus* C-ORAL-BRASIL é desenvolvido por pesquisadores do Laboratório de Estudos Empíricos e Experimentais da Linguagem (LEEL) da Faculdade de Letras da UFMG e supervisionado e coordenado por Tommaso Raso e Heliana Mello, professores doutores titulares da mesma faculdade.

O uso de *corpora* computadorizados permite novos caminhos e possibilidades de estudos para os linguistas e questiona paradigmas estabelecidos por meio de abordagens empiristas. A Linguística de *Corpus* fundamenta-se em dois principais elementos conceituais: empirismo e visão probabilística da linguagem. Tais elementos são primordiais no estudo de *corpora* e representam a visão de Halliday (1991) em relação à linguagem. O primeiro consiste em um “quadro conceitual formado por uma abordagem empirista e uma visão da linguagem como sistema probabilístico” (SARDINHA, 2004). A conceituação de empirismo apoiada por Halliday (1991) estabelece, portanto, que os dados serão prioridade no estudo e posteriormente, a teorização. O segundo representa a visão da linguagem como probabilidade, isto é, a ocorrência dos traços linguísticos não apresenta a mesma frequência — alguns traços

podem ocorrer em quantidades distintas. Destarte, tal área da Linguística permite a compilação de *corpus* que possibilitam ao linguísta análises da língua por meio dos elementos centrais definidos acima.

A Linguística de Corpus ocupa-se da coleta e da exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. (SARDINHA, 2004, p. 3)

A definição de Sardinha evidencia a importância da aplicação do estudo de corpora em pesquisas linguísticas. A disponibilidade de *softwares* e programas desenvolvidos por estudos de Linguística de *Corpus* possibilita análises sintáticas, prosódicas e semânticas, o que por sua vez, amplia os recursos para desenvolver projetos e estudos além de otimizar o tempo e refinar e potencializar o conteúdo da pesquisa.

O projeto C-ORAL-BRASIL e a Linguística de *Corpus*

A área da Linguística de *Corpus*, apesar de valiosa e vantajosa não possui ampla aplicação e desenvolvimento no Brasil. A produção de estudos vinculados à Linguística de *Corpus* ainda é em formatos majoritariamente escritos e associados a gêneros acadêmicos (MELLO, 2012). Destarte, o desenvolvimento e aplicação da Linguística de *Corpus* são viabilizados pelo projeto C-ORAL-BRASIL, associado ao C-ORAL-ROM (CRESTI; MONEGLIA, 2005) o *corpus* europeu das quatro principais línguas românicas europeias. Por meio de recurso linguístico computadorizado, são realizados estudos teóricos e aplicados da fala espontânea e com base empírica (MELLO, 2012).

O *corpus* é composto por 139 textos e apresenta gravações de alta qualidade acústica divididas em contexto familiar e privado dos quais são subdivididos diálogos, monólogos e conversações. Ademais, os textos apresentados correspondentes aos áudios são alinhados no software *WinPitch*, que possibilita a visualização simultânea do texto e do espectrograma ao escutar o áudio (BOSSAGLIA, 2014).

O C-ORAL-BRASIL consiste em um *corpus* de fala espontânea do português brasileiro (PB) e representa a diatopia mineira, isto é, caracteriza a variação linguística de acordo com o lugar, sendo que majoritariamente, a composição do *corpus* é da fala metropolitana de Belo Horizonte. A definição de fala espontânea se faz necessária para a compreensão do desenvolvimento do projeto. Moneglia (2005) estabelece que fala espontânea corresponde a interações multimodais face a face, apresenta referência intersubjetiva a um espaço dêitico, programação simultânea à execução e comportamento linguístico contextualmente indeterminado (comportamento imprevisível). Desse modo, fala espontânea sugere um fluxo de fala natural e não programado. O fato de estar relacionado ao discurso natural e não planejado previamente, possibilita que através do estudo da fala espontânea seja possível analisar outras variações linguísticas: a alteração de acordo com o contexto comunicativo em que o falante está inserido (diafásica) e a variação de acordo com o estrato social e nível cultural do falante (diastrática).

A compilação do *corpus* C-ORAL-BRASIL possibilita estudos diversificados e relevantes para a Linguística. Por meio da análise da fala espontânea pode-se caracterizar as variações linguísticas, classificar a estrutura da fala espontânea e organização informacional, realizar estudos semânticos e morfossintáticos, dentre outros inúmeros estudos possíveis que abarcam a Linguística de *Corpus* (MELLO, 2012). Para a compilação do *corpus*, os dados são tratados por meio de principais etapas de desenvolvimento: gravação, transcrição dos dados e etiquetagem morfossintática. Por abrigar processos criteriosos para permitir a publicação final do *corpus*, há uma etapa de validação do *corpus* com o objetivo de verificar a consistência dos dados. Portanto, certifica-se que o *corpus* C-ORAL-BRASIL é consistente e válido, o que fornece às pesquisas e projetos desenvolvidos a partir de seu estudo, um alto grau de confiabilidade.

***Corpus* C-ORAL-BRASIL e fundamentação teórica**

A arquitetura e segmentação do *corpus* obedece a uma fundamentação teórica baseada na Teoria da Língua em Ato (TLA), desenvolvida por Emanuela Cresti (1995, 2000a, 2000b). Trata-se de uma extensão da Teoria dos Atos de Fala de Austin (1962) e tem como base os *corpora* de fala espontânea do italiano (LABLITA). A TLA foi desenvolvida a partir de estudos de *corpora* durante quarenta anos, observando-se as regularidades e construções frequentes que possibilitam generalizações. Tais correspondências compõem o quadro teórico de uma teoria fortemente empirista por ser direcionada e condicionada pelo próprio *corpus* (RASO, 2012).

A Teoria da Língua em Ato tem como estruturação a análise pragmática da fala, assumindo-se que existam hierarquias distribuídas em níveis de acordo com a comunicação na fala. Logo, a distribuição dos níveis permite algumas individualizações que sempre são guiadas pela prosódia. A ilocução, portanto é considerada o primeiro nível de análise: o que o falante pretende ao produzir algum conteúdo locutivo, isto é, qual a sua intenção comunicativa: chamar, ordenar ou questionar, por exemplo. O segundo nível de análise consiste na estrutura informacional do enunciado, ou seja, em sua organização a partir de informações e divisões de acordo com as unidades presentes no enunciado. Somente após a individualização em unidades informacionais é possível atingir o último nível, que corresponde à análise sintática. Vejamos o exemplo que evidencia a importância da distribuição hierárquica dos enunciados retirados do *corpus* C-ORAL-BRASIL:

Exemplo 1 ([link para arquivo de áudio](#))

*KAT: *o quê //*

*SIL: *copos // copos de Urano / que tem aí //*

*KAT: *copos de quê //*

*SIL: *Urano //*

*KAT: *Urano //*

*SIL: *é // Urano // Urano //*

A análise dos enunciados nos permite verificar alguns pontos principais: quatro enunciados são idênticos de acordo com a perspectiva semântica, morfossintática e ortográfica (*Urano*). Entretanto, tais enunciados não são idênticos considerando-se a prosódia. De modo simplificado, pode-se definir a prosódia como a emissão dos sons de fala. Uma das funções da prosódia é moldar “nossa enunciação imprimindo a “o que se fala” um “modo de falar” que é dirigido intencionalmente ou não ao ouvinte” (BARBOSA, 2012). Dessarte, a prosódia diferencia unidades idênticas sintaticamente e contribui para ressaltar a importância do estudo de *corpora* da fala espontânea. Ademais, é verificável a variação diastrática: a falante, possivelmente, não tinha conhecimento que os objetos em questão são os copos de Murano, fabricados na Itália, o que gera tal correspondência. As figuras abaixo foram retiradas do livro C-ORAL-BRASIL I (MELLO; RASO, 2012) e geradas pelo *software* de análise prosódica *WinPitch* que fornece a curva de entonação da fala de cada uma das participantes:

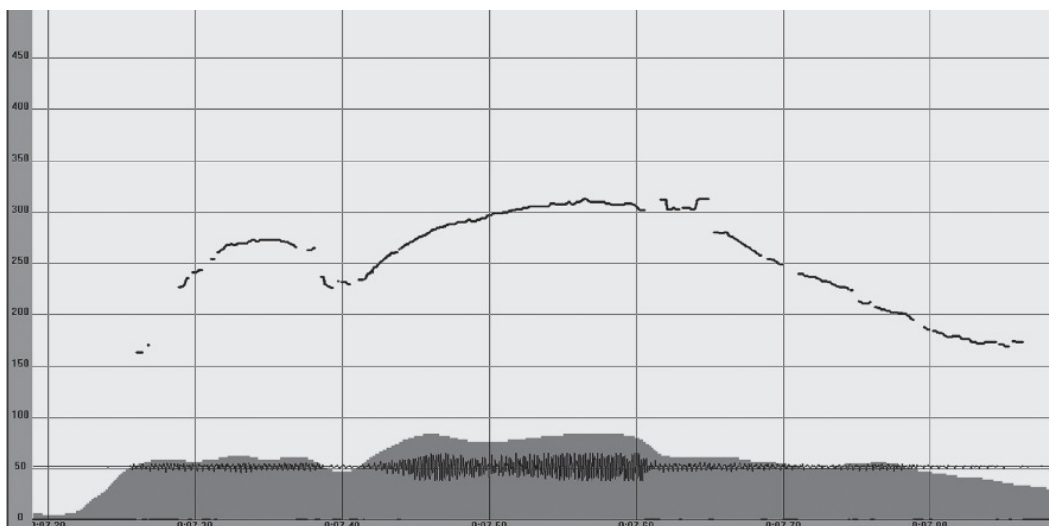


Figura 1: *Ilocução de confirmação*. Fonte: RASO, 2012, p. 96.

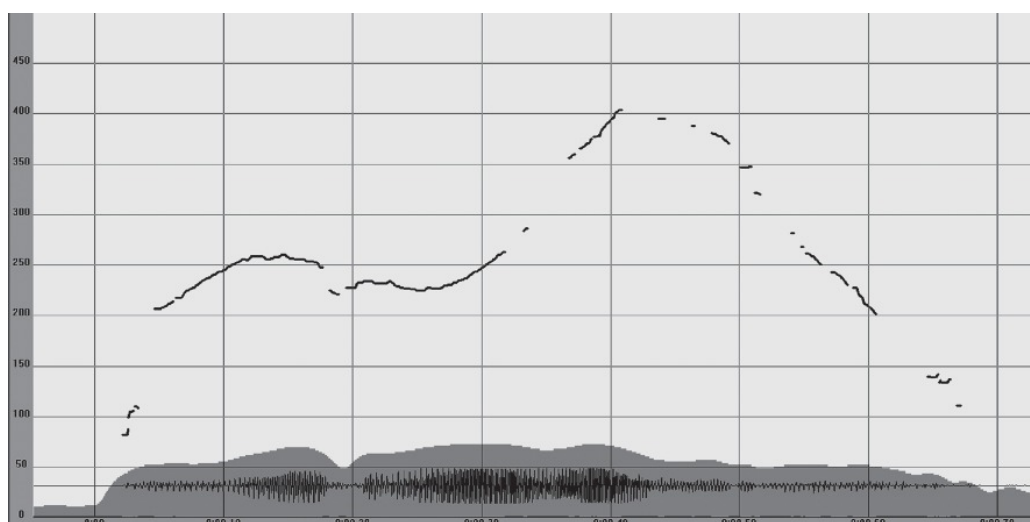


Figura 2: *Ilocução de incredulidade*. Fonte: RASO, 2012, p.97.

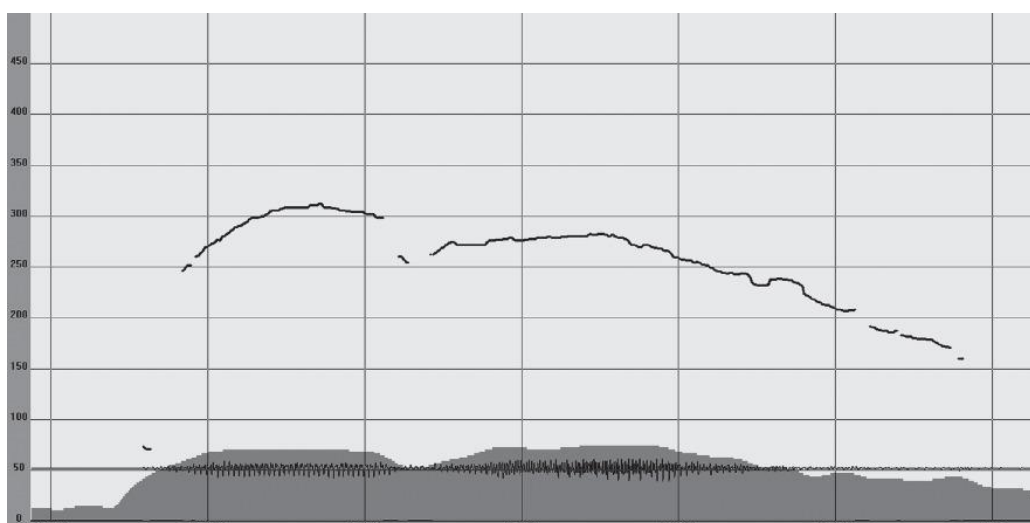


Figura 3: *Ilocução de conclusão*. Fonte: RASO, 2012, p. 97.

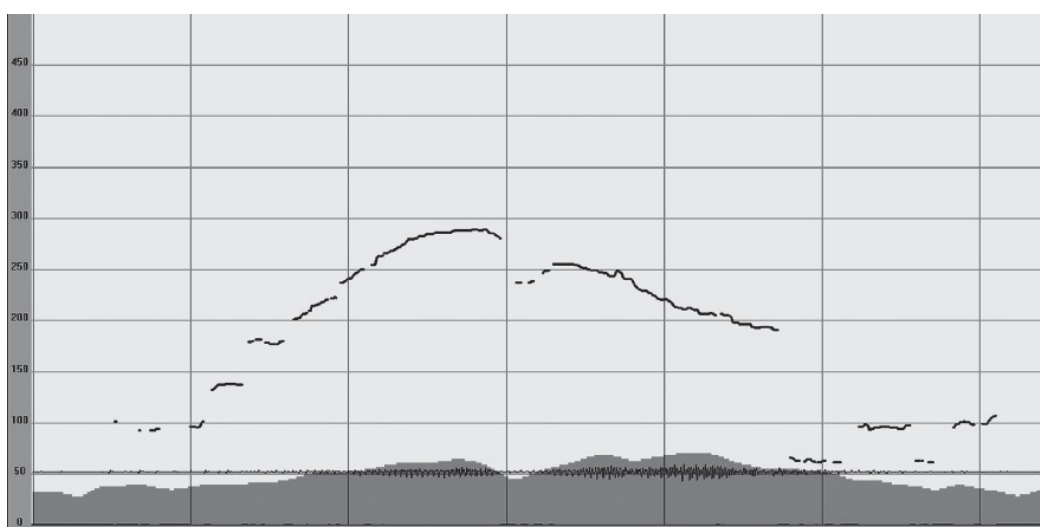


Figura 4: *Ilocução de conclusão*. Fonte: RASO, 2012, p. 98.

No exemplo acima, duas falantes produzem o mesmo conteúdo locutivo vinculando diferentes conteúdos ilocutivos perceptíveis apenas pela análise prosódica. O primeiro enunciado, que corresponde à falante *SIL* apresenta uma ilocução de confirmação (figura 1), ou seja, há uma afirmação após ser feito um questionamento prévio. A curva da figura 1 mostra que há uma intensidade parcial na pronúncia da falante, indicando uma confirmação. O enunciado posterior, por sua vez, expressa uma ilocução que indica incredulidade, na medida em que os dois últimos (*Urano // Urano*) expressam conclusões. A figura 2 destaca um pico na curva apresentada, o que indica que a falante está em dúvida sobre o que foi dito pela outra participante do diálogo. Apesar de as figuras 3 e 4 corresponderem à mesma ilocução, a curva

desta apresenta menor intensidade, o que denota uma mudança no estado de espírito do falante: a informação já foi dita e está sendo apenas repetida — mas não modifica o conteúdo ilocutivo (ainda corresponde a uma conclusão).

A caracterização das ilocuções presentes nos enunciados evidencia a importância da análise prosódica: apenas ao escutar os áudios é possível distinguir os enunciados, o que não é factível apenas pela escrita. Portanto, enunciados idênticos do ponto de vista semântico e sintático (mesmo conteúdo locutivo) apresentam conteúdos ilocutivos (intenções comunicativas) distintos e tal conteúdo ilocutivo é perceptível e vinculado pela prosódia (RASO, 2012).

A análise prosódica do enunciado permite verificar a importância da Teoria da Língua em Ato no estudo da fala espontânea. A inclusão do conteúdo prosódico na análise remete à fundamentação da teoria: “a característica mais inovadora da TLA é a inclusão do elemento prosódico na análise da fala espontânea” (BOSSAGLIA, 2014). Portanto, o conteúdo locutivo dos enunciados pode ser considerado independente com base nos critérios adotados pela TLA:

O valor ilocutivo do enunciado é veiculado pela prosódia, que pode conferir autonomia pragmática a qualquer tipo de conteúdo locutivo, independentemente da sua autonomia semântica ou sintática. (BOSSAGLIA, 2014)

Os enunciados proferidos no exemplo 1 são, por conseguinte, independentes entre si devido ao fato de veicularem informações próprias em relação à prosódia. A independência pragmática de cada enunciado, isto é, o conteúdo de cada enunciado é autônomo em cada contexto situacional no qual o mesmo é veiculado. A observação da prosódia confere aos conteúdos referentes ao *corpus* de fala espontânea, características singulares que não podem ser compreendidas apenas pela sintaxe e semântica — apesar de tais áreas influenciarem o estudo.

Conclusões

A análise prosódica dos enunciados retirados do *corpus* C-ORAL-BRASIL evidencia a importância da aplicação da Linguística de *Corpus* em estudos de fala espontânea. Por meio de *softwares* associados a tal área de estudo, é possível verificar a construção comunicativa do falante no momento de sua fala, não se atendo apenas a critérios semânticos e morfossintáticos.

Os dados presentes no *corpus* C-ORAL-BRASIL denotam a relevância das variações linguísticas diafásica, diastrática e diatópica para a compreensão da comunicação na fala espontânea. Com base em enunciados produzidos pelos falantes, pode-se depreender e verificar como o contexto comunicativo, a camada social e nível cultural do falante e seu local de origem interferem na produção de enunciados, nas construções sintáticas e em conteúdos semânticos. Contudo, tal como é previsto na Teoria da Língua em Ato, a análise morfossintática e semântica é fundamentada, previamente, em uma análise prosódica da fala espontânea, sendo esta, o principal veículo comunicativo na fala.

A Linguística de *Corpus* é, portanto, uma área que proporciona caminhos de observações, estudos e pesquisas linguísticas com auxílio de meios computacionais que aperfeiçoam o trabalho e maximizam recursos. Por meio de programas e *softwares*, tal como o *WinPitch*, utilizado no *corpus* C-ORAL-BRASIL, é possível visualizar curvas de entonação na fala, verificar comportamentos característicos de falantes em relação à diatopia e diastratia, dentre outras consideráveis possibilidades. Os programas computacionais disponibilizam ferramentas que não competem ao trabalho manual e tornam a análise em questão mais refinada e fidedigna.

A associação da Linguística de *Corpus* ao trabalho realizado pelo projeto C-ORAL-BRASIL destaca a importância da aplicação de tal área em pesquisas que possuem relevância e credibilidade. A alta qualidade do *corpus* C-ORAL-BRASIL e a confiabilidade é resultado não apenas do trabalho humano excepcional e comprometimento da equipe, mas também da utilização de *softwares* e programas correspondentes à Linguística de *Corpus*. Desse modo, verificamos que a correspondência entre Linguística de *Corpus* e o projeto C-ORAL-BRASIL, fornece confiabilidade e credibilidade ao *corpus* e permite análises profundas e pertinentes em relação ao funcionamento da língua em uso, fundamentadas na Teoria da Língua em Ato.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Plínio. Conhecendo melhor a prosódia: aspectos teóricos e metodológicos daquilo que molda nossa enunciação. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 11-27, jan./jun., 2012.

BOSSAGLIA, Giulia. Interface entre sintaxe e articulação informacional na fala espontânea: uma comparação baseada em corpus entre português brasileiro e italiano. *Caligrama*, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 35-60, 2014.

RASO, T; MELLO, H. (eds). *C-ORAL-BRASIL I: Corpus de referência do português brasileiro falado informal*. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

SARDINHA, Berber Tony. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Editora Manole, 2004.

Poesia na praça: Memória, Criação Artística e Educação

Alline Arêdes Araújo

Resumo: Relato de experiência obtido por meio do videodocumentário desenvolvido “Poesia na Praça: memórias e desdobramentos” (2007), como parte anexa complementar ao TCC, apresentado ao curso de Letras, do Unileste-MG. Esse estudo bibliográfico e documental reuniu e registrou parte da história do grupo teatral “Poesia na Praça”, formado por alunos e professores do Colégio Técnico de Coronel Fabriciano (CTCF) e do Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG), do ensino médio e da graduação, nas décadas de 1980 e 1990. Embasados, teoricamente, por Archanjo, Derrida, Boal, Stanislavsky, Brecht, Barthes, Perrone-Moisés, Pavis, Lévy, Morin, Cohen, dentre outros, discutindo-se conceitos como literaturas emergentes/marginais, deslocamento do lugar comum, *collage* e *mise-en-scène*, linguagem “aberta”, efêmera, tecnologias; enfim, a dialética da reflexão, questionamentos e usos que podem promover, atemporalmente, práticas de ensino-aprendizagem e intervenções que dialogam a Literatura com outras expressões artísticas e/ ou formas de saber. A coleta documental, de fontes primárias e secundárias, principalmente, pela organização e digitalização dos textos literários mimeografados, fotografias, jornais, cartazes, em amostra de 300 impressos, e depoimentos de ex-alunos e profissionais, 10 integrantes do “Poesia na Praça”, explicitou-se em um fazer de “Linguagens, Tecnologia e Ensino” direcionados, também, para o exercício da cidadania. Consideraram-se contribuições para a formação global dos alunos; a interação da educação; ensino e arte; promoção da identidade cultural do Vale do Aço; a universidade como fomentadora de diálogos múltiplos: literatura, teatro, *performance*, em prol da produção do conhecimento e suas aplicações.

Palavras-chave: literatura; teatro; educação.

ARAÚJO, A.A. Poesia na praça: Memória, Criação Artística e Educação. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da [...]**. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 13-28. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Provocar por meio da poesia, utilizar o poder da linguagem literária, fazê-lo sair das páginas dos livros para que não ficasse adormecido, foram entre tantos outros, alguns dos objetivos do grupo teatral *Poesia na Praça*, que surgiu nos anos de 1980, no antigo Colégio Técnico de Coronel Fabriciano. Esse grupo acreditava no processo de liberdade de expressão e no contato com a arte, promovia a formação de opinião e de um pensamento crítico e, buscava, enfim, o conhecimento através da difusão da poesia, de textos literários, do teatro e da *performance*, entre os períodos de 1983 a 1991, no Vale do Aço.

Este artigo pretende rerepresentar a história desse grupo, resgatando sua importância no contexto de uma instituição de ensino voltada para a formação técnica, mas que saía desse formato, extrapolando-o por meio da encenação da poesia, como destaca o próprio grupo em seu primeiro panfleto (ver Figura 4):

Tirando o poema do salão, quebrando com o clima formal da literatura, associando a arte à vida, despertando a população para a arte poética em todas as suas facetas: a poesia social e folclórica, a poesia libertária, erótica e metafísica, tentando assim, explorar os valores literários regionais e a poesia marginal.

O grupo se interessava por um universo literário múltiplo, de escritores renomados ou desconhecidos e, encenava poemas, empregando, intencionalmente ou não, conceitos e técnicas sofisticadas referenciadas nas teorias literária, teatral e performática.

Foram reunidos e digitalizados documentos, como: notícias de jornais, panfletos e cartilhas feitos e distribuídos pelo grupo, fotografias, cartazes e poemas mimeografados, que retratavam a trajetória do *Poesia na Praça*, bem como o repertório de textos e autores encenados, que estavam dispersos, perdendo-se no tempo.

Tais documentos precisavam ser compilados, para que a história do grupo viesse à tona não somente como um documento que busca reconstruir e recompor os fragmentos passados para que não fique no esquecimento, mas também, como um espaço de diálogo entre a literatura e outras artes e saberes. Pretendeu-se, também, introduzir na Letras a realização de pesquisa e de trabalho monográfico focalizado na dimensão audiovisual e artística. Para isso, foi produzido o DVD intitulado *Poesia na Praça: Memórias e Desdobramentos (2007)*, dirigido e produzido pelo professor orientador, André Lage, em coparticipação com a autora deste estudo e com a produtora de vídeos *Cinco Estrelas Produções*.

Nesse vídeo, são apresentados, parcialmente, documentos textuais e fotográficos digitalizados do grupo *Poesia na Praça*, bem como depoimentos dos seus ex-integrantes. Este trabalho, baseia-se então, em sua maioria, em fontes orais e audiovisuais que tornaram possível a reconstrução e a revisita a uma grande parte da história do grupo, graças aos relatos, depoimentos e conversas presenciais com àqueles que deram vida ao *Poesia na Praça* e que deixaram de herança uma cultura a ser desenvolvida. Tornando-se assim, referência direta e/ou indireta para os trabalhos artísticos, que recentemente, são desenvolvidos no UnilesteMG, e até mesmo no Vale do Aço, podendo contribuir para a difusão e formação do conhecimento por caminhos que propõem o diálogo entre a Literatura e outras artes.

O desenvolvimento deste trabalho contribui para o resgate de uma história relevante que marca a origem da produção cultural do Vale do Aço. E, certamente, é um privilégio interagir tão diretamente com essa história, debruçando sobre os documentos, conhecendo pessoas, “alunos artistas”, que fizeram arte de qualidade. Personagens que propuseram linguagens inovadoras e ricas em poesia conscientizadora. Daí pensar o quanto é importante a encenação poética para a formação humana e, igualmente, significativo para a formação e o papel a ser desempenhado pelo professor como fomentador de um espaço de troca e de produção de conhecimento e cultura subsidiados pelo poder que as linguagens, ao criarem-se, exercem sobre o indivíduo.

O Poesia na Praça

No Brasil, tal como no mundo, vários países passavam por momentos conturbados, cujas transformações principalmente político-econômicas construía sob um regime totalitário a identidade nacional em todos os setores, fazendo com que o povo clamasse por democracia. Surge o movimento *Poesia na Praça*, criado em São Paulo, por José Luiz Archanjo, Ilka Brunhilde, Renata Pallottini e Neide Archanjo. Esse movimento consistia em estender varais com poemas escritos em cartolinas, expostos com pregadores em toscos fios ligados entre as árvores da Praça da República, isso, aos domingos, nas primeiras feiras hippies do Brasil, em 1969, em plena ditadura do governo Médici. A arma dos estudantes era a poesia. E, o grupo teatral *Poesia na Praça*, na década de 1980, revisita, de certa forma, a essência desse movimento.

A *Casa de Cultura do Vale do Aço* (CCVA), construída e dirigida pelo médico neurologista Carlos Vieira, no bairro Santa Helena, em Coronel Fabriciano, nos períodos de 1978 a 1982, promovia cursos de teatro e espetáculos, além de incentivar a criação artística na região por meio do *Grupo de Teatro Casa de Cultura do Vale do Aço*. O diretor teatral Walmir José, do teatro AMI, de Belo Horizonte, a convite do amigo Carlos Vieira, veio para Cel. Fabriciano para ministrar tais cursos e espetáculos cujas montagens das peças propunham reflexão sobre a redemocratização do país. Walmir José juntamente com a FATEMIG — *Federação de Teatro Amador de Minas Gerais* promoviam grandes eventos teatrais como o FESTIMINAS. Eventos esses, muitas vezes apoiados pela Divisão de Cultura da Prefeitura Municipal de Timóteo e pela Prefeitura Municipal de Ipatinga (que até então não contavam com o apoio da Usiminas e da Acesita); que eram muito prestigiados pelos cidadãos e pelos críticos da área.



Figura 1: Release da encenação ALEGRO DESBUM Fonte: Arquivo pessoal de Ricardo Maia

A CCVA teve um papel fundamental na formação de atores. Ela formou uma geração de atores amadores no Vale do Aço. Atores como Manoelita Lustosa, que teve participação na novela das oito, da Globo, “Mulheres Apaixonadas” e como Ricardo Maia, ator, diretor de teatro e, hoje, assessor de cultura e professor do *UnilesteMG*. A Casa de Cultura encerrou

suas atividades em 1982, após um efetivo desenvolvimento teatral, deixando herdeiros. Vale intensificar que, a primeira formação do *Poesia na Praça* eram atores remanescentes da CCVA que ingressavam no mundo acadêmico.

O *Poesia na Praça* teve início em abril de 1983 e pretendia, preliminarmente, montar apresentações em colégios da região, e em etapas posteriores, nas praças e ruas. O texto inicial foi uma colagem de poemas que abrangeu Camões, passando por Castro Alves, Augusto dos Anjos, Vinícius de Moraes e, na época, os trabalhos mais recentes de Ferreira Gullar e Carlos Drummond de Andrade. Este grupo pioneiro foi formado por Cícero Silva, Ricardo Maia, Ailton Avelino e no violão: Cidinho. Tendo como assessor literário o professor Edson de Oliveira Santos e como figurinista, Cristina Tárzia. Essa primeira formação do *Poesia na Praça*, sob à luz de Ricardo Maia (2006):

Começou com a última geração de literatos, a última geração do teatro brasileiro e mineiro da década de 1960-1970 que discutia questões humanas, que discutia o drama humano. Era uma geração de diretores e autores que escreviam muito: Walmir José, J. Dângelo (aluno de Otto Lara Rezende), Domingos de Oliveira, Afonso Ávila e Roberto Drummond, geração que veio da literatura, que acreditava na literatura.

Essa primeira formação se uniu a formações recentes (dos turnos manhã e noite) do CTCF, que compunham o JUNARTE: Gil, Sílvia Vidal e Túlio Di Carlo; Cristina Faioli, Simone Soares, Marcos A. Araújo, Rogério Silva Pereira e Ronaldo de Oliveira, debutantes no meio artístico. Então, O JUNARTE - *Juventude Unida na Arte*, formado por alunos do CTCF sob a coordenação da professora Geni Sampaio Cota, nasceu mediante as aulas de Educação Artística por meio de jograis, esquetes, jornal falado, dentre outras atividades; aguçando a expectativa do público. Que receptivamente, após apresentarem “O prelúdio a Drummond” (1984), receberam do próprio CDA, a seguinte mensagem:



Figura 2: Release da carta de agradecimento de DRUMMOND Fonte: Arquivo pessoal de André Lage.

Para o grupo, esse reconhecimento estimulou a continuidade com o trabalho de encenar poemas. Drummond ficou ciente do espetáculo através de Ziraldo e retribuiu por meio da carta

acima, endereçada a Ailton Avelino, um dos integrantes do grupo. A carta merece ser transcrita para a melhor compreensão do leitor:

Caro Ailton Avelino: Você e o pessoal do Colégio Técnico me deram uma grande e inesperada alegria, montando o espetáculo em torno dos meus versos. Foi um gesto espontâneo e encantador, que me comoveu. A você e seus colegas o meu agradecimento e os melhores votos de felicidades em 1985, com muitas e brilhantes realizações. Abraços de Carlos Drummond de Andrade. (DRUMMOND, 1984)

Os trabalhos culturais da década de 1980 eram precursores na região. Ainda era forte o medo da repressão, o medo de empresas se aliarem a alguma iniciativa cultural de esquerda, dentre outros medos. E, o *Poesia na Praça* era uma “promessa” de formação cultural na região. Tornava-se a cada dia mais significativo, como pode ser percebido pelo comentário do diretor do CTCF, Marco Antônio Álvares (1986):

De pequenas pantomimas e jograis, passamos com uma grande performance para pequenas peças até chegarmos aos recitais. Tudo na medida certa. Quando percebemos que o teatro havia vingado em nossas vidas pedagógicas, não hesitamos em partir em busca de algo maior, dentro das artes. O que era restrito ao Colégio, estendeu-se para a comunidade. Com um teatro maior, com Drummond, com Cecília Meireles, com Fernando Pessoa [...] Dentro do contexto cultural, sabemos que está a formação de identidade da nossa gente [...]

Iniciava-se, então, um processo de formação de identidade, de educação por meio do fazer artístico. E o *Poesia na Praça*, segundo Ricardo Maia (2006), discutia a desconstrução do espaço, pois “aquilo que não se desconstrói vira espaço do poder”, então o papel do *Poesia na Praça* era, também, desfigurar o poder concentrado na hierarquização do espaço teatral. A proposta era “transformar o espaço funcional em espaço poético”, ou seja, transformar o espaço convencional do teatro, de certa forma arbitrário, repleto de pessoas a cumprirem normas e regras, determinado pelo assujeitamento; em espaço de poesia, de emoção, de paixão, de estranhamento. Atores e plateia rompiam com um fazer artístico mais passivo tornando-se ativos. É lançar o olhar externo para o cotidiano das pessoas, o que ainda não se fazia com ênfase no Brasil e, nos EUA se fazia com os “raps” (não em literatura), os rappers estavam nas ruas, nos metrô, de canto em canto expressando ideias. Buscava-se a interatividade, o acesso a todos os espaços: escola, rua, igreja, penitenciária, etc..

Para melhor compreender a “desconstrução”, ainda que superficialmente, é preciso situá-la a partir da produção filosófica de Derrida. Para Leyla Perrone-Moisés (2000, p.301):

A desconstrução nasceu na área filosófica mas não é exclusivamente filosófica, nem mesmo filosófica no sentido tradicional da filosofia. Não é um sistema nem um método. É uma prática de leitura crítica e, em Derrida, uma *escritura* dessa leitura. Talvez convenha falar dessa prática como o faz o próprio Derrida, que a designa como aquilo que foi chamado de desconstrução, evitando transformá-la em sistema conceitual, método ou grupo homogêneo de pensadores, o que é contrário a seus propósitos [...] A ambivalência, a duplicidade, a dubiedade são constantes na teoria desconstrucionista [...]

Derrida era um teórico da escrita; e não da fala e da voz como os filósofos idealistas. Por meio da estratégia desconstrucionista, ainda, segundo Leyla Perrone-Moisés (2000, p.307), a literatura dita marginal foi responsável por:

abalar a dominação do Centro, de liberar as margens (as quais, na ausência de um centro, seriam não margens, mas diferenças), sejam elas as formas não canônicas da literatura (paródia, pastiche, etc.) ou as expressões particulares de literaturas antes marginalizadas por situação geográfica ou opressão ideológica. A desconstrução abriu caminho para os estudos de literaturas emergentes ou de grupos minoritários, desembocando no grande êxito atual dos estudos culturais e na contestação do cânone ocidental.

Tal contribuição de Derrida foi prestigiada pelo *Poesia na Praça*, que também promovia estudos de literaturas emergentes, bem como as encenava. No 10º FESPROVE — Festival de Prosas e Versos (nacional), de Pouso Alegre, por exemplo, o grupo encenou o poema *O enigma que nasceu antes do sol*, do poeta Ipatinguense, *João Damasceno*, sendo o poeta premiado em quarto lugar e o grupo em segundo lugar. O que pode confirmar a posição de Ricardo Maia (2006) quanto ao nascimento do *Poesia na Praça*: “nasceu como **poesia marginal**, com a poesia marginal de Hilda Hiltz, Cacaso, Paulo Leminski, Oswald de Andrade, Ferreira Gullar, dentre outros; praticando a denúncia, a crítica social”. O grupo provocava e apresentava ao público a dura realidade de um Brasil, de um mundo caótico, que saía da repressão política. Manifestações políticas e artísticas eram censuradas, militantes eram assassinados ou exilados, eram tempos de crueldade intelectual, física e moral contra cidadãos em busca de democracia. Havia uma sede muito grande de liberdade. Vários grupos teatrais, reprimidos pela censura, começavam a refazer um trabalho interrompido com o golpe militar de 1964. Para o professor de Literatura, Edson dos Santos (2007):

O *Poesia na Praça* com o seu espetáculo mambembe, meio circense, nômade, despojado, estava, modestamente, amarrado a um projeto maior: reconstruir uma trajetória de um trabalho combativo, que vinha desde o final da década de 60, com o teatro de arena e o grupo de teatro oficina. No caso da literatura brasileira, o trabalho do *Poesia na Praça* lembra também o movimento da Poesia Marginal, da década de 70. A proposta da poesia marginal era produzir textos marginais, fora das editoras, uma vez que os jovens poetas não tinham acesso à publicação. Daí a chamada poesia marginal ou geração mimeógrafo. Os poetas mimeografavam seus trabalhos, grampeavam e os distribuíam nos cinemas, nas praças, grupos culturais, etc. O *Poesia na Praça* fazia exatamente isso: nosso espetáculo, sem espaço para divulgar o trabalho (a Casa de Cultura tinha sido desativada) começa a andar pela região, sendo apresentado em colégios, em faculdades de Caratinga e de Valadares.

Foi diante de uma sociedade, ainda, em busca de identidade cultural que o *Poesia na Praça* alcançou notoriedade desconstruindo um conceito tradicional de se fazer teatro, de se estudar produções poéticas para construir discussão e apropriar-se de um novo espaço/ poesia; do espaço/ poesia/ política; do espaço/ poesia/ estética. Praticavam-se jogos e exercícios propostos por Augusto Boal (1979), embaixador mundial do teatro pela UNESCO.

O repertório do Poesia na Praça

O *Poesia na Praça* não se apresenta didática ou cronologicamente em fases, mas talvez seja interessante perceber sua rotatividade de autores e textos encenados, bem como seu papel na formação de atores.

Alguns espetáculos

Os registros impressos pertinentes ao *Poesia na Praça* correspondem até o ano de 1987 e, mediante os depoimentos em áudio, fica explícito que o grupo teve participação efetiva até o ano de 1991.

1983 — Projeto Poesia na Praça

Estreia por meio de colagem dos poetas: William Shakespeare, Camões, Castro Alves, Augusto dos Anjos e Vinícius de Moraes.

1984 — Prelúdio a Drummond

Colagem de poemas de Carlos Drummond de Andrade

Elenco: Ricardo Maia, Geraldo Correia, Simone Soares, Cristina Faioli, Sílvia Vidal, Gil, Marcos A. Araújo, Ronaldo C. de Oliveira e Túlio di Carlo.

Ficha técnica: Apoio de Marcos Antônio Álvares; Coordenação de Geni Sampaio Cota; Sonoplastia de Ailton Avelino; Iluminação de Rogério Silva Pereira; Direção de Ailton Avelino e Ricardo Maia e Assessoria Artística de Edson Santos de Oliveira.

1985 — Romanceiro da Inconfidência

Colagem de poemas de Cecília Meireles

Elenco: Geraldo Correia, Marcos A. Araújo, Simone Soares, Rogério Silva, Ricardo Maia e Sílvia Vidal.

Ficha técnica: Direção de Ricardo Maia; Coordenação de Geni Sampaio Cota; Assessoria Artística de Edson Oliveira; Apoio de Marco Antônio Álvares; Sonoplastia de Cristina Faioli; Assessoria de Comunicação de Mauro Santos Velasco; Coordenação Teatral de Carlos Vieira.

1986 — Fernando (em) Pessoa

Colagem de poemas de Fernando Pessoa.

Elenco: Ricardo Maia, Marcos A. Araújo, Dayse Bittencourt e Simone Soares.

Ficha técnica: Assessoria Literária de Edson Oliveira; Coordenação de Geni Sampaio Cota; Assessoria de Comunicação de Mauro Velasco; Iluminação de Walcir Silva; Sonoplastia de André e Gil; Realização Artística de Marcos Antônio Álvares; Cenografia de Cássio Guerra; Direção de Ricardo Maia; Direção Musical de André Cotta; Direção de *mise-en-scène* de Ricardo Maia e Luiz Otávio Brandão e Adereços de Dayse Bittencourt.

1987 — Estrela da vida inteira

Colagem de poemas de Manuel Bandeira em comemoração ao seu centenário de nascimento.
Texto: Flash autobiográfico de Manuel Bandeira.

Elenco: Alexandre Galvão, André Silveira Lage, Marli A. Assis, Luciana Hemétrio, Eduardo Delfim, Otávia Cristina e Max Moreira Lana.

Ficha técnica: Direção de Ricardo Maia; Assessoria Literária de Edson S. de Oliveira; Coordenação de Geni Sampaio; Direção Musical de Marcos A. Araújo e Ricardo Maia; Maquiagem de Ricardo Maia; Adereços de Dayse Bittencourt; Cenário de Simone Soares, Ricardo Maia e Dayse Bittencourt; Iluminação de Eduarda Frinhani; Sonoplastia de Cristina Faioli e Artes Gráficas de Ângelo R. Telles.

1987 — O enigma que nasceu antes do sol

Encenação do poema de João Damasceno, premiada no 10º FESPROVE de Pouso Alegre. Prêmios concedidos pelo: Ministério da Cultura de Minas, Instituto Nacional de Artes Cênicas INACEN e pela Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Pouso Alegre. *Elenco:* Otávia, Max e André.

[s.d.] — Uma canção para Brecht

Elenco: Roberto Vitorino, Sérgio Luiz, Otávia Cristina, Hudson Amaral, Sávio Willian, Reginaldo Gonçalves, Lenine Martins, Aline Alcici, Yvine Lopes, Jodiane Simonini, Yngrid Bergman, Vanilza Lira e Cida Oliveira.

Ficha técnica: Direção de Ricardo Maia; Assessoria Literária de Edson Oliveira; Coordenação de Geni Sampaio Cota e Sandra Murta; Direção Geral de Adão de Faria; Direção de poemas de Ricardo Maia; Figurino e Adereços de Ricardo Maia; Maquiagem de Luana Caldeira; Direção de *mise-en-scène* de Adão de Faria e Ricardo Maia; Iluminação de Alexandre Galvão; Letra e Música de B. Brecht e Kurt Weill; Vozes de Cida Moreira e Strata Sings Weill; Assessoria de Comunicação de Wander Santos e Realização Artística de Valtair José Calixto.

Do acervo do *Poesia na Praça*

Segue uma *pequena amostragem* dos documentos compilados.

PROJETO POESIA NA PRAÇA

O Projeto "POESIA NA PRAÇA" tem como objetivo difundir a Poesia nas várias camadas sociais da população. Tirando o poema do salão, quebrando com o clima formal da literatura, tentando mostrar o real sentido do poeitar, associando a arte à vida; e isto feito por um grupo de teatro. Quer dizer: o poema no teatro. O grupo propõe: despertar a população para a arte poética, em todas as suas facetas: a poesia social e folclórica, a poesia libertária, erótica e metafísica. Propõe ainda o grupo explorar os valores literários regionais, divulgando, principalmente, textos de poetas que ainda não encontraram espaço suficiente para expor seus trabalhos.

O projeto "POESIA NA PRAÇA" terá início em Abril e pretende, preliminarmente, montar apresentações em colégios da região, e em etapas posteriores nas praças e ruas. O texto inicial é uma colagem de poemas que abrange Camões, passando por Castro Alves, Augusto dos Anjos, Vinícius de Moraes, até recentes trabalhos de Ferreira Gullar e Carlos Drummond de Andrade. O grupo é formado por CÍCERO SILVA, RICARDO MAIA, AILTON AVEUNO e no violão: CIDADINHO. Assessoria Literária de EDSON DE OLIVEIRA e figurinos de CRISTINA TÁRCIA.

"Era uma vez, um grupo de jovens loucos que em plena e agudíssima crise nacional, faziam teatro... ..e aí... ..ainda bem que esses jovens eram loucos... ..ainda bem..."

Agradecimentos Especiais:

<p>Centro de Tradições Mineiras Cristina Tárzia (pelo talento, força e tudo: Ela sabe) Edson de Oliveira (pelo talento, cabeça e apoio) Saulo (por ter papariado o trabalho) Carlos Vieira (pelo apoio) Geraldinho (Serralheria) Vânia e Rubinho Maia Ricardo Fernandes Rádio Galáxia Serviço de Endoscopia do Vale do Aço Casa Quintão Hotel San Marco Viação Ipatinga Turismo Tadeu Magalhães Ibrahim Lanza Dell Américo (Iglou-Inn) Tim (pela participação) Manoelita e Waldejur</p>	<p>Casa Duarte - Fone 841-2752 Livraria Reis - Fone 841-1600 Casa Brasil - Fone 841-2325 Fumo Desfiado Capitão - Fone 841-4299 Vale do Aço Transportes - Fone 841-2821 Óticas Maria José - Fone 841-1744 Mac Motos - Fone 841-1412 Casa Castanheira - Fone 841-2523 A. P. Magalhães (Posto Central) Bragança Móveis - Junior - Fone 848-2851 Dr. Jayme Rezende Maquelpel Refrigeração - Fone 841-2019 Cartório Registro de Imóveis de Ipatinga Transportes Líderminas - Fone 821-1600 - Walter Léo (Redondo) André Sampaio Nossos amigos do Redondo (pela fé) Eliane / João Damasceno</p>
---	---

BEBA CAFIÉ SÃO ILUIZ

Figura 3: Panfleto distribuído no início do espetáculo Fonte: Arquivo Pessoal de Ricardo Maia.

**A CASA DE CULTURA E O COLÉGIO TÉCNICO - PUC
APRESENTAM:**

O ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA

CECÍLIA MEIRELES

Num debilitar de bateias, farfalhar de saias, rufar de tambores, como uma alquimista medieval, Cecília explica como escreveu O ROMANCEIRO DA INCONFIDÊNCIA: "o gênio protetor de Vila Rica, num jogo estranho, foi dispendo entre estas águas e pedras, enigmáticos dados; o do ouro o da ciência - o das artes o da liberdade - o do amor. Eram os dados brancos. Mas dispunha também os negros: o da inveja - o da maldicência - o da impostura - o da pusilanimidade... Entre dados "brancos e negros" desliza a força dramática do texto, que ressalta o heroísmo e o anseio de liberdade dos inconfidentes.

ELENCO

<p>ATORES - Geraldo Correa Marcos A. Araújo Simone Soares</p>	<p>Rogério Silva Ricardo Maia Sílvia Vidal</p>
--	--

Apoio - Marco Antônio Álvares
Coordenação - Geni Sampaio Cota
Sonoplastia - Cristina Faioli
Assessoria Artística - Edson Oliveira
Assessoria de Comunicação - Mauro Santos Velasco
Direção Artística - Ricardo Maia
Coordenação Teatral - Carlos Vieira

Figura 4: Panfleto distribuído no início do espetáculo. Fonte: Arquivo Pessoal de Ricardo Maia.



Figura 5: Reportagem jornalística sobre o grupo. Fonte: Arquivo Pessoal de Otávia Cristina.

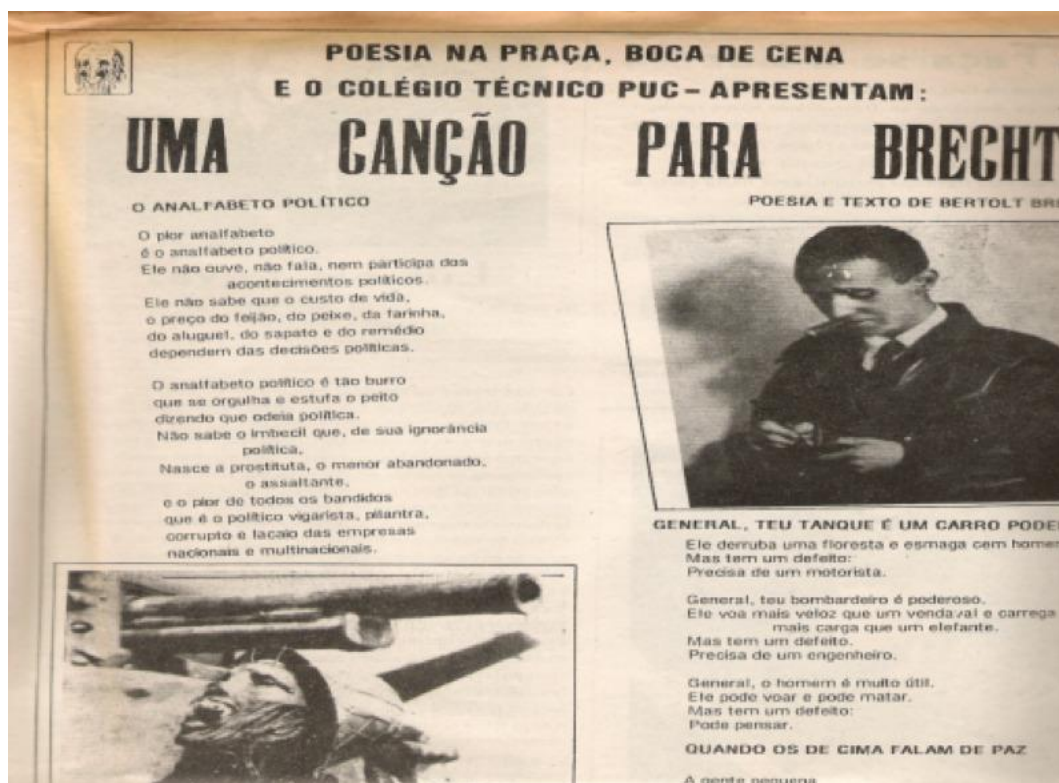


Figura 6: Panfleto distribuído. Fonte: Arquivo Pessoal de Ricardo Maia.

Reflexões e Contribuições

Tradicionalmente, Pavis (1999, p.294) descreve a natureza do texto poético, sua autonomia em relação à encenação:

Por natureza, o texto poético se basta (ele só pede para ser lido), não exige ilustração exterior a si próprio; às vezes é até “autossuficiente”, chegando a recusar outro suporte que não a ressonância sonora na mente do leitor-ouvinte. Tudo que a cena e a encenação possam inventar para se encarregar dele parecerá supérfluo, falastrão e perturbador.

Considera-se, porém, que o texto poético se disposto em espaço concreto, seja em um palco de teatro, seja nas ruas ou em bares, pode fazer com que a poesia extrapole do espaço mental, do espaço do eu protegido para o espaço público, aberto a todos. A poesia do texto transportada para a poesia do espaço cênico direciona o espectador a uma outra escuta. Os textos e vozes múltiplas antes segredados ao papel e ao monólogo interior tomam outra forma se expostos na *performance* cênica.

Pode-se perceber, então, seu caráter dialético, ou seja,

processo opõe-se a estado ou a situação fixada; é o corolário de uma visão transformadora do homem “em processo”, pressupõe um esquema global dos movimentos psicológicos e sociais, um conjunto de regras de transformação e de interação (PAVIS, p. 307).

É por meio desse efeito que se faz movimentar infintos fatos anteriores e exteriores, que se fomenta uma produção de sentido que não termina após a encenação teatral; mas que acompanha a consciência do espectador que “afirma, nega, afirma”, que se transforma, que produz, que se encontra dentro de uma realidade social.

Assim sendo, a literatura, o teatro e a performance não propõem apenas uma mensagem a ser decodificada, uma lição a ser transmitida e, sim, um conjunto de conflitos, indagações e sistemas significantes que o próprio espectador deve analisar, interpretar e harmonizar com maior ou menor liberdade e fantasia para formar suas conclusões.

Literatura, teatro e performance, a definição do gênero artístico predominantemente desempenhado pelo *Poesia na Praça*, talvez não seja o mais importante neste estudo; mas, sim, perceber o fazer teatral, performático (provavelmente em uma vertente mais inicial, tratando-se da década de 1980) solidificar a linguagem literária, a poética de grandes nomes da literatura. Fazendo com que os espectadores e, principalmente com que os alunos se iniciassem aos estudos literários, embrenhando-se por todo o poder exercido pela linguagem, que promove o jogo intersignos, a tensão contínua entre os signos. Tal como aborda Roland Barthes (1974, p.16) a literatura é “a trapaça salutar, a esquiva, o logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem”.

O *Poesia na Praça* trapaceava com a linguagem, revolucionava a linguagem, seja ela material linguístico ou corporal ou musical (signos verbais e não-verbais) ou, até mesmo, propondo o logro magnífico com a linguagem própria da luz - com as técnicas diversificadas e criativas de iluminação. Ou ainda, como propunha Stanislávski, “quebrando a quarta parede”, ou seja, rompendo com a parede imaginária, esta distância que dividia ou separava os atores e o público.

Lenine (2007) também reforça essa ideia ao relembrar encenações do *Poesia na Praça*, em que atores surgiam na plateia, atrás, ao lado do espectador (de antemão, deixavam-se alguns

lugares ocupados para que pudessem ocupá-los durante a apresentação), dependurados, realçados ou escondidos pelos jogos de luzes, causando estranheza e despertando sensações desconhecidas ao público.

Uma peça de teatro é uma visão de mundo assim como o poema também o é. O texto é evidentemente a base do fazer teatral, porém não é a única fonte de criação. Pode-se criar a partir de qualquer coisa: uma ideia, um tema, o próprio jogo dos atores na sala de ensaio e ou com os espectadores em um espaço qualquer.

A *performance* conjuga várias artes e não pretende uma produção acabada, ou seja, é uma proposta de “abertura” e de efemeridade, assim como a própria dinâmica natural da vida. Podendo ser percebida como linguagem de ruptura da hierarquização artística.

O teatro propõe transcendência, mas é a *performance* que causa mais choque ao público. A *performance* “é basicamente uma arte de intervenção, modificadora, que visa causar uma transformação no receptor. A *performance* não é, na sua essência, uma arte de fruição, nem uma arte que se proponha a ser estética.” (COHEN, p. 46). Ela solicita atenção para a terminologia de Nietzsche quanto as duas energias dicotômicas: o *apolíneo* e o *dionisíaco*, citadas anteriormente, que constituem a base das artes cênicas e do teatro. Segundo Cohen (p. 41):

O apolíneo dirigindo a organização, a mensagem, a razão, e o dionisíaco a pulsão, a emoção e o irracional. Nesse ponto há a separação: o teatro clássico, calcado na organização aristotélica, se apoia numa forma mais apolínea e a *performance* (assim como uma parte do teatro) resgata a corrente que se reporta ao ritual, ao dionisíaco.

Diferentemente, do *happening* que tende à energia dionisíaca e do teatro clássico apoiado à energia apolínea; a *performance* se constitui de ambas as energias. Mas torna-se necessário reforçar que ela não obedece ao padrão aristotélico (apolíneo) “com começo, meio, fim, linha narrativa etc”, opondo-se ao teatro tradicional. Pois, faz-se por meio da *collage* como estrutura e num discurso da *mise-en-scène*, ou seja, “*Collage* caracteriza a linguagem e a colagem em si é apenas uma das partes do processo de criação que inclui a seleção, a picagem, a montagem etc.” (COHEN, p. 60).

Há uma desapropriação das funções ordinárias do objeto, acontecendo a metamorfose, criando-se novas formas, novas possibilidades de leitura. O que pode ocasionar diante do estranhamento, uma observação mais detalhada do objeto transfigurado ou atribuir uma nova função a esse objeto, além da função comum, utilitária. Não se esquecendo de que esse objeto é um texto, em sua definição semiótica.

O *Poesia na Praça* constituiu-se da literatura, do teatro, da *performance* e dos vários signos interagentes com o jogo do artista, um semiólogo por natureza, que fascina, saboreia e dá sabor à sua arte, às linguagens, gerando compreensão que pode ser transferida para ação.

É necessário pensar no poder do teatro, no poder da universidade e no poder da linguagem literária coexistindo para a formação do sujeito. O teatro e a literatura são fundamentais, mas universidade pode ser o palco de transformações, uma vez que ela é proponente de um es-

paço para a discussão da razão e sua crise, das diversas possibilidades de se pensar a radicalização, o espaço do comodismo e o ambiente da subversão. Talvez mais do que isso, a universidade seja, um espaço para a sobrevivência e a criação do pensamento livre.

Essa comunidade de pessoas que se olham, que jogam, trocam ficticiamente suas condutas; partilham experiências, cruzam informações. Por meio do olhar, avaliam, comparam o que veem com aquilo que desejam, projetam-se de forma lúdica, libertam-se e se entregam. O que seria um procedimento, um exercício interessante ao pensador acadêmico, uma vez que necessita desse olhar transcendental, dessa capacidade de enxergar além e de se entregar por paixão ou afinidade àquilo que se observa. Fixando-se, essa discussão, na ideia central de que o estudo da arte possibilita a produção de conhecimento:

O estudo da arte nas instituições ensina a viver, pois funciona como escola de expressão do sujeito, escola da qualidade poética da vida, escola da descoberta de si, escola da consciência da complexidade da vida e escola da compreensão da natureza humana. (MORIN, 2002)

No *Vale do Aço*, da década de 1980, que primava pela formação de técnicos para as usinas, por meio de um Colégio Técnico e por meio de uma educação familiar mais *conservadora*, instituiu-se a crise, o deslocamento de antigas teorias, tornando possível a transformação de pessoas que, a priori, só teriam uma formação tecnicista e, no entanto, optaram por mudanças fazendo outras escolhas de vida e profissionais, conforme relata Rogério Silva Pereira (2006):

Período de intensa repressão, declinante, mas de intensa repressão [...] o teatro era a possibilidade de liberalização [...] éramos adestrados para entrar em alto-fornos. O teatro serviu muito mais do que para conhecermos arte, literatura, serviu para colocar em questão aquele formato de ir para usina [...]. O teatro me fez entrever muito antes que as usinas, a Acesita, a Usiminas, não eram mães.

Houve transformações em uma instituição de ensino que rompeu certos padrões, chegando até mesmo, a impedir que, em 1991, suas portas fossem fechadas por problemas administrativos. Isso porque o grupo teatral *Poesia na Praça* funcionou como um elemento detonador, deslocando-se, apropriando-se de um outro espaço. Na verdade, ocupando sem pedir licença, vários locais de Belo Horizonte, inclusive da Puc-MG de BH, que era mantenedora da Puc-MG e CTCF de Timóteo, reivindicando que essas instituições de ensino não fossem fechadas.

O *Poesia na Praça* foi e continua sendo na memória daqueles que o compuseram e, também, de muitos que o assistiram, um exemplo do fazer artístico: do teatro, da literatura veiculada pelo teatro, da performance, que viabilizado por uma instituição de ensino, contribuiu para a formação de sujeitos atuantes socialmente, mais politizados, conscientes do seu papel na história da vida. Confirmando que, teatro e aulas de teatro são necessários para alunos de quaisquer idades, sexos, etnias, religiões, cursos e instituições, inclusive, as de ensino. Porque se dedicam a formar educadores e, em particular, professores do curso de *Letras*, uma vez que poderão compartilhar com seus alunos uma prática de ensino-aprendizagem mais interessante, envolvente e promover diálogos diversos.

Independentemente “do aluno de teatro” tornar-se um profissional ou não nessa arte, ou em áreas tidas como afins, esse contato pode proporcionar algumas conquistas importantes para sua formação humana e profissional. Além dos estudos literários que podem e devem ser trabalhados interdisciplinarmente com o teatro e a performance, abrangendo tanto as habilidades de leitura e de encenação de textos canônicos quanto da própria capacidade criativa textual do aluno e de escritores marginais regionais e nacionais; pode-se desenvolver também uma relação mais íntima com o corpo, com a mente e com a voz, trabalhando com novas possibilidades de linguagens e expressões, brincando com o corpo e com a voz, descobrindo suas limitações e capacidades e aceitando-se, promovendo a perda da timidez diante do público; além de proporcionar autoconhecimento e conhecimento sobre o outro, praticando “a quebra da repressão”, respeitando as diferenças; enfim, essa é uma pequena e significativa relação do que as técnicas de teatro, ou melhor, que as práticas de teatro têm a acrescentar.

Considerações finais

Diante dos problemas levantados e dos estudos documentais e teóricos realizados, foi possível perceber que o grupo teatral *Poesia na Praça*, mais atuante na década de 1980, desempenhou um papel memorável nas instituições de ensino CTCF — Colégio Técnico de Coronel Fabriciano e PUC-ICMG, bem como para toda a comunidade do Vale do Aço e seu entorno.

O grupo, que teve uma rotatividade de integrantes jovens e adolescentes, estudantes do CTCF e PUC, sob a direção geral de Ricardo Maia e coordenação da professora de Literatura e arte Geni Sampaio, provocou, inovou e encantou em inúmeras apresentações; tanto no palco do teatro universitário quanto difundindo sua arte conscientizadora em outras escolas, ruas, bares, penitenciárias e igrejas. O grupo se manifestou contribuindo para que o colégio não fosse fechado diante de problemas administrativos. Participou e recebeu prêmios em eventos de repercussão nacional, certamente fazendo com que fossem merecidamente reconhecidos e, respectivamente, essas instituições de ensino. Que também, foram precursoras nesse trabalho de incentivo ao teatro em um espaço de ensino, predominantemente, técnico e conservador. Em uma região industrial cujo mercado de trabalho aspirava e ainda prioriza uma formação mais tecnológica.

A encenação literária embasava-se no estudo de poetas e escritores clássicos, modernos, marginais internacionais, nacionais e regionais, cujos textos frequentemente eram trabalhados sob a forma de colagem, recurso privilegiado pela *performance*. Interagiam-se com técnicas teatrais sofisticadas para a época e com a recém inovadora *performance*. Promovendo com frequência a desconstrução do espaço, a construção de cenários alternativos, a exploração criativa do corpo do ator e a denúncia social sob as vozes de Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Fernando Pessoa, Cecília Meirelles, Augusto dos Anjos, Bertold Brecht, dentre outros.

Esse grupo, dentre outras contribuições, possibilitou-se e aos demais alunos, e comunidade escolar, uma formação mais crítica, com mudanças de posturas e tomadas de atitudes. Tornaram-se mais ousados, talvez, mais preparados para o enfrentamento de certos problemas.

É interessante pensar que, para muitos alunos do Padre Deman e do UnilesteMG, e até mesmo professores, o *Poesia na Praça* sempre esteve em anonimato, ou melhor, muitos desconhecem a existência e a importante atuação desse grupo. Espera-se que mediante esse trabalho, a memória do grupo possa ser reavivada e prestigiada e, quem sabe revista e aplicada sob novos olhares.

Mas, a maior expectativa é de que os olhares dos futuros profissionais da *Letras e da educação* possam perceber o trabalho do *Poesia* como um ganho para a universidade, para o colégio técnico, para a sociedade em geral. Observando que a interação educação, ensino e arte, principalmente, as artes em questão: o teatro, a literatura e a *performance*, podem promover professores em formação e, respectivamente, seus futuros alunos e a sociedade. É preciso atentar-se para as disciplinas e cursos, relacionados às artes, oferecidos pela instituição que possam acrescentar outras formas de conhecimentos que auxiliarão na prática ensino-aprendizagem e na própria formação humana. Pensando ainda, que a universidade dispõe-se de recursos físicos, materiais e humanos para o desenvolvimento da arte literária por meio do teatro e, até mesmo, por meio de outras artes. Da arte videográfica, por exemplo, envolvendo uma pluralidade de linguagens e, até mesmo, um trabalho que estabeleça contatos com outros cursos da instituição, como: jornalismo, educação física, filosofia, história, psicologia, teatro, dentre outros.

A literatura e as demais artes não podem e não devem ser um privilégio de poucos e para poucos. A experiência que desaliena tem de ser para a universidade, para as instituições de ensino de maneira geral. Sejam particulares ou públicas. A experiência do *Poesia* de acessar outros espaços, outros espectadores, diversos conhecimentos, serve de exemplo para que se possa estender a arte, a reflexão, a formação de opinião, o entretenimento, o humano, para além dos muros cujos ingressos têm de ser pagos e, isso mediante, a própria formação e atuação do professor, seja ele universitário ou não. Mas, engajado em uma educação, em um ensino que promova a criatividade, a liberdade de expressão e a sustentabilidade do homem e da vida.

Referências Bibliográficas

ARCHANJO, Neide. *Poesia 1964 a 1984* (obra reunida). Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987.

BARTHES, Roland. *Aula*. 7.ed. São Paulo: Cultrix, 1997.

BIDENT, Christophe. O gesto teatral de Roland Barthes. Revista *Dossiê CULT*. p.47-49. 2006.

BOAL, Augusto. *200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1982.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELLOS, Ana Cristina de. 7.ed. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2004.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário?* Tradução: Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2004. Original: *Le théâtre est-il nécessaire?*

HISSA, Cássio Eduardo Viana; MARQUEZ, Renata Moreira. *Rotina, ritmos e grafias da pesquisa*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. Tradução: J. Guinsburg; Maria Lúcia Pereira. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. Original: *Dictionnaire du théâtre*.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e críticos. In: _____. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. cap.4. p. 301-308.

De fontes primárias

COTA, Geni Sampaio. Coronel Fabriciano, Brasil, 12 fev. 2007. 1 Mini-DV(60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

CRISTINA, Otávia. Coronel Fabriciano, Brasil, 28 mar. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

GALVÃO, Alexandre. Belo Horizonte, Brasil, 2 abr. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

JOSÉ, Walmir. Belo Horizonte, Brasil, 3 abr. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

LAGE, Micheline. Timóteo, Brasil, 22 mar. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

MARTINS, Lenine. Belo Horizonte, Brasil, 2 abr. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

OLIVEIRA, Edson Santos de. Coronel Fabriciano, Brasil, 20 abr. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

PEREIRA, Rogério Silva. Timóteo, Brasil, 29 dez. 2006. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

SOUZA, Gilson Magno de. Coronel Fabriciano, Brasil, 4 maio. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

XAVIER, Ricardo Maia. Coronel Fabriciano, Brasil, 20 abr. 2007. 1 Mini-DV (60 min.). Depoimento concedido a Alline Arêdes Araújo et al.

A criticidade nos usos das TDIC por professores em formação

Resumo: As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são incorporadas cada vez mais no cotidiano e transformam as relações sociais, ressignificam os modos de pensar e comunicar e modificam também o ensino-aprendizagem. Além de conhecer as técnicas de leitura e escrita nos novos espaços digitais, os alunos precisam avaliar criticamente a utilização das TDIC e as próprias atuações nestes meios. Dessa forma, é importante refletir como os estudantes que cursam as Licenciaturas podem ser preparados/educados para utilizar as TDIC de forma crítica. A pesquisa em processo pelo Mestrado em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) tem como objetivo identificar as potencialidades do modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico, desenvolvido por Coombs e Hinrichsen (2014), na formação de professores. A pergunta inicialmente definida tem relação com compreender em que medida os licenciandos desenvolvem pensamento crítico ao analisarem uma mídia específica, comparando suas ações antes e após a fundamentação teórica do modelo mencionado. A pesquisa foi desenvolvida na unidade curricular *Instrumentação para ensino de química IV*, com alunos em sua maioria do oitavo período de Licenciatura em Química da UFSJ. As interações dos alunos com a mídia foram observadas e os dados captados foram analisados. Apesar dos licenciandos afirmarem que são familiarizados com as TDIC, percebe-se que a utilização é mais superficial, sem reflexão sobre as questões relacionadas aos usos das tecnologias, principalmente para o ensino. O modelo se apresentou com um instrumento para que os alunos despertassem para uma exploração/interação mais consciente e atenta, observando questões estéticas, dos mecanismos e do conteúdo.

Palavras-chave: letramento digital crítico; formação de professores; educação.

Bianca Damas Pereira

PEREIRA, B.D. A criticidade nos usos das TDIC por professores em formação. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 29-41. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Relações sociais, espaços e tempos não são os mesmos com a incorporação das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no cotidiano. As práticas sociais são transformadas e os modos de pensar e comunicar são ressignificados. Da mesma forma, há que se considerar as tecnologias digitais nas práticas educativas. Além de conhecer e dominar as técnicas de leitura e escrita nos novos meios digitais, é preciso avaliar criticamente a utilização das TDIC e a própria atuação nestes espaços aprimorados

ou criados por elas. Neste contexto, surge uma reflexão sobre como os professores em formação, os licenciandos, podem ser preparados e se preparam para utilizar as TDIC de uma maneira crítica.

Afinal, parte-se da ideia de que o uso crítico das TDIC possibilitaria uma maior congruência com os objetivos pedagógicos e também com as exigências do mercado de trabalho. Ou seja, a tecnologia estaria em função da educação, sendo utilizada de maneira consciente, tanto pelo professor quanto pelo aluno, na construção de conhecimento conjuntamente e no desenvolvimento de habilidades e competências para o uso mais apropriado das TDIC.

A partir desta questão, uma pesquisa foi iniciada no primeiro semestre de 2017 no Mestrado de Educação da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) com o objetivo de identificar as potencialidades do modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico na formação de professores. O modelo, com suas abordagens e perspectivas teóricas é utilizado como principal referencial teórico para a investigação, pois por meio dele é possível pensar a articulação entre o letramento digital e o currículo dos cursos do Ensino Superior.

Dessa forma, inicialmente buscou-se compreender em que medida os licenciandos desenvolvem pensamento crítico ao interagirem com recursos digitais específicos, vídeos e hiper-mídia. Essa interação foi realizada duas vezes, uma anterior a uma oficina em que o modelo foi apresentado e outra posterior. A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2017, na unidade curricular Instrumentação para ensino de química IV, com os alunos matriculados na Licenciatura em Química da UFSJ, em sua maior parte do oitavo período.

Modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico

Da mesma forma que o termo “letramento”, há complexidade, variação e disputa na definição de “letramento digital” e todas as derivações a ele se associadas. Para Coombs e Hinrichsen (2014), as percepções das tecnologias se dividem geralmente entre uma visão neutra e outra que considera o aspecto social e suas interferências na política, prática e no currículo. Assim, há o eixo do determinismo tecnológico, uma posição mais implícita, que tem a ver com neutralidade. Aborda-se o uso positivo e o negativo das tecnologias; há relação com o avanço das tecnologias, na medida em que se afirma que deve-se adaptar a elas, uma vez que existirem e havendo perigo em não se atualizar; e ainda se relaciona com o convencimento de que as tecnologias têm impactos universais.

O outro eixo é o determinismo social, que considera que as tecnologias são moldadas e influenciadas por fatores políticos, econômicos e socioculturais. Dessa forma ao “ler” essas tecnologias, as influências podem se tornar mais explícitas, como o consumo e a vigilância. Essa oposição entre determinismo tecnológico e social divide os teóricos e os estudos de letramento entre perspectiva funcional e crítica e posições autônomas e ideológicas. Apesar de os autores aceitarem que existe uma interação entre cultura e tecnologia, eles afirmam que prevalece a perspectiva determinista ou funcional nos níveis da política e da instituição.

Esta importante constatação levou Antony Coombs e Juliet Hinrichsen a criarem o modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico. O processo de construção do modelo teve início a partir de um projeto nacional no Reino Unido, no qual realizou-se um mapeamento

curricular de letramentos digitais. Os autores encontraram abordagens funcionais, que focavam muito nas ferramentas utilizadas e nas habilidades dos alunos, sem considerar o engajamento, a necessidade deles e sem trazer também para os currículos conceitos que unificassem os usos específicos. Ou seja, eles perceberam uma estrutura ligada ao determinismo tecnológico.

Os autores apontam que essa abordagem funcionalista traz implicações para o envolvimento acadêmico, o currículo e os perfis dos alunos. Quanto ao envolvimento acadêmico, eles afirmam que a perspectiva tecnocrática/funcional enfatiza a função acadêmica conduzindo a habilidade do aluno, em detrimento do desenvolvimento pessoal, profissional ou disciplinar. Para eles, é menos a adoção de uma tecnologia específica e mais como as atividades significativas com exploração práticas digitais acadêmicas autênticas podem estar embutidas na aprendizagem curricular e como as práticas emergentes podem ser recontextualizadas no ambiente acadêmico.

Sobre o aspecto curricular, os autores acreditam que exista um discurso desincorporado sobre a tecnologia, deslocado das práticas da academia e não alinhado às exigências do mercado de trabalho. Desvincular contexto e prática do uso na aquisição de habilidade prática reforça as ideias de que as competências são desenvolvidas separadamente e se unirão naturalmente, que o letramento digital é uma atividade operacional e não intelectual, e que métodos de análise e investigação dos softwares são neutros, entre outros. Assim, na estrutura funcional da tecnologia perde-se o desenvolvimento de muitas competências e práticas acadêmicas, ocorrendo em consequências para o efetivo engajamento com o digital.

Por fim, com relação aos perfis dos alunos, os pesquisadores ressaltam a importância de analisar as características dos alunos com o digital. O conceito de “nativo digital” (nascidos na era digital é um expert no uso das TDIC, diferentemente dos “imigrantes”, que não são dessa geração e precisam aprender) tem recebido críticas, por ser determinista, subteorizada, divisiva e desempoderadora, além de instaurar um pânico moral. Alguns estudos avaliaram as habilidades digitais e constataram que há variação e não há alinhamento com a idade, as habilidades ainda são limitadas pelo alcance e pelos docentes e não há sincronia entre a aprendizagem informal das habilidades, trazida pelo aluno, e a formal.

Eles observam que as características dos alunos no envolvimento com as tecnologias acontecem em diversas dissociações. Além da falta de transferência da habilidade ou uso das tecnologias com a prática, há também uma dissociação entre identidade acadêmica e pessoal ou social dos alunos. Outra dissociação é os alunos não aplicarem habilidades tratadas em outros assuntos, como buscar evidência, avaliar proveniência e rejeitar argumentos no uso das TDIC. Os autores identificam um déficit de letramento. Tem aparecido também casos sobre perigos implícitos do envolvimento ingênuo com a tecnologia (escândalos de mídia social, e-mails fraudulentos e impacto para a reputação), o que enfatiza a necessidade de habilidades críticas e de avaliação necessárias para efetivo envolvimento profissional, pessoal e cívico. O foco no aprimoramento e empregabilidade do currículo aponta para o gerenciamento de reputação e conscientização de identidade como o ponto chave para o letramento digital. A educação tem importante papel na moderação e ampliação das práticas mais amplas de letramento.

Dessa forma, os autores encontraram na perspectiva crítica um caminho interessante. A junção do digital ao letramento corresponde a uma mudança de uma agenda de habilidades para uma prática situada. Há apelos para que se reequilibre as habilidades com foco nas práticas e tradições das disciplinas, ou seja, uma veiculação, e uma aprendizagem significativa, por meio do letramento digital crítico. O uso do termo crítico implica duas perspectivas, que estão na dimensão interna e externa ao digital. A dimensão interna considera a análise e o julgamento do conteúdo e o uso as tecnologias. A externa diz respeito a posição sobre o desenvolvimento, efeitos e relações sociais ligados à tecnologia. Ela traz as análises históricas e culturais e questões relacionadas com como, por quem e para que fins o significado é construído, sobre os discursos de poder que estão subjacentes às tecnologias. Sendo assim, o letramento é relevante para descrever, ensinar e pensar sobre os significados. Também consideram que a educação para a mídia contribui para entender o letramento crítico digital.

Portanto, a partir das problemáticas no engajamento acadêmico e de desenvolvimento curricular, em uma estrutura tecnocrática e acrítica, os autores reinterpretaram o modelo dos quatro recursos do letramento crítico, criado por Alan Luke e Peter Freebody (1990) em uma perspectiva “digital”. Além disso, devido à sua adaptabilidade operacional em ambientes de sala de aula e sua articulação com as bases para análise crítica, os autores acharam o modelo relevante para alunos de graduação e pós-graduação. A estrutura do letramento digital crítico foi o resultado do trabalho desenvolvido em oficinas com pesquisadores, professores e especialistas em aprendizagem de tecnologias e administradores, em que avaliaram a aceitabilidade do modelo e o seu uso em atividades. De acordo, com os autores a construção de uma compreensão comum do letramento digital é um requisito para incorporação institucional e integração curricular.

No modelo dos quatro recursos do letramento crítico, Luke e Freebody (1990) focam nos papéis e recursos dos leitores e indicam como famílias de prática. O modelo é adotado internacionalmente e é usado por ser uma estrutura para análise curricular e de sala de aula e desenvolvimento da metacognição do aluno. Para um letramento bem sucedido o leitor deve se envolver nos “quatro recursos” ou “papéis do leitor”, que são interdependentes: A decodificação (code breaker), diz respeito a decodificação do texto, a entender qual é seu o “funcionamento”; a produção de significado (text-participant ou meaning maker), relaciona-se com os significados culturais e as leituras possíveis construídos a partir do texto; os usos (text users) é sobre o uso do texto no tempo e espaço presente; e a análise (text analyst) sobre compreender quais são os interesses do texto.

O modelo dos quatro recursos foca nos papéis do leitor e no contexto digital é inserida também a autoria, por isso Coombs e Hirinchen criaram o quinto recurso, “persona”, considerando a criação, modelagem, adaptação e co-criação de textos. Outra característica do meio digital que os autores notaram é a multimodalidade textual que promove as oportunidades de desenvolvimento de habilidades e pode até melhorar a construção do conhecimento. A leitura multimodal é mais complexa e aumenta a demanda do leitor, exige mais critérios e crítica.

A multimodalidade sempre esteve presente em textos impressos, com múltiplas semioses, gerando variados significados, entretanto, as pesquisas passaram a considerar além da escrita, as outras diferentes linguagens, como imagem, vídeo, áudio e layout. Estudiosos da semiótica, como Kress e van Leeuwen propuseram usar a linguística sistêmico funcional para analisar outros modos de comunicação que não somente o verbal.

Segundo Kress (2003), o significado do texto multimodal se dá por mais de um código semiótico. Na produção e leitura dos textos, modos semióticos, estruturados cultural e socialmente são articulados e cada modalidade proporciona uma representação e comunicação, produzindo significado diferente em cada cultura. Os modos são imagem, formas geométricas, cores, músicas, gestos, palavras, entre outros.

Os cinco recursos do letramento digital crítico estão relacionados à prática e indicam repertório (conjunto de habilidades/coleção). Há interrelação e sobreposição entre eles. São “famílias de prática”, não detalham competências específicas e são áreas de interpretação e gestão do professor. Eles são: decoding, meaning making, using, analysing e persona.

O primeiro recurso, decodificação (decoding) envolve a habilidade de decifrar e produzir textos a um nível prático. Este aspecto inclui um entendimento da gramática, funções e estruturas dos textos. O alfabeto, fonética, sintaxe, ortografia, pontuação e vocabulário são elementos por exemplo, que tem suas equivalências no digital, mas que tomam outras formas, como as práticas relacionadas a tempo e espaço.

Nos textos multimodais existem novas operações para criar, navegar e interagir. Questões de segurança de dados e identidade, juntamente com possibilidades de corrupção material de textos fazem parte do processo de leitura e compreensão das narrativas. Elas incluem novos sistemas de termos e de sinais, convenções de apresentação e opções estilísticas, mecanismos de navegação, conceitos operacionais e protocolos.

Segundo os autores, “os alunos precisam desenvolver familiaridade com as estruturas e convenções dos meios digitais, sensibilidade aos diferentes modos de funcionamento dos artefatos digitais e o uso confiante das estruturas operacionais”. (COOMBS; HINRICHSEN, 2014, p. 8, tradução nossa). Os componentes deste recurso são navegação, convenções, operações, estética e modalidades.

O recurso produção de significados (meaning making) diz respeito aos processos reflexivos que sustentam a compreensão e a composição dos textos e concentra na compreensão e interpretação de narrativas dentro do conteúdo, não em torno de pontos de vista autorais. Os propósitos e convenções dos textos podem estar sujeitos a mudanças ou fragmentação, tornando as práticas de leitura e criação também fluidas. Os autores consideram que os “textos de rede” são compostos por outros textos e por isso são necessários múltiplos níveis simultâneos de criação de significado, construindo e interpretando narrativas. Em consequência, os professores precisam compreender no desenvolvimento do letramento digital dos seus alunos a importância de manter uma consciência da situação material subjacente ao considerar o impacto destas narrativas. Leitura, relação e expressão são os componentes deste recurso, e ele

reconhece o agenciamento do aluno como um participante na construção de um texto. É um processo reflexivo no qual o conteúdo, estilo e proposta do texto entram em diálogo com a experiência e o conhecimento prévia do leitor. Implica tanto compreensão quanto interpretação. (COOMBS; HINRICHSEN, 2014, p. 9, tradução nossa).

O recurso usos (*using*) refere-se à utilização adequada de textos específicos para determinadas finalidades e envolve a compreensão das características particulares dos diferentes textos e das necessidades específicas dos diferentes contextos de utilização. Várias funções que anteriormente eram institucionalmente controladas, como seleção e curadoria de materiais, impressão, digitação, composição e edição de imagem ou vídeo, passam a ser responsabilidade dos usuários. Modos de apresentação, layout, podem facilmente ser aplicados ou removidos, dessa forma, a concepção, produção e divulgação dos textos requerem um repertório de competências e avaliação crítica das escolhas e implicações. Além disso, a escala informacional da Internet, bancos de dados e conjuntos de dados especializados exigem habilidades altamente desenvolvidas de busca, localização e formulação de consultas. Os componentes que compõem esse recurso são: descoberta, aplicação, resolução de problemas e criação. Nele,

os alunos precisam desenvolver a capacidade de utilizar as ferramentas digitais de forma adequada e eficaz para a tarefa a ser desenvolvida. Eles também precisam ser capazes de resolver problemas práticos de forma dinâmica e flexível à medida que surgem, usando uma variedade de métodos e abordagens, individualmente e em comunidade (COOMBS; HINRICHSEN, 2014, p. 10, tradução nossa).

As questões de procedência são complexas quando a autoria é mediada digitalmente. A avaliação crítica torna-se central nestes contextos e as habilidades de decodificação pode servir inicialmente para rastrear a proveniência, além de discernir a ideologia inerente da fonte do texto. Estas habilidades estão relacionadas ao recurso análise (*analysing*). Ainda há a preocupação com tomada de decisões legais, éticas e morais sobre como, onde e para quem deve se publicar.

Um dos desafios apresentados pelas novas tecnologias, e pela mídia social em particular, reside na apresentação do eu (COOMB; HINRICHSEN, 2014). A desincorporação de espaços virtuais pode tornar uma identidade descontextualizada enquanto, paradoxalmente, a escolha em apresentação, localidade e justaposição agem para recontextualizar e, portanto, mudar essa identidade. As múltiplas audiências potenciais requerem a compreensão de como gerir textos variados, que vão construir as identidades das características de segurança dos ambientes em que podem operar. A multiplicidade de caminhos para a publicidade e os canais de comunicação variados e globalizados requerem escolha e julgamento sobre como, onde e quando participar e para que fins. Os componentes são desconstrução, seleção e interrogação. Neste recurso,

os alunos precisam desenvolver a capacidade de fazer juízos e escolhas informadas no domínio digital. Eles também precisam ser capazes de aplicar perspectivas críticas, estéticas e éticas para a produção e consumo de material digitalizado (COOMBS; HINRICHSEN, 2014, p. 11, tradução nossa).

Coombs e Hinrichsen (2014) sugerem a criação do recurso imagens pessoais (persona) ao considerarem a participação mediada por formas textuais multimodais e a reputação, projeção de imagens e relações interpessoais são mediadas por tecnologias e tornam-se repositórios no digital. O desenvolvimento e o gerenciamento da personalidade on-line podem ser considerados como um atributo do profissional, e só podem ser efetivamente desenvolvidos em conjunto com outros recursos de letramento. Em imagens pessoais, é preciso desenvolver “sensibilidade às questões de reputação, identidade e associação dentro de diferentes contextos digitais. A gestão orientada e ajuste de uma pessoa on-line. Desenvolver um sentimento de pertencimento e um papel de participante confiante” (COOMBS; HINRICHSEN, 2014, p. 12, tradução nossa). Os componentes são desenvolvimento da identidade, gestão de reputação e participação.

O projeto dos autores teve como objetivo desenvolver práticas pessoais e aplicação curricular de forma que ajudariam a apoiar e avaliar o desenvolvimento do letramento digital em contextos práticos. Por isso, articularam algumas dimensões nos nas categorias de recursos para delinear conceitualmente e possibilitar a aplicação, mantendo a consistência com o modelo original. As dimensões foram obtidas testando os quatro recursos originais contra o digital, identificando equivalência e trabalhando através de exemplos de aplicações e contextos.

Após apresentaram a proposta do modelo, Coombs e Hinrichsen apontam as questões epistemológicas relacionadas ao letramento digital, como a reconstituição de potencial de uma pessoa digitalmente letrada. Ou seja, como medir e comparar aquele mais desenvolvido tecnologicamente, mas ingênuo, com aquele crítico, mas limitado tecnicamente? Também questionam se um grupo ou instituição pode ser considerado letrado, o que significaria isso, como seria reconhecido. Eles indagam como o letramento digital deve ser ensinado e por quem deve ser desenvolvido.

Os autores acreditam que com relação ao currículo para o letramento digital seria necessário o uso de dispositivos e software e reconhecer e explicitar as práticas analíticas e discursivas, no conteúdo do programa; na concepção da avaliação, nos critérios de classificação e em documentos, tendo implicações para o treinamento de painel de validação e adesão. Assim, a integração nos níveis institucionais e departamentais é importante, assim como o alinhamento com os discursos, demandas e exigências dos empregadores e profissionais.

Metodologia

De acordo com os objetivos traçados, a abordagem qualitativa foi adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A pretensão é que a investigação se desenhasse em um ambiente natural para coleta de dados, em sua maioria descritivos, e que houvesse valorização do processo e dos significados atribuídos pelas pessoas envolvidas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

O processo de coleta de dados foi realizado durante a unidade curricular *Instrumentação para o ensino de química IV*, obrigatória para os Licenciandos do curso de Química e com a carga horária de 36 horas/aula. Os procedimentos metodológicos se desenvolveram em cinco etapas. Inicialmente, um questionário foi aplicado com o objetivo de verificar o perfil dos alunos quanto ao uso das TDIC. Os dados do questionário auxiliaram na divisão dos grupos.

Dos cinco grupos formados, dois foram observados e filmados. Um grupo tinha mais familiaridade com as TDIC e o outro menos.

As outras três etapas tiveram o objetivo de observar a interação dos alunos (principalmente os dois grupos selecionados) com o DVD e a Hipermissão do Doce de Leite antes e após a apresentação do modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico, além de perceber e compreender o processo de desenvolvimento da criticidade deles. Assim, houve uma primeira interação, na qual cada grupo explorou livremente o material, seguida de uma plenária para que os alunos expusessem a experiência. Em seguida, o modelo foi apresentado pela pesquisadora por meio do recurso *PowerPoint*, com base no artigo dos autores Cooms e Hinrichsen (2014). Depois, os alunos acessaram a apresentação e realizaram a segunda interação, fazendo uma autoavaliação e apontando o que não fizeram na primeira interação que após conhecer o modelo seriam capazes de desenvolver e então, a segunda plenária foi realizada.

A unidade curricular tem o objetivo principal de familiarizar os alunos com a elaboração de pesquisas. Dessa forma, na última etapa, atrelada a essa proposta, os alunos foram orientados a desenvolver pesquisas, fundamentadas do modelo dos cinco recursos do letramento digital crítico.

O DVD e a hipermissão Doce de Leite

O DVD e a hipermissão *Doce de Leite* foram escolhidos para serem utilizados na interação principalmente por serem recursos digitais multimodais, por apresentarem áudios, vídeos, textos, tabelas, animações, imagens e fotografias. Os materiais se complementam e trazem como temática a produção do doce de leite, apresentando o saber científico dessa prática, bem como o da comunidade.

O DVD foi produzido em 2009 pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química (Edu-Qui), do Departamento de Ciências Naturais, pelo Programa de Extensão Universitária (PROEXT), da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de São João del-Rei. Ele tem o objetivo de apresentar os saberes e práticas relativas ao preparo do doce de leite, por meio de três filmes, que duram mais de 30 minutos: “Seu Chico Doceiro”, “Marly e o Pires”, “D. Mariinha”.

O primeiro deles é uma fotoetnografia, composta por uma música ao fundo e por fotografias que aparecem e são aproximadas durante o vídeo. Elas mostram o armazém de “Seu Chico”, o processo de produção do doce de leite e a venda do produto. No segundo vídeo, há também o uso de música clássica que cadencia o ritmo em que as cenas são aproximadas, afastadas ou aceleradas. Há também um momento em que Marly explica quais e a quantidade dos ingredientes a serem utilizados. No último vídeo, a música (rap), a filmagem de todo o processo de produção do doce de leite e o recurso do filtro “cartoon” compõem a narrativa. D. Mariinha é entrevistada enquanto prepara o doce.



Figura 1: Menu Inicial do DVD.



Figura 2: Vídeo "Seu Chico Doceiro".



Figura 3: Vídeo "Marly e o Pires".



Figura 4: Vídeo “D. Mariinha”.

A hipermídia foi elaborada para fins pedagógicos e de pesquisa no projeto “Produção de mídias digitais visando inserir saberes populares da educação em ciências” e no subprojeto da área de Química do PIBID/UFSJ. Os saberes de Dona Mariinha e os saberes científicos nos processos químicos envolvidos na produção do doce de leite são apresentados em uma descrição escrita-áudio-visual. No Menu Principal é possível acessar “Saberes de Dona Mariinha”, que traz fotos, vídeos e transcrição da fala de Dona Mariinha sobre como o doce é feito e as informações sociais e culturais relacionadas ao preparo; “Aprofundando os saberes”, com explicações das fórmulas e reações químicas, e identificação dos componentes dos ingredientes em meio de textos, tabelas e animações; e a “Ficha técnica”.



Figura 5: Menu Principal da hipermídia.



Figura 6: Texto, áudio, vídeo e links em “Saberes de Dona Mariinha”.

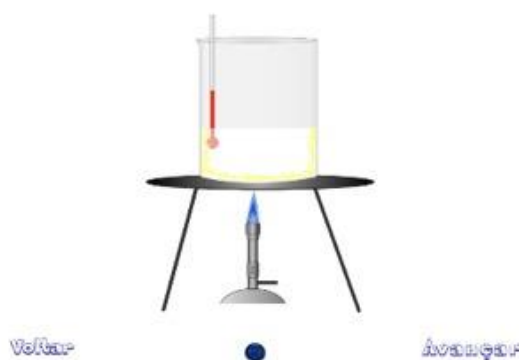


Figura 7: Animação em “Aprofundando os saberes”.

Análises e percepções

Nossas análises apontam para um perfil de aluno que se julga familiarizado com as TDIC, porém que não revela usá-las criticamente. Apesar de acessar diversos dispositivos e recursos digitais naturalmente no cotidiano, os alunos não se questionam sobre o uso deles, seja para o próprio aprendizado ou mesmo para o ensino, diferente do que esperávamos, por serem alunos de licenciatura de química. Entretanto, durante o processo da pesquisa, que foi desenvolvido juntamente com os alunos, notamos uma evolução no desenvolvimento da criticidade. O modelo despertou nos estudantes um maior cuidado e sensibilidade na utilização das TDIC.

O questionário aplicado mostrou que a TV, o celular, o computador e o laptop são os dispositivos mais utilizados pelos alunos. A maioria utiliza esses dispositivos entre 10 e 20 horas por dia, para trabalhos acadêmicos, estudo, entretenimento, pesquisa, comércio e relacionamentos. O *PowerPoint*, aplicativos, editores de texto, ferramentas de pesquisa, sites e vídeos são os recursos mais usados. Poucos deles tiveram experiência em que utilizaram dispositivos e recursos digitais em sala de aula, para ministrarem suas próprias aulas. Geralmente, os professores na graduação utilizam *PowerPoint* como recurso didático. Alguns alunos relataram que puderam ter um contato maior com as tecnologias digitais em uma unidade curricular em que se associa tecnologias ao ensino, a *Instrumentação para o ensino de química III*.

Os alunos disseram que tinham facilidade em utilizar os recursos e dispositivos, de compreender suas informações (buscando por outros recursos quando tem dificuldade), de resolver problemas e de julgar e selecionar. Esses últimos dados, as afirmações dos alunos com relação às tecnologias digitais de informação e comunicação revelam resultados interessantes ao serem contrastadas com o que foi observado nas interações e nas plenárias.

É importante ressaltar que na primeira interação não houve um direcionamento. Os alunos, divididos em grupos de cinco, se organizaram da forma que desejaram para exploração do DVD e da Hipermídia Doce de Leite. Eles fizeram uma navegação bem desinteressada e não questionaram a razão da proposta de interação, fizeram no tempo necessário, mas sem aprofundar muito. Quanto ao conteúdo, notou-se a preferência em explorar mais o saber “popular” (de Dona Mariinha, Seu Chico Doceiro e Marly) e tiveram maior interesse pelos vídeos. O grupo um interagiu primeiramente com a hipermídia, ao contrário do grupo dois. Durante a exploração surgiram algumas dúvidas, porém eles não buscaram com os colegas, com o professor ou pesquisadora, e nem mesmo na internet.

Eles também criticaram aspectos do material, mas sem se questionarem o motivo deles terem sido produzidos daquela forma. Um exemplo é a crítica ao efeito utilizado em um dos vídeos. Eles acharam que a visualização ficou comprometida e a compreensão também, mas não se perguntaram o porquê daquela proposta. Apesar de serem alunos de licenciatura não houve em nenhum momento uma relação do material explorado com a possibilidade de práticas educativas em sala de aula com seus futuros alunos.

Na primeira plenária, a maioria dos grupos revelou que ficou perdida ao explorar o material. Os alunos perceberam também que não aprofundaram no saber científico e que interagiram mais com os vídeos. Eles justificaram esta atitude ao dizerem que não conheciam a produção do doce de leite, o que interessava mais, diferentemente dos conhecimentos químicos, que não eram novidade.

A segunda interação ocorreu após a fundamentação teórica, com a proposta de discutir o que exploraram na primeira interação com a hipermídia e como fariam em uma próxima interação. O grupo um navegou melhor que o grupo dois, eles justificaram que foi devido a unidade curricular anterior. O grupo um fez uma análise bem positiva de sua interação e não acessaram a hipermídia novamente. O grupo dois acessou a hipermídia na medida em que faziam suas considerações, para ver o que mudou nas percepções após o modelo. Percebe-se que o grupo dois ficou mais perdido espacialmente do que o grupo um. O grupo um disse que a falta de direcionamento na primeira interação foi o motivo deles não fazerem uma leitura e análise mais aprofundada do DVD e da Hipermídia.

Analisando à luz do modelo dos cinco recursos do letramento crítico digital, os alunos realizaram uma boa decodificação, apresentando familiaridade e revelando apenas algumas dificuldades em se localizar espacialmente e algumas limitações, como uma exploração mais geral dos materiais. A leitura foi razoável, pois foi bem superficial, se detendo apenas em um contato inicial com o material, sem muitas relações culturais, principalmente com o saber científico. Os saberes das pessoas da comunidade que produzem o doce de leite foram mais significados que o saber científico, mas ainda assim poderiam ter sido melhor explorados.

O uso do material se restringiu a ideia proposta pelo professor e pesquisadora, na medida em que os alunos analisaram os materiais de forma mais livre e depois com o olhar sob o referencial teórico, entretanto não problematizaram o uso do material em outro contexto ou situação, como no ensino, por exemplo. A análise foi um dos pontos mais fracos na interação, afinal as escolhas e seleções se limitaram a caminhos na navegação e as críticas feitas não tiveram argumentos de sustentação e não houve a busca pelas curiosidades suscitadas durante a interação. Não houve pelos alunos também uma percepção da identidade deles mesmos ou da identidade grupal quanto ao uso das TDIC.

O que pode ser percebido após essas análises iniciais é que o modelo se apresenta como um instrumento de reflexão, para que ocorra um uso (exploração/ interação) mais consciente e atento dos recursos digitais, observando as questões estéticas, os mecanismos e o conteúdo. Além de se revelar um mecanismo para o desenvolvimento de atividades e avaliações do letramento digital. A criticidade será investigada com mais ênfase na elaboração da dissertação, mas já é possível perceber como ela evolui em um processo. O modelo pode ser o início ou o reforço desse processo, a depender do indivíduo que o utiliza.

Considerações finais

O que a princípio fica bem latente com o estudo é a importância de uma integração curricular do letramento digital crítico, de forma que professores e alunos troquem experiências, informações, dúvidas e dessa forma, construam o conhecimento juntos sobre as TDIC. E que nessa integração e interação descubram a melhor forma de utilizar as tecnologias a favor do trabalho a que se propõem. Afinal, as tecnologias devem servir ao propósito acadêmico e não ao contrário.

Fica clara a necessidade de uma integração crítica, exatamente para que não ocorra um uso funcional, em que se utiliza um dispositivo ou um recurso até muitas vezes em substituição ao analógico, mas sem objetivo algum, e muitas vezes dificultando o processo de ensino-aprendizagem. O modelo pode ser um caminho para direcionamento das propostas a serem desenvolvidas com as TDIC de maneira sistematizada, organizada, mas também flexível e adaptável a cada realidade. Por meio de cada recurso, é possível projetar trabalhos que contemplem as inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, atreladas aos objetivos pedagógicos, bem como serem parâmetros para avaliação das atividades realizadas.

Referências bibliográficas

COOMBS, A.; HINRICHSEN, J. The five resources of critical digital literacy: a framework for curriculum integration. *Research in Learning Technology*. London, 2014. Disponível em: <https://journal.alt.ac.uk/index.php/rlt/article/view/1433>. Acesso em: 10 de julho de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

KREES, G. *Literacy in the New Media Age*. New York: Routledge, 2003.

Entre Gumbrecht e Adorno: pensando a estética da presença no contexto da Indústria Cultural

Resumo: Este trabalho visa apresentar uma proposta de trabalho que vem sendo implementada no CEFET-MG Campus Timóteo, nas disciplinas de Educação Física ministradas para os cursos integrados do Ensino Médio. Essa proposta tem como norte trabalhar a relação entre esporte e estética, buscando elucidar suas possibilidades e limitações no contexto na sociedade contemporânea. Como fundamentação teórica do trabalho, tem-se a obra “Elogio da beleza atlética” escrita por Gumbrecht, na qual o autor busca responder a questão: “Por que gostamos de esporte?”. O autor alicerçado no conceito Kantiano de arte elabora uma teoria própria acerca da fruição estética nas práticas esportivas, cunhando o conceito “perder-se na intensidade da concentração”. Além disso, o trabalho se fundamenta também nos textos de Theodor Adorno, principalmente na ideia de Indústria Cultural, que auxilia a compreender a forma como a fruição estética encontra-se alterada nos dias atuais. Desse modo, essas discussões perpassam todo o currículo de Educação Física do Ensino Médio, tendo foco central os bimestres em que o tema esporte é trabalhado. O norte do trabalho, portanto, é buscar desenvolver uma sensibilidade estética nos discentes, de modo que possam fruir do esporte como propõe Gumbrecht, considerando, contudo, as adversidades e limitações colocadas no contexto de produção de cultura no formato Industrial.

Palavras-chave: Indústria Cultural; estética; esportes.

Carlos Augusto Magalhães Junior

CEFET-MG Campus Timóteo

MAGALHÃES JR., C.A. Entre Gumbrecht e Adorno: pensando a estética da presença no contexto da Indústria Cultural. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 42-48. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Este relato tem como objetivo narrar, a partir do ponto de vista do professor, uma experiência didática que vem sendo desenvolvida no CEFET-MG Campus Timóteo, na disciplina de Educação Física. Nesse sentido cabe uma contextualização do narrador. Durante seu trajeto de Licenciatura em Educação Física e mestrado em Educação ambos pela Universidade Federal de Lavras, temos um caminho tortuoso de muitos questionamentos e incertezas sobre a escolha. Questionamentos esses que, por sua vez, levaram à busca de ambientes alternativos de formação, que foram além das salas de aula. Assim, a compreensão desenvolvida sobre a Educação e, sobretudo, sobre a Educação Física, tem como base a formação possibilitada por esses espaços, tais como movimento estudantil e Grupos de Estudos (com destaque para o Grupo de Estudos e Pesquisas Teoria Crítica e Educação).

Olhando para a Educação Física, podemos perceber como ela passou por diversas modificações durante seu percurso histórico. Inicialmente inserida nas escolas na década de 1920

como o nome de Ginástica e posteriormente vestindo o discurso higienista, a disciplina cumpriu papel de mera reprodução de exercícios para a melhora da saúde (DARIDO, 2003). Somente com a chegada dos ideais da Escola Nova, podemos afirmar que a disciplina começou a se orientar por uma perspectiva mais humana e menos biológica. No entanto, esse movimento foi freado pelo Golpe Militar que instaurou no Brasil uma Ditadura (1964-1985). Isso porque o governo militar via no esporte um elemento importante de propaganda de seu regime, e assim entendia a Educação Física Escolar como um espaço propício à formação de atletas. Desse modo as aulas de Educação Física passaram a se configurar como um locus de formação de atletas, reproduzindo na escola o modelo do esporte de alto rendimento. Com a reabertura política do Brasil, iniciada principalmente na década de 1980, temos o questionamento desse modelo de aula, que passa a ser associada à adaptação irrefletida à sociedade capitalista (DARIDO, 2003). No seio dessa crítica, temos correntes diversas de pensamentos, com diferentes bases epistemológicas, porém, como aponta Daolio (2007), há um ponto em comum entre essas correntes: a proposta de pensar a disciplina pelo viés cultural. Assim, embora não seja consenso, vemos a partir desse período uma tendência de pensar a Educação Física escolar tendo como norte a ideia de “Cultura Corporal”.

Esse termo, por sua vez, foi citado pioneiramente pelo que ficou conhecido com Coletivo de autores, um grupo de pensadores marxistas que se organizaram para propor um novo modelo de Educação Física. Originalmente o termo foi conceituado como:

o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 26)

Esse marco teórico importante para a Educação Física Escolar, ao invés de resolver o problema da disciplina, cumpriu importante papel de direcionar as discussões para o conceito de cultura. Contemporaneamente parece ser consenso, em que pesem as diferenças conceituais das quais este trabalho não se preocupava em aprofundar, pensar a Educação Física Escolar a partir desse conceito. Em outras palavras, percebemos de forma mais clara o papel da Educação Física Escolar, qual seja: propiciar o aprendizado dos elementos constituintes da Cultura Corporal: Esportes, Ginásticas, Lutas, Danças e Brincadeiras. Contudo, emergem algumas questões àqueles que se propõe a trabalhar a disciplina no contexto escolar: O que seria ensinar a Cultura Corporal? Como no contexto atual o ensino desses elementos pode colaborar para uma formação crítica? O que seria essa formação crítica? Tais questões, se apresentam como desafiadoras e no intuito de refletir sobre as mesmas recorreremos a fundamentação de alguns pensadores.

Referencial teórico

Entre os muitos autores que se propuseram a pensar a modernidade, podemos destacar um grupo que ficou conhecido como Escola de Frankfurt. Inicialmente formado por pensadores de formação marxista, esse grupo, diante da realidade da Revolução Soviética e da ascensão dos demais governos autoritários, buscou repensar alguns conceitos propostos por Marx, a

partir do diálogo com pensadores até então tidos como opositores ao pensamento do filósofo alemão. Entre eles podemos citar Freud, Nietzsche, Kant, Marquês de Sade etc. Uma das tarefas enfrentadas pelos teóricos da escola de Frankfurt foi entender por que a modernidade, ao invés de propiciar o esclarecimento e a melhoria de vida aos indivíduos, acabou por desembocar na barbárie.

Essa questão foi minuciosamente analisada por dois dos autores desse marco teórico: Adorno e Horkheimer. Como fruto de suas reflexões, os autores publicaram uma obra que colocou em xeque a maneira de pensar da civilização moderna ocidental, o livro: *A dialética do esclarecimento*. Nessa obra, após analisar o processo de constituição do esclarecimento humano, baseados em relatos históricos como, por exemplo, na *Odisseia*, Adorno e Horkheimer (1985) elaboram uma tese que afirma que o mito já continha elemento de esclarecimento e dialeticamente o esclarecimento acabou por se converter em mito. Nesse sentido, os autores apontam como a modernidade, ao invés de propiciar o esclarecimento aos homens, como vislumbravam os filósofos iluministas, acabou por levar ao que Adorno (2010) posteriormente chamaria de Semiformação. Nessa rica obra, podemos destacar ainda o capítulo mais conhecido, intitulado: *Indústria Cultural o esclarecimento como mistificação das massas*. Nesse capítulo, os autores tecem uma crítica à conversão da cultura popular e da cultura erudita em um produto cultural. Segundo os autores, a cultura passa, com o desenvolvimento dos meios de comunicação em massa, a ser produzida como mercadoria, e nesse sentido é cada vez mais superficial para que possa ser consumida de maneira palatável. Essa situação, por sua vez, leva a acomodação dos sujeitos, podendo o potencial crítico que os elementos culturais possuíam até então.

Esse processo, embora descrito no início da década de 1940 ainda não foi superado. Na verdade, essa situação se acentuou, como nos mostra Türcke (2009), filósofo contemporâneo e continuador do pensamento da Escola de Frankfurt. Em suas obras *Sociedade Excitada e Filosofia do Sonho*, o autor analisa o desenvolvimento da Indústria Cultural e sua disseminação a partir dos aparatos audiovisuais. Nesse sentido, Türcke (2009) alerta para a onipresença dos choques audiovisuais, que a todo momento tentam chamar nossa atenção. Assim, como nos mostra o filósofo, é possível refletir sobre como temos lidado de modo cada vez mais superficial com as produções culturais. Esse modo de lidar com as coisas tem levado, por sua vez, a uma situação que coloca em risco as conquistas culturais humanas, tendo em vista que tem feito com que não nos debruçemos como necessário para compreender e reinventar os elementos culturais. Essa constatação nos mostra pistas para interpretar, entre outras coisas, uma situação bastante comum nos ambientes escolares nos dias atuais: a falta de atenção dos alunos que não conseguem se concentrar por muito tempo em uma tarefa. Desse modo, quando pensamos em educação na atualidade, necessariamente precisamos pensar em algo que nos permita contrapor a essa lógica.

Uma educação nesses moldes necessita buscar formar indivíduos que, entre outras coisas, consigam entender a lógica a que estão submetidos e potencializar nessas formas de resistência. Resistir aqui tem haver com fugir da lógica superficial posta pela Indústria Cultural e aprender se relacionar de maneira mais cuidadosa e crítica com as produções culturais. Nesse sentido essa educação requer a formação de sujeitos capazes de perceber as coisas para além do aparente. É preciso desenvolver a capacidade de fruição nos educandos, ou em

outras palavras essa proposta educacional tem como norte a formação estética. Estética que, como pensado pelos frankfurtianos, diz respeito à capacidade de sentir, observar e perceber as produções culturais de maneira crítica, respeitando aquilo que deve ser preservado e transformado, o que requer mudança. Seguindo essa trilha, e paralelamente retornando ao ponto inicial do trabalho, quando pensamos a tarefa da Educação Física Escolar, podemos refletir sobre a possibilidade de potencializar a partir de seu objeto próprio de conhecimento, a Cultura Corporal, uma formação crítica. É com esse pressuposto que a proposta aqui descrita trabalha. Assim, a formação pensada pelo currículo aqui apresentado dialoga com a ideia de uma formação crítica — e, portanto, necessariamente estética — a partir dos elementos da Cultura Corporal.

Para pensar a relação dos elementos da Cultura Corporal com a estética, tomamos com fundamentação Gumbrecht (2007), autor alemão, residente nos Estados Unidos. Admirador declarado das práticas esportivas, Gumbrecht discute em sua obra *Elogio da beleza atlética*, o potencial estético das práticas esportivas. Partindo da dificuldade dos intelectuais em elogiar os esportes, o autor alicerçado no conceito kantiano de “satisfação desinteressada”, se dispõe a entender o porquê as práticas esportivas geram tanto fascínio na sociedade contemporânea. Assim, Gumbrecht, reflete sobre as práticas corporais tendo como base sua ideia de “estética da presença” que ao invés de buscar conceituar os esportes a partir de categorias externas, busca nas próprias práticas as pistas para compreendê-lo. E é em uma declaração de um ex-nadador, Pablo Morales, que Gumbrecht encontra um conceito para descrever a fruição estética proporcionada pelos esportes: “perder-se na intensidade da concentração”. O autor constrói então uma interpretação singular para o termo, desdobrando dele uma explicação para o modo como nos entregamos ao fruir um espetáculo esportivo. Segundo Gumbrecht, quando assistimos a um espetáculo esportivo, esquecemo-nos de tudo que está ao nosso redor, nos entregando sempre de maneira quase máxima ao que ocorre ali e nos deixando levar sempre pelo inesperado. Esse inesperado, que seria o que mais atrai nos esportes, vem, contudo, dialeticamente acompanhado do esperado. Ou em outras palavras, quando assistimos a um espetáculo esportivo quanto mais compreendemos e tentamos analisar o que ocorre ali, mais estamos entregues ao que não conseguimos prever. Sendo assim, quando falamos de fruição estética da Cultura Corporal, falamos mais uma vez de potencializar um olhar mais atento, sensível e cuidadoso. Isso sem dúvida vai ao encontro de uma educação que permita aos educandos olhar para os elementos da Cultura Corporal para além daquilo que a Indústria Cultural apresenta, e é diante desse imenso desafio que a proposta curricular abaixo foi elaborada.

A proposta

O currículo abaixo foi pensado tendo em vista, além do referencial já discutido, a situação da Educação Física no CEFET-MG campus Timóteo. Isso porque a disciplina, a partir de 2017, passa a ser obrigatória para os dois primeiros anos dos três cursos integrados (Desenvolvimento de Sistemas, Química e Edificações) e optativa para os terceiros anos. Assim, nos primeiros anos a ideia central e desconstruir nos alunos o modo como concebem a Educação Física, tendo em vista que a maioria vem do tradicional modelo de “não aula”. Para isso são trabalhados conteúdos próximos ao dia a dia dos alunos, buscando, contudo, potencializar outro modo de olhar para os mesmos. Já nos segundos anos, a ideia é diversificar o

olhar dos alunos para os elementos da Cultura Corporal, sendo trabalhados elementos que tradicionalmente não são tão comuns aos discentes. Já nos terceiros anos, considerado a opção dos alunos em cursar a disciplina, busca-se um aprofundamento no conceito de esporte, bem como com sua relação com a estética. Essa discussão, no entanto, aparece subentendida em todo o currículo.

Série	Objetivo	Fio condutor	Bimestre	Conteúdo
1 ano	Desconstrução	Regras	1 bimestre	Jogos e brincadeiras
			2 bimestre	Voleibol
			3 bimestre	Dança
			4 bimestre	Atletismo
Série	Objetivo	Fio condutor	Bimestre	Conteúdo
2 ano	Diversificação	Técnica	1 bimestre	MMA
			2 bimestre	Ginástica
			3 bimestre	Esportes de aventura
			4 bimestre	Futebol Americano
Série	Objetivo	Fio condutor	Bimestre	Conteúdo
3 ano	Aprofundamento e autonomia	Táticas	1 bimestre	Futebol
			2 bimestre	Olimpiadas
			3 bimestre	E-sportes e esportes da mente
			4 bimestre	Outros esportes

Figura 1: Estrutura curricular da disciplina Educação Física do CEFET-MG Campus Timóteo.

Os conteúdos trabalhados buscam ainda manter uma tríade no que diz respeito ao modo como são abordados. Essa tríade busca propiciar aos alunos a oportunidade de experimentar os objetos trabalhados, desenvolvendo a capacidade de questionar alguns pontos referentes aos mesmos e potencializando sua transformação. Abaixo seguem algumas imagens referentes a trabalhos realizados, descritos nas legendas.



Figura 2: Aula de futebol americano, momento de experimentação da modalidade.



Figura 3: Aula de slackline proposta pelos estudantes a partir de questão desafiadora sobre as potencialidades de atividades físicas de aventura no espaço do Campus.



Figura4: Variação de voleibol criada pelos alunos depois de trabalharem a evolução das regras do esporte.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio A. S. LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (orgs.). *Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção educação contemporânea).

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M., *Dialética do Esclarecimento: fragmentos Filosóficos*. Trad. Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

DAOLIO, J. *Educação Física e o conceito de cultura*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

DARIDO, S. C. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GUMBRECHT, H. U. *Elogio da beleza atlética*. São Paulo: Companhia das Letras 2007.

TÜRCKE, Cristoph. *Sociedade excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antonio A. Zuin, Fabio A. Durão, Francisco C. Fontanela, Mario Frungillo. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

Diálogos possíveis entre Geografia, Redação e Literatura: conhecendo os problemas da cidade e propondo soluções

Resumo: O presente artigo é o relato de um trabalho interdisciplinar desenvolvido no CEFET Timóteo com os alunos do 2º ano do Ensino Médio envolvendo as disciplinas de Geografia, Redação e Literatura. O componente curricular urbanização é um tema da disciplina de Geografia e pode ser abordado de forma a propiciar o desenvolvimento de competências analíticas e propositivas por parte dos estudantes e, nas disciplinas de Redação e Literatura, a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais fazem parte da proposta curricular do EM. Para a possibilitar o diálogo entre essas áreas, foi feito um reordenamento programático de maneira que o tema urbanização fosse tratado na disciplina de Geografia concomitante à discussão de gêneros textuais nas disciplinas de Literatura e Redação. Para mediar o processo de aprendizagem, foi proposto um trabalho a ser realizado em grupos definidos e divididos pela lista de chamada. Cada grupo recebeu a tarefa de escrever uma reportagem/denúncia de algum problema urbano vivenciado na cidade de moradia dos estudantes. Posteriormente, a mesma equipe deveria escrever um artigo de opinião no qual apresentaria alternativas viáveis à solução ou à amenização do problema. Com o objetivo de garantir um acompanhamento mais sistemático por parte dos professores e uma escrita de fato colaborativa, foi usada a ferramenta de construção de documentos da plataforma *Google Drive*. Os resultados positivos dos trabalhos e o bom aproveitamento dos alunos nas atividades formativas e somativa que abordaram a temática urbanização são indicadores da eficácia da proposta pedagógica desenvolvida.

Palavras-chave: ensino; urbanização; geografia; literatura; redação.

O uso das tecnologias pelos jovens evidencia a necessidade de renovar as metodologias utilizadas na elaboração dos trabalhos em sala de aula. É preciso conhecer as ferramentas que possibilitam o desenvolvimento de atividades e empenhar na associação dessas com os conteúdos escolares. Uma maneira de adentrar nesse mundo se torná-lo mais acessível é através do trabalho interdisciplinar, trabalho esse que oferece a possibilidade de revelação das faculdades e aptidões tanto dos professores envolvidos no trabalho, quanto dos alunos.

Erica Drumond Fontes Silva

CEFET-MG Campus Timóteo

Cláudia Mara de Souza

CEFET-MG Campus Timóteo

Romerito Valeriano da Silva

CEFET-MG Campus Timóteo

SILVA, E.D.F.; SOUZA, C.M.; SILVA, R.V. Diálogos possíveis entre Geografia, Redação e Literatura: conhecendo os problemas da cidade e propondo soluções. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 49-56. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Utilizar uma pedagogia interdisciplinar do Ensino Médio (EM) é colocar em prática os conteúdos estudados e, mais ainda, possibilitar o aprofundamento dos mesmos.

O trabalho apresentado neste relato foi realizado em uma escola pública da rede federal de ensino no município de Timóteo, Minas Gerais, em uma proposta interdisciplinar que envolveu professores de Geografia, Língua Portuguesa e Redação.

O trabalho interdisciplinar no Ensino Médio

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), a visão integrada do conhecimento ao afirmar que a escola deve ser uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, construindo pontes entre teoria e prática é um compromisso (BRASIL, 2002, p. 86). Nessa perspectiva, a organização curricular para o EM deve organizar os “conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber” (op. cit., p. 87). Essa forma de organização da prática pedagógica envolve dois conceitos fortemente relacionados: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade é fundamental para o estudo dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e científicos atuais, reais e complexos por natureza. Ela deve partir da realidade, associar os problemas cotidianos e atuais, ou fazer parte do universo particular de uma escola, região ou comunidade (BRASIL, 2002, p. 25). Para tal, a contextualização constitui um recurso relevante, pois implica que todo conhecimento envolve uma relação entre uma situação concreta (objeto) e quem a vivencia (sujeito) (op. cit., p. 91). Considerando a velocidade e a quantidade de informações que chegam ao cidadão comum, a interdisciplinaridade é um princípio pedagógico importante para a formação dos estudantes. Ela os capacita a construir um conhecimento que integra as habilidades adquiridas ao longo da vida escolar e a interage com os demais levando em conta as ocorrências e a complexidade da sociedade atual, as ações humanas e as repercussões umas em relação às outras. Atividades como essa têm por objetivo desenvolver a capacidade individual através das discussões e ações coletivas e de ser um sujeito-efetivo, capaz de transformar a realidade na qual está inserido. Nessa perspectiva, de acordo com Fazenda (2002):

A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana através da passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e assim sendo, recupera a ideia primeira de Cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças no mundo) (FAZENDA, 2002, p. 48).

Partindo dessa premissa é que o trabalho foi desenvolvido visando a formação global e crítica do sujeito, do cidadão responsável e comprometido. Cada uma das áreas ou disciplinas realizou trabalho integrado, mas com tarefas específicas como descritas a seguir.

Geografia, Redação e Português

O componente curricular urbanização é um tema da disciplina de Geografia e pode ser abordado de forma a propiciar o desenvolvimento de competências analíticas e propositivas por parte dos estudantes.

Nas disciplinas de Redação e Português, a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais fazem parte da proposta curricular do EM. O trabalho com a diversidade textual se faz importante devido à necessidade de elaboração e compreensão dos diversos gêneros pelos alunos e, a partir disso, o aluno estará inserido em um contexto de rotinas comunicativas envolvendo questões geográficas e sociais amplamente discutíveis e será possibilitado a versar sobre o assunto estudado em diferentes situações. A leitura e produção de variados gêneros textuais constitui uma estratégia eficaz no trabalho interdisciplinar. De acordo com Marcuschi,

O estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MASCUSCHI, 2016, p. 156)

Atento a essa afirmação, vários gêneros foram estudados para a escrita dos textos reportagem e do artigo de opinião exigidos durante o desenvolvimento do trabalho. As produções orais e escritas permearam todas as etapas do trabalho e evidenciaram nos alunos um aprimoramento nos conteúdos que foram estudados para a escrita dos textos na disciplina de Geografia.

O conteúdo Urbanismo é trabalhado durante o segundo semestre, mas diante da necessidade de aprendê-lo para a escrita dos textos, foi feito um reordenamento programático de forma a possibilitar o diálogo entre as disciplinas envolvidas. Nessa perspectiva, os princípios da interdisciplinaridade serviram para nortear o trabalho docente ao orientar os alunos a produzirem uma reportagem e transformá-la em um artigo de opinião após todas as etapas concluídas.

Metodologia

A popularização em relação ao uso das tecnologias de informação, desde o final do século XX, facilitou a busca pelo conhecimento e possibilitou a integração dos alunos para desenvolverem, de forma mais participativa, as pesquisas propostas em sala de aula. Ao se propor um trabalho em grupo e interdisciplinar através de ferramentas colaborativas como o Google Drive, é possível, tanto aos professores quanto aos alunos, o acompanhamento e a participação efetiva de todos os componentes. Segundo Pierre Lévy (1999), uma das possibilidades do ciberespaço é a criação e o fortalecimento de coletivos inteligentes, “nos quais as potencialidades sociais e cognitivas de cada um poderão desenvolver-se e ampliar-se de maneira recíproca” (LEVY, 1999, p. 25). As ferramentas usadas no trabalho podem subsidiar a escrita como espaço de produção coletiva, em que o sentido é constituído e negociado, conferindo-lhe o potencial de co-enunciação. Assim também, Koch (2007) destaca a importância desse trabalho colaborativo com a linguagem

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de co-enunciação. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo

e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social (KOCH, 2007, p.128).

Partindo do princípio que os alunos do EM são capazes de pensar criticamente sobre a realidade, compreendem as relações entre as informações a que têm acesso e dominam os recursos da escrita colaborativa, é possível, portanto desenvolver um trabalho nessa plataforma e unir disciplinas como Redação, Português e Geografia numa mesma proposta de trabalho. Nesse contexto, cresce a responsabilidade dos educadores em promover uma proposta integrada e bem elucidada, para que os estudantes entendam os objetivos da proposta e consigam adquirir as habilidades de investigar, compreender, comunicar e, principalmente, relacionar através da escrita e da oralidade o que aprenderam a partir do seu contexto social e cultural e das instruções em sala de aula. Neste trabalho entende-se escrita colaborativa como definido por Barroso e Coutinho (2009),

A escrita colaborativa pode ser definida como um processo no qual os autores com diferentes habilidades e responsabilidades interagem durante a elaboração de um documento. [...]. A elaboração de um texto de forma colectiva é um processo que exige criar ideias, confrontá-las com os outros e entrar muitas vezes em negociações para chegar a um consenso comum.

Assim sendo, a escrita colaborativa permite o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (BARROSO; COUTINHO, 2009, p. 14).

Para realização do trabalho, os alunos receberam um texto compartilhado com todas as tarefas e etapas das nove fases do planejamento e execução de intervenções urbanas descritas no Google Drive. Nele continha uma lista das nove fases do planejamento e execução de intervenções urbanas a serem feitas em grupos de 4 e/ou 5 alunos. Esses registros foram apresentados em forma de reportagem e, após a exposição e a correção do texto, deveriam transformá-lo em um artigo de opinião.

a) Delimitação do problema a ser enfrentado;

Pesquisar na cidade que escolheram um problema a ser enfrentado e propor possíveis soluções. Uma lista de possíveis problemas foi exposta aos alunos para que pudessem compreender a temática do trabalho: coleta e destino do lixo, enchentes, trânsito, poluição, falta de moradia, precariedade dos serviços de saúde, falta de saneamento básico etc.

b) Fixação dos objetivos a serem atingidos;

O objetivo geral do trabalho foi elaborar um jornal ao fim das atividades que se iniciaram com a produção de dois gêneros da esfera jornalística: reportagem e artigo. O tema de ambos se deu pela coleta de dados dos grupos e se referiam a algum problema na urbanização.

c) Coleta de dados sobre o problema analisado;

Durante a investigação do problema, vários dados foram coletados através de uma variedade de gêneros textuais. Pesquisas, entrevistas, listas, e-mails, anotações, gráficos, depoimentos, comentários, relatos, entre outros, forma necessários para a escrita dos textos.

d) Interpretação dos dados e estruturação do plano de ação;

Após o levantamento de dados, os alunos precisaram selecioná-los e organizá-los para a adequação à escrita dos gêneros jornalísticos com a ajuda do professor orientador (cada um dos três professores ficou responsável por orientar uma turma nas intercorrências e necessidades extras que porventura surgissem).

e) Ilustração com foto;

Ao final da escrita, uma foto feita pelos alunos foi anexada ao trabalho.

Produções

Durante as aulas de Literatura, Português e Redação, os alunos receberam as instruções sobre as características de gêneros jornalísticos como a notícia, a reportagem e o artigo de opinião para que pudessem produzi-los. Foram feitas leituras e análises desses textos para que o reconhecimento da estrutura e das características de cada gênero os ajudasse na hora da escrita e produção em grupo. Esse conhecimento junto à análise do problema urbano escolhido e as discussões nas aulas de Geografia possibilitaram o desfecho do trabalho e a apresentação dos textos jornalísticos produzidos pelos alunos. Todas as etapas seguidas durante o desenvolvimento do trabalho foram primordiais para o sucesso da produção final. A orientação constante por parte dos professores possibilitou um melhor rendimento dos alunos vendo que dúvidas surgiam a todo momento e era preciso saná-las para um melhor resultado. Nas apresentações feitas, por cada grupo, do problema urbano escolhido, da delimitação das partes da reportagem e da proposição da questão polêmica a ser respondida no artigo de opinião, os alunos puderam colocar em prática as teorias sobre textos e gêneros textuais, bem como sobre o tema da urbanização abordados em aulas.

Várias orientações necessárias ao fechamento da reportagem e do artigo de opinião foram feitas e, além disso, nas dúvidas apresentadas em sala, nas discussões com os professores, a turma também fazia comentários sobre o trabalho dos colegas. Todas as ocorrências serviram para o crescimento do grupo e consolidar os conteúdos aprendidos.

Avaliação

Os textos foram feitos pelos alunos na plataforma Google Drive, corrigidos e pontuados pelos três professores simultaneamente.

Nas datas previstas, os professores faziam os comentários relacionados às correções necessárias à melhoria do texto. Além disso, era possível ver, através do histórico das versões do texto, o envolvimento de cada aluno e as contribuições para o trabalho e, consecutivamente, pontuá-los.

Uma segunda data foi combinada para a versão corrigida do texto e, diante dos textos prontos, cada turma produziu um jornal na plataforma Google fazendo acréscimos de outros textos com referência jornalística de gêneros distintos produzidos ao longo do semestre. Notícias, receitas, tiras, piadas, entrevistas, propagandas e horóscopos foram produzidos livremente e em pequenos grupos. Houve ainda subgrupos responsáveis pela editoração, revisão,

design e layout do jornal. Todas as tarefas foram feitas em prazos determinados e aconteceram em dois bimestres distintos. Houve pontuação específica para os dois gêneros produzidos na primeira fase e outra pontuação para o conjunto apresentado no jornal digital completo.



Figura 1: Imagem de um dos jornais digitais.



Figura 2: Imagem de um dos jornais digitais.

Diante dos textos prontos, os alunos foram instruídos a criar um jornal on-line no Google Sites. Cada turma produziu um jornal e selecionou os textos e a disposição dos mesmos.

Desafios e superação

Alguns obstáculos surgiram ao longo do trabalho e era preciso superá-los. A maioria dos alunos nunca havia lido ou manuseado um jornal, tampouco lido um texto jornalístico mesmo que online. Diante dessas limitações, foi preciso apresentá-los para o reconhecimento

e envolvimento de todos. Os professores levaram jornais para sala e um questionário foi feito sobre seções, cadernos, tipos textuais para que pudessem responder. Ademais, retextualizações dos textos jornalísticos lidos em sala também foram feitos.

Considerações finais

O desenvolvimento desse trabalho mostrou que a interdisciplinaridade entre professores das áreas de Linguagens e Ciências Humanas e suas tecnologias constituiu uma prática política e pedagógica muito eficiente. Negociações entre diferentes pontos de vista, acordos entre quais problemas urbanos seriam escolhidos, modo como as atividades pedagógicas seriam oferecidas delinearão todo o trabalho docente e explicitaram a harmonia entre os envolvidos. Além disso, foram notórios flexibilidade, conhecimento, entusiasmo e desprendimento por parte dos discentes, o que foi possível perceber positivamente nas ações em grupo.

Os alunos, diante de questões concretas, análise, registro, estudo, edição e revisão de textos foram capacitados a comunicar-se, argumentar, reconhecer problemas de diferentes naturezas e elaborar críticas e, consecutivamente, propostas de ações possíveis em torno de questões da atualidade e realidade local.

A complexidade do trabalho escolar representou uma alternativa eficiente para reunir em um mesmo trabalho conteúdos e disciplinas distintas. Mais ainda, constituiu para aqueles que a vivenciaram uma experiência pedagógica eficiente e prazerosa.

Referências bibliográficas

BARROSO, M; COUTINHO, C. Utilização da ferramenta Google Docs no ensino das ciências naturais com alunos do 8º ano de escolaridade. In: *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*. [S.l.], n. 9, p. 10-21, Enero-Junio, 2009. Artículos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*, 5 ed, Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

FRENEIT, Célestin. O jornal escolar. Título Original *Le Journal Scolaire*, Tradução de Filomena Quadros Branco para a língua portuguesa, Cooperativa de L'Enseignement Laic Cannes, 1967, Editorial Estampa, Ltda, 1974.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2007.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª Edição, 9ª reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SENE, Eustáquio de Sene; MOREIRA, João Carlos. *Geografia Geral e do Brasil: Espaço Geográfico e Globalização*. São Paulo: Scipione, 2010. p. 628-630.

Machado de Assis: Imagens e Sensações

Resumo: Os alunos do segundo ano Integrado do CEFET Campus Timóteo sentiram a necessidade de entender o processo da criação literária no que diz respeito a aspectos sociais e psicológicos que norteiam a caracterização das personagens, do tempo e o espaço de criação. Para tal pesquisa, alguns contos e crônicas do escritor Machado de Assis foram selecionados no intuito de revelar os pressupostos e o contexto que orientaram a produção de tais textos e desenvolver, assim, uma leitura crítica. Diante disso, a recepção estética se mostrou evidente, ao mesmo tempo que é inerente à formação crítica do leitor, visto que a compreensão da literatura produz diversos efeitos e sentimentos. Várias discussões permearam o desenvolvimento da pesquisa e algumas considerações importantes sobre o autor tornaram-se significativas após o estudo dos textos e reflexões sobre o contexto de produção dessa escrita. Machado de Assis imprime em suas obras características e temas sociais que são considerados à frente dos horizontes dos escritores de sua época. Suas obras apresentam traços do que viria a ser o Realismo, apesar de ter vivido na época da afirmação do romance romântico. O projeto literário de Machado de Assis levanta questões como economia, adultério, escravidão, república e abolição. Essa temática, dos anos 1880 e 1890, fica explícita em vários escritos machadianos como contos, crônicas e romances. Aliar o estudo desses textos literários ao seu contexto de criação torna a compreensão desse texto mais ampla no sentido de entender as expressões utilizadas, o imaginário da época e os problemas sociais vividos pelas personagens. Esse estudo propiciou muitas sensações que puderam ser expressadas pelos alunos através das imagens e fortalecer, assim, o contato entre o leitor e a literatura.

Palavras-Chave: Machado de Assis; processo de criação; recepção estética; economia.

O presente artigo é um recorte de um projeto sobre as percepções estéticas experimentadas em uma escola pública da rede federal de Ensino Médio no município de Timóteo, Minas Gerais, em que foram feitas discussões sobre quatro contos de Machado de Assis com a temática economia, abolição da escravidão, república e comportamento.

O estudo aqui proposto visa uma análise do lugar da economia no âmbito da cultura e da sociedade brasileiras da década de 1880 e 1890, através do modo pela qual Machado de Assis através dos contos *O empréstimo* (1882), *Anedota pecuniária* (1884), *A carteira* (1884)

Erica Drumond Fontes Silva

CEFET-MG Campus Timóteo

Cláudia Mara de Souza

CEFET-MG Campus Timóteo

Héilton Martins Reis Filho

Raíssa Franco Souza

Rebeca Mercês Oliveira Barros

Sara Xavier Alcântara

CEFET-MG Campus Timóteo

SILVA, E.D.F. *et al.* Machado de Assis: Imagens e Sensações. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da [...]**. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 57-67. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

e O jogo do bicho (1904) ilustrou, através da arte literária, os problemas econômicos que afetaram a sociedade naquele momento e como as consequências são vistas até os dias atuais.

Machado de Assis e o seu tempo

De acordo com a estética da recepção, um texto tem diferentes interpretações e percepções ao ser lido durante e após a época de seu lançamento devido a inúmeras questões no contexto de sua criação e acontecimentos posteriores. A crítica formada ao longo do tempo serve para enriquecer as futuras e traz uma melhor compreensão do texto.

Sobre a recepção afirma Stierle:

A recepção abrange cada uma das atividades que se desencadeia no receptor por meio do texto, desde a simples compreensão até à diversidade das reações por ela provocadas - que incluem tanto o fechamento de um livro, como o ato de decorá-lo, de copiá-lo, de apresentá-lo, de escrever uma crítica ou ainda o de pegar um papelão, transformá-lo em viseira e montar a cavalo. [...] Descrever o ato da recepção significa, de imediato, diferenciar seus vários passos e apreender sua construção hierárquica. (STIERLE, p. 135-136, 2001)

A leitura dos contos machadianos provocou várias emoções e reações. Ao analisar os aspectos da sua produção, é possível dar um significado mais complexo para a obra, mas a análise dos textos literários junto ao estudo da história do tempo de criação mostra a multiplicidade de seus aspectos sociais, ao mesmo tempo em que revela a sua singularidade.

Ao fazer a leitura desses textos literários escritos há mais de um século e conhecer a história do tempo e o tratamento que o literato lhe deu, é possível, não só conhecer um pouco dessa história, mas compreender as aflições de um tempo que perduram mesmo sabendo que a Literatura não tem obrigação com a realidade, entretanto, inevitavelmente a expressa.

Contextualização: A problemática do tempo

Algumas mudanças significativas de natureza política, econômica, moral e demográfica na sociedade carioca e, por conseguinte, na brasileira, foram ocasionadas pela transição política do Império à República. Fatos importantes como a abolição da escravatura antecederam esse evento e também trouxeram marcas e consequências ao país. Tais ocorrências foram tão marcantes que mereceram a devida atenção além dos historiadores, da Literatura. Foram analisados quatro contos de Machado de Assis, escritos entre os anos 1880 e 1900, que denotam tais acontecimentos e ilustram uma época tão importante da história do Brasil. Antes de explicitar como tais ocorrências foram recebidas e ilustradas pela Literatura nesses contos, convém entender o momento político e econômico a partir do momento em que a República foi declarada.

Através dos estudos do historiador José Murilo de Carvalho (1997), é possível entender as ocorrências da primeira década republicana brasileira na cidade do Rio de Janeiro. O autor apresenta o contexto da República em todos os âmbitos da sociedade fluminense: econômico, cultural, político e social, com foco nas transformações da opinião pública com essa nova fase do país.

Os “escravos livres” deslocavam-se até a cidade para a busca da estabilidade e, modificavam assim, toda a estrutura existente. Um dos resultados foi o aumento de empregados e subempregados, além do aumento da variedade étnica (levando também em consideração a migração portuguesa para a região).

A modificação da estrutura ocupacional, de acordo com Murilo de Carvalho, vai muito além do aumento da variedade étnica: surgiram novos padrões e novas classes para caracterizar a população. Com o êxodo para a cidade, muitas pessoas ocuparam moradias inferiores e “viviam nas tênues fronteiras entre legalidade e ilegalidade”. O autor destaca que essa população poderia ser comparada aos malandros, prostitutas, ciganos, ambulantes, carroceiros, serventes de repartições públicas e pivetes, que se falava na primeira metade do século XIX.

O “novo Rio”, como denomina o autor, refletia a política do país. De um lado, banqueiros, e milionários e de outro, criados e engraxates que, apesar das visíveis diferenças, idealizavam maior participação política com a Proclamação da República. Todos almejavam a entrada no cenário político. Operários e outros trabalhadores já organizavam greves e paralisações, políticos envolviam-se em conspirações e planejavam golpes. Porém, a tentativa de participação política pelas classes menos favorecidas foi logo frustrada. A proclamação era uma alteração no pacto de poder, que antes de mais nada necessitava de alcançar estabilidade e, por isso, não havia espaço para novos pontos de vista.

Dessa forma, as reformas na sociedade, como o surgimento de novas classes, costumes e práticas culturais acabaram por contornar a situação de inferioridade política, vivida por negros, trabalhadores informais e estrangeiros. A partir dessa exclusão, surgiram elementos para compor a identidade coletiva do Rio de Janeiro como o carnaval e o futebol.

De maneira clara e concisa, as descrições dos acontecimentos podem ser lidas sem um vasto conhecimento da época: o autor expõe o leitor a um Rio de Janeiro intrigante, em virtude dos notáveis rumos tomados pelo Brasil e a forma certas vezes egoísta com a qual o governaram. A contextualização dada por Carvalho explicita os acontecimentos dessa época tão marcante da história do Brasil e torna quem lê apto a compreender perfeitamente obras consagradas do período; como, por exemplo, as de Machado de Assis. Vários textos machadianos trazem à tona essa problemática econômica e social exposta no livro.

O texto literário: Retratações, interpretações e sensações

Se o texto literário é um ato intencional que retrata o mundo, o escritor tem o direito de corrigi-lo e ajustá-lo, e ao leitor cabe receber ou não tais correções. Tal recepção será positiva se o texto se converter em objeto imaginário na consciência do leitor.

O modelo da interação entre texto e leitor é fundamental para o conceito de comunicação. Com isso é simultaneamente dito que o leitor recebe o texto na medida em que, conduzido pela articulação da estrutura deste, vem a constituir a função como seu horizonte de sentido. Para uma abordagem de tipo comunicacional, as estruturas têm o caráter de indicações pelas quais o texto se converte em objeto imaginário, na consciência de seu receptor. O conceito de comunicação, usado na teoria da literatura, acolhe, portanto, a descrição das estruturas e a determinação da função e, na verdade, deles necessita como o pressuposto necessário para que a transmissão e a recepção se tornem processos descritíveis. (ISER, 2002, p. 944)

É importante ressaltar que a recepção dos contos machadianos proposta tentou compreender os valores do tempo da escrita desses textos e que os alunos envolvidos foram instruídos a entender, primeiro, os acontecimentos políticos e sociais que marcaram o século XIX. Diante de tais estudos, as percepções e sensações construídas foram explicitadas ao longo desse trabalho.

O conto “O empréstimo” narra a história de dois homens com visões distintas em relação ao dinheiro. Vaz Nunes é um tabelião de uma perspicácia fora do comum e de uma honestidade invejável a quem Custódio pede um empréstimo. Custódio é um homem ambicioso e deseja abrir uma fábrica de agulhas, mas precisa que Vaz Nunes disponibilize uma quantia considerável.

— Venho pedir-lhe uma escritura...

Vaz Nunes, armado para outro começo, não respondeu: espiou para cima dos óculos e esperou.

— Uma escritura de gratidão, explicou o Custódio; venho pedir-lhe um grande favor, um favor indispensável, e conto que o meu amigo...

— Se estiver nas minhas mãos...

— O negócio é excelente, note-se bem; um negócio magnífico. Nem eu me metia a incomodar os outros sem certeza do resultado. A coisa está pronta; foram já encomendas para a Inglaterra; e é provável que dentro de dois meses esteja tudo montado, é uma indústria nova. Somos três sócios, a minha parte são cinco contos. Venho pedir-lhe esta quantia, a seis meses, — ou a três, com juro módico...

— Cinco contos? (ASSIS, 1962, p. 226)

A insistência pela quantia vai diminuindo ao longo do texto e o pedinte se esforça em negociar o valor até conseguir algum. As diferentes visões do dinheiro das duas personagens são uma estratégia interessante para a construção do texto já que é um tema que se insere no contexto atual.

O narrador onisciente inicia o conto alegando que aquela é uma história real e que outros o nasceu cheio de sonhos e, aos 40 anos, ainda estava desempregado e vivia de empréstimos, sem nunca trabalhar. Dentro do seu sonho de se tornar rico, ele tende a aceitar toda proposta que lhe é feita, o que sempre acaba com ele mais pobre do que antes. Eis que surge uma nova proposta de uma Fábrica de Agulhas que, para se associar, precisava de 5 contos de réis. Foi então ao escritório do tabelião Vaz Nunes, que é descrito como “um homem de honestidade invejável”, ponto que será questionado adiante.

O conto apresenta uma crítica muito fundamentada à condição humana de pobreza naquela época, bem como os instintos de cada ser — ponto fundamentado pela discussão filosófica feita ao início do conto. Vaz Nunes, descrito inicialmente como muito honesto e aparentando ser ótima pessoa, revela a propriedade de grandes posses e oferece o mínimo possível; que sua postura ao sair do escritório comprova e o que o deixa animado após dar a Custódio apenas 1% da proposta inicial. Este último, por sua vez, revela sua idiosincrasia baseada em seu costume de receber sem trabalhar, buscando os caminhos mais fáceis. A dubiedade

em Machado de Assis é explícita: Vaz Nunes tem vocação para o trabalho e Custódio a tem pelo dinheiro.

Não bastasse isso, Machado ainda dispõe de três campos de linguagem, que envolvem uma linguagem jurídica com termos do Direito, uma linguagem literária com termos como *Carlyle* e *Sêneca* e, ainda, uma linguagem religiosa que se baseia em referências religiosas, ora sutis, ora explícitas, como o nome da Rua do Rosário, ou a clara metáfora: “A alma do Custódio caiu de bruços. Subira pela escada de Jacó até o céu; mas em vez de descer como os anjos no sonho bíblico, rolou abaixo e caiu de bruços”. Essas referências religiosas a termos bíblicos é uma característica machadiana, que está presente em muitas de suas obras.

No conto, as metáforas usadas serviram para descrever as sensações dos personagens, como, por exemplo, quando Custódio recebeu a resposta de que Vaz Nunes não tinha a quantia para lhe emprestar e que “sua alma caiu de bruços”. A descrição da frustração de Custódio torna a leitura mais agradável e divertida.

— Pois bem, disse ele, veja o que me pode dar, e eu irei ter com outros amigos... Quanto?

— Não posso dizer nada a este respeito, porque realmente só uma coisa muito modesta.

— Quinhentos mil-réis?

— Não; não posso.

— Nem quinhentos mil-réis?

— Nem isso, replicou firme o tabelião. De que se admira? Não lhe nego que tenho algumas propriedades; mas, meu amigo, não ando com elas no bolso; e tenho certas obrigações particulares... Diga-me, não está empregado? (ASSIS, 1962, p. 226)

O enredo é muito simples e corriqueiro e deixa a entender que acontecerá alguma coisa surpreendente no final ou pelo menos deixa a reflexão mais explícita.

— Pronto! disse-lhe Vaz Nunes, com o chapéu na cabeça.

Era o fatal instante. Nenhuma palavra do tabelião, um convite ao menos, para jantar; nada; findara tudo. Mas os momentos supremos pedem energias supremas. Custódio sentiu toda a força deste lugar-comum, e, súbito, como um tiro, perguntou ao tabelião se não lhe podia dar ao menos dez mil-réis.

— Quer ver? E o tabelião desabotoou o paletó, tirou a carteira, abriu-a, e mostrou-lhe duas notas de cinco mil-réis. — Não tenho mais, disse ele; o que posso fazer é reparti-los com o senhor; dou-lhe uma de cinco, e fico com a outra; serve-lhe? (ASSIS, 1962, p. 226)

O tempo é muito arrastado, a negociação durou mais do que deveria e se torna repetitiva dando a sensação do que é, realmente, um pedido de empréstimo, já que ela é o ponto principal do conto. Satisfeito com a centésima parte do que havia pedido inicialmente, Custódio sai feliz da tentativa e segue seu rumo feliz e risonho:

Com a mão esquerda no bolso das calças, ele apertava amorosamente os cinco mil-réis, resíduo de uma grande ambição, que ainda há pouco saíra contra o sol, num ímpeto de águia, e ora habita modestamente as asas de frango rasteiro. (ASSIS, 1962, p. 226)

O segundo conto analisado, *Anedota Pecuniária*, traz a história de Falcão, um homem rico e ganancioso. Solitário, ele decide adotar uma de suas sobrinhas (Jacinta), para lhe fazer companhia. Mesmo gostando muito da moça, o homem abre mão da mesma, vendendo o seu consentimento de casamento a um amigo em troca de dinheiro. Para preencher o vazio causado pela falta de Jacinta, Falcão decide adotar a sobrinha Virgínia. Não fugindo da típica ironia machadiana, o destino da moça não poderia ser outro: Virgínia também tem sua mão vendida, mas desta vez a troca é ainda requisitada, pois trata-se de uma coleção de cédulas originadas de diversos países.

Recorrer ao contexto histórico é importante para se compreender a peculiaridade de tal texto. Trata-se de meados do século XIX, época em que o Brasil apesar de não ser mais colônia, preservava tais características, como a escravidão e o modo de vida rural, que ainda eram predominantes. Neste mesmo contexto, o surgimento de algumas das mais importantes transformações políticas (a abolição da escravatura, a proclamação da República e predominância da atividade cafeeira) foram responsáveis por exercer grande influência na modernização do país.

Como uma forma de responder às demandas provocadas por tamanhas mudanças, a construção literária também se modificou. A transição entre o Romantismo e o Realismo, sendo predominante as características do último no texto em questão, trata-se de um fator que justifica a escolha do autor na construção das personagens, dando ênfase em seus aspectos psicológicos e racionais. Por se tratar de uma escrita em que a verossimilhança se faz presente, a crítica realizada pelo autor, depende da capacidade crítica do leitor.

O desfecho, em específico, apesar de tratar da triste circunstância propiciada pela venda das próprias sobrinhas, surpreende por não apresentar lição de moral: Jacinta e Virginia casam-se com os pretendes escolhidos, enquanto Falcão adquire o seu desejo. Sendo assim, pode-se chegar à conclusão de que o objetivo de Machado de Assis em *Anedota Pecuniária*, é “colocar o dedo na ferida” da sociedade do século XIX, através de um enredo ficcional que dramatiza uma questão, não levando em consideração apenas a finalidade (no caso o destino das sobrinhas), mas a própria causa, o vendedor.

O terceiro conto, *A carteira*, traz a história de Honório angustiado pelas dívidas. O encontro de uma carteira no início do conto poderia ter sido a solução se não fosse a vergonha de ter sido flagrado pelo dono do objeto. A pretensão pelo conteúdo da carteira não é gratuita, visto que ela poderia resolver os seus problemas financeiros. O cotidiano torna-se tema da ficção e adquire outra relevância condensando a situação limite da angústia, do medo e, ao final do conto, do inesperado. Honório encontrava-se bastante endividado pelas contas de lojas e armazéns, empréstimos e pelos bailes e jantares por ele oferecidos.

Tudo ia mal financeiramente, mas passava aos seus o contrário. Diariamente, recebia em sua casa o amigo advogado Gustavo e “fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades”. À mulher, D. Amélia, nada confessava, nem quando foi pego lacrimejando ao beijar a filha dormindo.

Nas circunstâncias em que sua vida se encontrava, seria difícil encontrar a solução. A possibilidade veio quando Honório encontra novamente uma carteira, dessa vez, sem ninguém

por perto. A quantidade encontrada resolveria todos os seus problemas financeiros, entretanto, isso não ia ao encontro com seus ideais de honestidade, mesmo pegando-a sorrateiramente, guardando-a rapidamente e conferindo o seu conteúdo bem longe do local do encontro. Assim, sua consciência dizia que ele deveria entregá-la ao dono (o cartão do amigo advogado o indicava como o dono da carteira).

A narrativa pode despertar reflexões sobre caráter e firmeza moral no leitor, desde o momento que a carteira é encontrada por Honório até o momento em que ela é devolvida. Entretanto, esse questionamento pode perder a razão a partir do momento em que a conduta das demais personagens são explicitadas ao final do conto.

O texto passa a sensação de culpa da personagem por pensar em não devolver o dinheiro. Além disso, no momento em que Honório devolve a carteira ao seu amigo, recebe um olhar de desconfiança: “Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo.” Qual é o motivo desse olhar? Como o leitor recebe isso? Qual é a leitura que pode ser inferida? Honório “recebe o olhar como um golpe, lhe sorri amargamente” e responde às perguntas do dono da carteira sobre o achado.

A desconfiança, a princípio, pode ser recebida pelo leitor como uma desconfiança por parte do dono da carteira em relação à moral de Honório, mas o leitor se surpreende com o desfecho. Gustavo, ao receber a sua carteira, retira-lhe um bilhete de amor e o entrega à D. Amélia.

O leitor, contudo, nunca conseguirá do texto a certeza de que a sua compreensão é a justa, a multiplicidade das relações humanas impossibilita que a base de entendimento do texto, ou, que a base de leituras possíveis seja fixa. O que aproxima o leitor desse conflito é o esquema autoral preparado e o potencial dessas personagens atingirem o universal sem perder o individual. A complexidade e o enfoque da estrutura textual dificultam a ocupação completa da situação junto às representações (modos de ser, ler e compreender o texto) do leitor. Por que tantas dívidas contraídas por Honório? Qual é o motivo de tantos eventos (bailes, empréstimos, jantares, contas em lojas e armazéns) que lhe deixaram em situação tão difícil? Seria Honório digno de compadecimento do leitor?

Atento a isso está a experiência estética, a participação emocional do leitor que infere, contempla e vive as experiências humanas dispostas no conto. A ele, o leitor, é dada, também, a possibilidade de responder à questão resolvida por Sócrates: É preferível praticar ou sofrer uma injustiça?

O conto é dividido em vários parágrafos, majoritariamente curtos e médios, o que provoca uma sensação de rapidez, de tempo decorrente. Tal efeito pode ter sido intencional, visto que o conto acompanha Honório por um dia inteiro, em suas caminhadas, seus pensamentos, suas dúvidas e tentações. Dessa forma, o leitor é levado a refletir e se angustiar sobre o tema, indagar sobre a atitude final de Honório (se ele ficará com o dinheiro encontrado ou não) e ter uma enorme surpresa pela revelação final.

Gustavo pegou a carteira precipitadamente, e lançou um olhar desconfiado para o amigo. Honório sentiu o olhar como um golpe de desconfiança injusta; depois de tanta luta com a

necessidade e uma carteira contendo a solução de seus problemas, era uma triste reação. Honório lhe deu as explicações necessárias.

— Mas conheceste-a?

— Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor. (ASSIS, 1962, p. 361)

O último conto, O jogo do bicho, é um dos tantos em que o autor desenvolve a temática da economia na direção de estímulos éticos e morais engessados pelo sistema social e, paradoxalmente, negligenciados por uma parte substancial que o compõe. Referente à exponencial tendência de jogatinas por grandes investidores na sorte e ao momento de ensejo para a conquista de dinheiro sem esforços, as apostas em animais ficaram amplamente conhecidas pelas cidades do Rio de Janeiro. A narrativa caminha nos arredores das tentativas impulsivas de Camilo em conseguir acertar pelo menos um de seus palpites e os ingênuos esforços em encontrar sinais divinos para justificar suas escolhas.

Camilo é introduzido à história por meio de lembranças do seu rápido casamento com uma recém conhecida do subúrbio, Joanhina, ocasionado pela promessa de servidão gratuita de uma preta velha cuidadora da jovem desde a infância. Incentivados pela oportunidade da oferta e contradizendo as dimensões relacionadas aos laços afetivos de um matrimônio, o casal não tardou a se unir para gerar descendentes. Germana, a preta, considerava mais favorável à sua filha de criação que continuasse na comodidade de uma vida sem obrigações na casa de sua tia viúva; no entanto, há um descrédito por parte das personagens pelos conselhos fraternos da criada, que indiretamente se revela pela sua condição de serva e pela cor negra de sua pele.

Foi esta preta que os fez casar mais depressa. Não que lhes desse tal conselho; a rigor, parecia-lhe melhor que ela ficasse com a tia viúva, sem obrigações, nem filhos. Mas ninguém lhe pediu opinião. (ASSIS, 1962, p. 174)

O jovem, agora empregado de um arsenal militar e com o nome de sua família prolongado pelo nascimento de um filho, apresenta seus traços indiferentes a um ser sensível ainda no início: imaginando com suas turras certezas ser o próximo promovido após a morte de um colega de trabalho, diverte-se com debochados risos durante o enterro e perturba-se ao som de choros e murros após, quando não é atingido pela promoção. Considerou a facilidade da sorte, então, sua companheira para chegar ao lugar das suas esperanças preguiçosas e jogou no bicho pela primeira vez, e por mais dezenas de outras vezes.

Camilo sublinhou suas imperfeições centrais como jogador impulsivo, buscando justificativas ordinárias para se convencer do próximo bicho sorteado. A inconstância em suas apostas relaciona-se à construção psicológica da personagem, que acredita vaidosamente em suas teimosias e não corresponde aos conselhos que recebe de amigos e até mesmo do bicheiro.

Ia-se à cobra e perdia; perdendo, explicava a si mesmo o fato com os melhores raciocínios deste mundo, e a razão fortalecia a fé. [...] Não queria saber do déficit. Posto que metódico, tinha o instinto de fechar os olhos à verdade, para não a ver e aborrecer. (ASSIS, 1962, p.175)

Ao passo que sua mulher adoeceu entre a cozinha e a costura, Camilo creditou seus réis restantes em um último jogo após perceber a quantia desmedida que havia gasto à procura da riqueza sem grandes esforços; finalmente aquietou suas apostas na imagem do rei dos animais e, durante a escrita de um documento importante em seus expediente, recebeu a notícia religiosa de que o leão havia sido sorteado. Avaliou a possibilidade de escrever um requerimento de demissão, em vez de copiar novamente um documento borrado de tinta pela surpresa, e comprou o que imaginou ter direito e um pouco mais, escandalosa a alegria que surgia por todo o corpo; Camilo apenas não considerou por mais que um estreito instante que havia recebido uma quantia sete vezes inferior àquela que investiu, negligenciando o que no final havia perdido.

O conto não é uma história fantástica baseada em contextos obsoletos, ele escapa por entre arestas de personalidades palpáveis e modernas. Existe a busca malandra pela comodidade de não se mover e existe o desejo cego e surdo de ganhar, parcelados entre o ensejo e a credulidade. Será o motivador da ignorância da personagem perante o mundo efetivo sua ingenuidade, seu orgulho ou uma mistura homogênea entre os dois?

De acordo com Iser, no ensaio “Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional”,

Não é possível o conhecimento da intenção autoral pelo que o tenha inspirado ou pelo que tenha desejado. Ela se revela na decomposição dos sistemas com que o texto se articula, para que, neste processo, deles se desprenda. [...] Por conseguinte, a intencionalidade do texto não se manifesta na consciência do autor, mas sim na decomposição dos campos de referência do texto. (ISER, 2002, p. 962)

Como ficção, a escrita de Machado de Assis referiu-se à realidade transfigurando-a, sendo que esse ato de transfigurar, transformar a realidade é um ato de fingir próprio da literatura. Como observa Iser,

O ato de fingir, como a irrealização do real e a realização do imaginário, cria simultaneamente um pressuposto central para saber-se até que ponto as transgressões de limite que provoca (1) representam a condição para a reformulação do mundo formulado, (2) possibilitam a compreensão de um mundo reformulado, (3) permitem que tal acontecimento seja experimentado. (ISER, 2002, p. 959-960)

A literatura dispõe de ferramentas para organizar o mundo que está sendo apresentado, e, Machado a partir dessas personagens, do contexto econômico e social, das atitudes afrouxadas diante dos problemas a serem enfrentados, cria os seus textos e expõe uma realidade atemporal.

Considerações finais

Machado de Assis era íntimo das palavras, conhecia a capacidade transformadora da linguagem e utilizava dela como refúgio da imperfeição intrínseca do mundo. O artista está, explicitamente, interligado às experiências do tempo e do espaço que convive e traz à vida suas histórias. A angústia de estar presente e ser vivente numa época racista, absurda, oportunista

e malandra tornou a denúncia do autor intensa e futurista - por ainda descrever o aqui e o agora. As personagens de seus contos são construídas no entorno daquilo que não foge do real e observadas em suas miudezas psicológicas e irregularidades humanas. Numa sequência pensada e repensada, Machado de Assis une os fragmentos de uma história de maneira a causar a inserção do leitor por sentimentos e percepções propositalmente orientados.

Sobre o contexto em que viveu, o escritor explicitou os valores e a moral do seu tempo a partir das atitudes de uma sociedade burguesa oitocentista, estimulou o seu imaginário e criou o fictício tendo como referência os acontecimentos de sua época. A partir dessas relações, criou os seus textos e articulou elementos da realidade como a ambição, casamentos arranjados, enriquecimento e dinheiro, e lhes deu um tratamento literário além de atribuir a todos esses elementos uma aparência de realidade dentro do contexto em que foram inseridos.

A busca em focalizar o tempo em que viveu tentou expressar a autoconsciência dessa burguesia e mostrar o quão eram capazes para conseguir alcançar seus objetivos e solucionar os problemas sociais e econômicos que, ainda hoje, existem. Sendo elementos da ficção, as ocorrências e personagens desses contos ilustram, entre outros aspectos, as relações entre riqueza, opulência e decência do século XIX e, que de certa forma, perduram. Retratações e sensações atemporais.

Referências bibliográficas

ASSIS, Machado de. Anedota Pecuniária. In: *Histórias sem data* (Obras Completas, vol. 13). Rio de Janeiro: Livro do Mês, 1962, p. 181-198.

ASSIS, Machado de. O empréstimo. In: *Papéis avulsos* (Obras Completas, vol. 12). Rio de Janeiro: Livro do Mês, 1962, p. 225-238.

ASSIS, Machado de. Jogo do Bicho. In: *Relíquias de Casa Velha* (Obras Completas, vol. 16). Rio de Janeiro: Livro do Mês, 1962, p. 169-183.

ASSIS, Machado de. A Carteira. In: *Contos Fluminenses* (Obras Completas, vol. 21). Rio de Janeiro: Livro do Mês, 1962, p. 355-361.

CARVALHO, José Murilo de. "O Rio de Janeiro e a República". In: *Os bestializados*. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRANCO, Gustavo. H. B. (Organização, Introdução e Comentários). *A Economia em Machado de Assis: o olhar oblíquo do acionista*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

ISER, Wolfgang. Os atos de fingir ou o que é fictício no texto ficcional. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.) *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. 2, 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 955-988.

ISER, Wolfgang. Problemas da teoria da literatura atual: O imaginário e os conceitos-chave da época. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.) *Teoria da literatura em suas fontes*, vol. 2, 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 927-954.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais. In: LIMA, Luiz Costa. (Org.) *A Literatura e o Leitor*. Textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. p. 133-187.

A poesia de Carlos Drummond de Andrade

Memória e família: articulações poéticas

Resumo: Este artigo teve como provocação o que nos diz CANDIDO (2004) acerca da poética de Carlos Drummond de Andrade: “a família define e explica o modo de ser, como a casa demarca e completa o indivíduo no meio dos outros no seu texto *Inquietudes na poesia de Drummond* (CANDIDO, 2004, p. 85). Refletir sobre a articulação memória e família na poesia de Carlos Drummond de Andrade se faz importante para se observar o que Lima (1995) nos dirá sobre o princípio da corrosão na poesia e na escrita poética que versa sobre a família.

Palavras-chave: Carlos Drummond de Andrade; poética; memória; família.

Jorge Manoel Venâncio Martins

MARTINS, J.M.V. A poesia de Carlos Drummond de Andrade — Memória e família: articulações poéticas. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 68-79. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

A articulação memória-família se radicaliza através dos objetos componentes da casa pertencentes aos familiares e principalmente ao pai. Serviram para essa escrita objetos comuns e fotografias em que a memória ativa (re)encenava os espaços e movimentos da família reunida para ser fotografada. Para tal discussão, selecionamos os poemas *A mesa* (CE, p. 292) e *O peso de uma casa* de Carlos Drummond de Andrade, (FA, p. 1428) que nos revelam o modo como a família é apresentada e como a presença dela no espaço da escrita é, aparentemente, o modo do eu lírico estar no mundo e como o sujeito se inscreve e escreve no inventário familiar.

No poema *A mesa* (ANDRADE, 2007, p. 292), a cena construída é a de todos os irmãos mortos, outros vivos e a mãe — falecida — do sujeito que escreve, reunidos à mesa para um jantar imaginado em homenagem ao pai que completaria 90 anos se vivo estivesse. Encontrar-se-iam nesta reunião o poeta e a nova geração da família, os netos, entre estes, a filha. O poema inicia como diálogo entre o eu lírico e o pai morto na forma do pretérito imperfeito do subjuntivo, marcando assim o jantar-imaginado supostamente acontecido:

Ó velho, que festa grande
hoje te faria a gente.
(ANDRADE, 2007, p. 292)

É importante destacar que a homenagem ocorre no presente, pois é no jogo passado/presente que o poema se constrói, como se observa nos versos do poema:

A mesa

E não gostavas de festa. . .
Ó velho, que festa grande
hoje te faria a gente.
E teus filhos que não bebem
e o que gosta de beber,
em torno da mesa larga,

largavam as tristes dietas,
esqueciam seus tricotes,
e tudo era farra honesta
acabando em confiança.
Ai, velho, ouvirias coisas
de arrepiar teus noventa.
(ANDRADE, 2007, p. 292)

A mesa é o espaço da realização do “jantar mineiro” onde o eu lírico consegue reunir passado e presente. Ela é também o espaço das decisões, da dissipação e da dissolução dos bens — como se observa no poema *Os Bens e o sangue* (ANDRADE, 2007, p. 282) — na poética da articulação memória-família. Mas a mesa é também o lugar/espaço do afeto no convívio familiar:

E daí, não te assustávamos,
porque, com riso na boca,
e a média galinha, o vinho
português de boa pinta,
e mais o que alguém faria
de mil coisas naturais
e fartamente poria
em mil terrinas da China,
já logo te insinuávamos
que era tudo brincadeira.
Pois sim. Teu olho cansado,
mas afeito a ler no campo
uma lonjura de léguas,
e na lonjura uma rês
perdida no azul azul,
entrava-nos alma adentro
e via essa lama podre
e com pesar nos fitava
e com ira amaldiçoava
e com doçura perdoava
(perdoar é rito de pais,
quando não seja de amantes).
E, pois, tudo nos perdoando,
por dentro te regalavas
de ter filhos assim... Puxa,
grandessíssimos safados,
me saíram bem melhor
que as encomendas. De resto,
filho de peixe... Calavas,
com agudo sobreceño
interrogavas em ti
uma lembrança saudosa
e não de todo remota
e rindo por dentro e vendo
que lanças uma ponte
dos passos loucos do avô
à incontinência dos netos,
sabendo que toda carne
aspira à degradação,
mas numa via de fogo
e sob um arco sexual,
tossias. Hem, nem, meninos,
não sejam bobos. Meninos?
Uns marmanjos cinqüentões,
calvos, vívidos, usados,

mas resguardando no peito
essa alvura de garoto,
essa fuga para o mato,
essa gula defendida
e o desejo muito simples
de pedir à mãe que cosa,
mais do que nossa camisa,
nossa alma frouxa, rasgada ...

(ANDRADE, 2007, p. 292)

Destaca-se a composição do jantar, a comida típica mineira de modo a salientar a memória olfativa e a memória gustativa:

Ai, grande jantar mineiro
que seria esse... Comíamos,
e comer abria fome,
e comida era pretexto.
E nem mesmo precisávamos
ter apetite, que as coisas
deixavam-se espostear,
e amanhã é que eram elas.
Nunca desdenhe o tutu.
Vá lá mais um torresminho.
E quanto ao peru? Farofa
há de ser acompanhada
de uma boa cachacinha,
não desfazendo em cerveja,
essa grande camarada.
ind'outro dia... Comer
guarda tamanha importância
que só o prato revele
o melhor, o mais humano
dos seres em sua treva?
Beber é pois tão sagrado
que só bebido meu mano
me desata seu queixume,
abrindo-me sua palma?
Sorver, papar: que comida
mais cheirosa, mais profunda
no seu tronco luso-árabe,
que a todos nos une em um
tal centímano glutão,
parlapatão e bonzão!
(ANDRADE, 2007, p. 282)

Em um exercício cinematográfico, o eu lírico circula a mesa como se estivesse com uma câmara à mão, e vai apresentando ao pai os membros da família descrevendo-lhes os aspectos pessoais, os nomes em destaque foram extraídos do livro *Conversas com a Saudade* (2010), de Flávia Andrade Goulart (Favita), sobrinha de Carlos Drummond de Andrade, e com quem trocavam entre si correspondências. Vemos:

Rosa Amélia

E nem falta a irmã que foi

mais cedo que os outros e era
rosa de nome e nascera
em dia tal como o de hoje
para enfeitar tua data.
Seu nome sabe a camélia,
e sendo uma rosa-amélia,
flor muito mais delicada
que qualquer das rosas-rosa,
viveu bem mais do que o nome,
porém no íntimo claustrava
a rosa esparsa. A teu lado,
vê: recobrou-se-lhe o viço.

(Flaviano, “tio Vivi”)

Aqui sentou-se o mais velho.
Tipo do manso, do sonso,
não servia para padre,
amava casos bandalhos;
depois o tempo fez dele
o que faz de qualquer um;
e à medida que envelhece,
vai estranhamente sendo
retraio teu sem ser tu,
de sorte que se o diviso
de repente, sem anúncio,
és tu que me reapareces
noutro velho de sessenta.

(Ativo, pai de D. Flavita)

Este outro aqui é doutor,
o bacharel da família,
mas suas letras mais doudas
são as escritas no sangue,
ou sobre a casca das árvores.
Sabe o nome da florzinha
e não esquece o da fruta
mais rara que se prepara
num casamento genético,
Mora nele a nostalgia,
cidadino, do ar agreste,
e, camponês, do letrado.
Então vira patriarca.

(José, “tio Zezé”)

Mais adiante vês aquele
que de ti herdou a, dura
vontade, o duro estoicismo.
Mas, não quis te repetir.
Achou não valer a pena
reproduzir sobre a terra
o que a terra engolirá.
Amou. E ama. E amará.
Só não quer que seu amor

seja uma prisão de dois,
um contrato, entre bocejos
e quatro pés de chinelo.
Feroz a um breve contato,
à segunda vista, seco,
à terceira vista, lhano,
dir-se-ia que ele tem medo
de ser, fatalmente, humano.
Dir-se-ia que ele tem raiva,
mas que mel transcende a raiva,
e que sábios, ardilosos
recursos de se enganar
quanto a si mesmo: exercita
uma força que não sabe
chamar-se, apenas, bondade.

(Mariinha)

Esta calou-se. Não quis
manter com palavras novas
o colóquio subterrâneo
que num sussurro percorre
a gente mais desatada.
Calou-se, não te aborreças,
Se tanto assim a querias,
algo nela ainda te quer,
à maneira atravessada
que é própria de nosso jeito.
(Não ser feliz tudo explica.)

Nos versos seguintes o eu lírico demonstra o vazio interior que se pode entender também como ausência, falta ou perda. Entretanto logo nos últimos versos recupera a herança familiar:

Bem sei como são penosos
esses lances de família,
e discutir neste instante
seria matar a festa,
matando-te — não se morre
uma só vez, nem de vez.
Restam sempre muitas vidas
para serem consumidas
na razão dos desencontros
de nosso sangue nos corpos
por onde vai dividido.
Ficam sempre muitas mortes
para serem longamente
reencarnadas noutra morte.
Mas estamos todos vivos.
E mais que vivos, alegres.
Estamos todos como éramos
antes de ser, e ninguém
dirá que ficou faltando
algum dos teus. Por exemplo:

(Carlos Drummond de Andrade, “tio Carlos)

ali ao canto da mesa,
não por humilde, talvez
por ser o rei dos vaidosos
e se pelar por incomodas
posições de tipo gauche,
ali me vês tu. Que tal?
Fica tranquilo: trabalho.
Afinal, a boa vida
ficou apenas: a vida
(e nem era assim tão boa
e nem se fez muito má).
Pois ele sou eu. Repara:
tenho todos os defeitos
que não farejei em ti
e nem os tenho que tinhas,
quanto mais as qualidades.
Não importa: sou teu filho
com ser uma negativa
maneira de te afirmar.
Lá que brigamos, brigamos,
opa! que não foi brinquedo,
mas os caminhos do amor,
só amor sabe trilhá-los.
Tão ralo prazer te dei,
nenhum, talvez. . . ou senão,
esperança de prazer,
é, pode ser que te desse
a neutra satisfação
de alguém sentir que seu filho,
de tão inútil, seria
sequer um sujeito ruim.
Não sou um sujeito ruim.
Descansa, se o suspeitavas,
mas não sou lá essas coisas.
Alguns afetos recortam
o meu coração chateado.
Se me chateio? demais.
Esse é meu mal. Não herdei
de ti essa balda. Bem,
não me olhes tão longo tempo,
que há muitos a ver ainda.

(Irmãos mortos prematuramente)

Há oito. E todos minúsculos,
todos frustrados. Que flora
mais triste fomos achar
para ornamento de mesa!
Qual nada. De tão remotos,
de tão puros e esquecidos
no chão que suga e transforma,
são anjos. Que luminosos!
que raios de amor radiam,

e em meio a vagos cristais,
o cristal deles retine,
reverbera a própria sombra.
São anjos que se dignaram
participar do banquete,
alisar o tamborete,
viver vida de menino.
São anjos. E mal sabias
que um mortal devolve a Deus
algo de sua divina
substância aérea e sensível,
se tem um filho e se o perde.

(Presentes à mesa)

Conta: quatorze na mesa.
Ou trinta? serão cinquenta,
que sei? se chegam mais outros,
uma carne cada dia
multiplicada, cruzada
a outras carnes de amor.
São cinquenta pecadores,
se pecado é ter nascido
e provar, entre pecados,
os que nos foram legados.
A procissão de teus netos,
alongando-se em bisnetos,
veio pedir tua bênção
e comer de teu jantar.

(Maria Julieta, filha viva de Drummond e D. Dolores)

Repara um pouquinho nesta,
no queixo, no olhar, no gesto,
e na consciência profunda
e na graça menineira,
e dize, depois de tudo,
se não é, entre meus erros,
uma imprevista verdade.
Esta é minha explicação,
meu verso melhor ou único,
meu tudo enchendo meu nada.

(Após a apresentação)

Agora a mesa repleta
está maior do que a casa.
Falamos de boca cheia,
xingamo-nos mutuamente,
rimos, ai, de arrebrantar,
esquecemos o respeito
terrível, inibidor,
e toda a alegria nossa,
ressecada em tantos negros
bródios comemorativos
(não convém lembrar agora),
os gestos acumulados

de efusão fraterna, atados
(não convém lembrar agora),
as fina-e-meigas palavras
que ditas naquele tempo,
teriam mudado a vida
(não convém mudar agora),
vem tudo à mesa e se espalha
qual inédita vitualha.

(O afeto materno — Vovó Julieta)

Oh que ceia mais celeste
e que gozo mais do chão!
Quem preparou? que incontestes
vocações de sacrifício
pôs a mesa, teve os filhos?
quem se apagou? quem pagou
a pena deste trabalho?
Quem foi a mão invisível
que traçou este arabesco
de flor em torno ao pudim,
como se traça uma auréola?
quem tem auréola? quem não
a tem, pois que, sendo de ouro,
cuida logo em reparti-la,
e se pensa melhor faz?
quem senta do lado esquerdo,
assim curvada? que branca,
mas que branca mais que branca
tarja de cabelos brancos
retira a cor das laranjas,
anula o pó do café,
cassa o brilho aos serafins?
quem é toda luz e é branca?
Decerto não pressentias
como o branco pode ser
uma tinta mais diversa
da mesma brancura... Alvura
elaborada na ausência
de ti, mas ficou perfeita.
concreta, fria, lunar.

(O pai e a Mãe)

Como pode nossa festa
ser de um só que não de dois?
Os dois ora estais reunidos
numa aliança bem maior
que o simples elo da terra.

(Todos)

Estais juntos nesta mesa
de madeira mais de lei
que qualquer lei da república.

Estais acima de nós,
acima deste jantar
para o qual vos convocamos
por muito — enfim — vos queremos
e, amando, nos iludirmos
junto da mesa
vazia.

(ANDRADE, 2007, p. 292)

Veja-se a presença da mãe, num primeiro momento do poema, o eu lírico a enuncia ao lado esquerdo do pai, depois é ela o elo da família, a que faz as costuras no relacionamento familiar. Das mãos dela o jantar-imaginado e a ornamentação da mesa-hipotética acontecem. Ao mesmo tempo que a mesa aparece como objeto da casa, é um espaço da representação da família drummondiana, como também é o espaço da confissão e da solidão do eu lírico. E ainda a mesa nos sugere ser a própria mãe, entretanto as representações mesa/mãe, pai/filhos e netos parece não ser no poema o enigma, pois o imaginado/hipotético jantar mineiro nada existe, o que há de real é a mesa vazia, que pode ser compreendida como a falta, o vazio interior, a saudade, os versos finais nos mostram a consciência deste vazio:

Estais juntos nesta mesa
de madeira mais de lei
que qualquer lei da república.
Estais acima de nós,
acima deste jantar
para o qual vos convocamos
por muito — enfim — vos queremos
e, amando, nos iludirmos
junto da mesa
vazia.

(ANDRADE, 2007, p. 292)

Esta sensação de “vazio” deste sujeito poético, esse jantar hipotético, esse “jantar mineiro” representam os “espaços das nossas solidões” (BACHELARD, 1989, p. 30) dos entes queridos passados é indelével ao eu lírico, como se vê nos versos:

por muito — enfim — vos queremos
e, amando, (...).

(ANDRADE, 2007, p. 292)

Esta ausência é também percebida no espaço da casa, em seus objetos que na maturidade do eu lírico é guardado na memória, segundo Bachelard,

mesmo quando se perdeu a mansargada, ficará para sempre o fato de que se amou um sótão, ficará para sempre o fato de que se viveu numa mansargada (BACHELARD, 1989, p. 30).

O peso de uma casa
La maison de mon père était vaste et commode
merecia de mim um soneto ou uma ode.

Eu não soube entendê-la eu não soube trová-la.
Só resta, exígua estampa, o frescor de uma sala.

Aquela egrégia escada, aquela austera mesa
sumiram para sempre em lances de incerteza.

Caem móveis em pó, e ondulantes cortinas
deixaram de esvoaçar no silêncio de Minas.

Ouço o tlintlim de um copo, o espocar de uma rolha,
sonidos hoje iguais ao virar de uma folha.

Cada tábua estalando em insônia sussurra
a longa tradição da família casmurra.

E os passos dos antigos, a grita das crianças
migram do longe-longe em parábolas mansas.

Perco-me a visitar a clausura dos quartos
e neles eis entrevejo no escorrer de lagartos,

Formas acidentais de uma angústia infantil
a estruturar-se logo em castelo febril.

Sou eu só a portar o peso dessa casa
que afinal não é mais que sepultura rasa.

(ANDRADE. 2007, p. 1421)

Este poema *O peso de uma casa* encontra-se no livro *Farewell*, publicado em 1996, nove anos após a morte do poeta, portanto um livro póstumo.

Peso de uma casa é um poema composto em dísticos — versos de duas estrofes — rimados. Nele o eu lírico parece querer recuperar e guardar, através da memória, principalmente e pela escrita, a casa paterna e os objetos que a compõem: móveis, cortinas, uma escada, “austera mesa”, o piso da casa (“cada tábua estalando...”), quartos; e o movimento dos familiares:

Ouço o tlintlim de um copo, o espocar de uma rolha,
sonidos hoje iguais ao virar de uma folha.

Cada tábua estalando em insônia sussurra
a longa tradição da família casmurra.

E os passos dos antigos, a grita das crianças
migram do longe-longe em parábolas mansas.

(ANDRADE, 2007, p. 1421)

Neste poema, a ambiguidade da falta dos entes queridos mortos é-nos revelada metonimicamente através dos elementos constituintes da casa. Segundo LIMA, (1995) no contexto drummondiano [a corrosão] aparece como uma maneira de assumir a História, de se opor com ela em relação aberta (LIMA, 1995, p. 131). O peso de uma casa parece sugerir consciência a perceptividade da vida e aceitar a história pessoal através da escrita:

Sou eu só a portar o peso dessa casa
que afinal não é mais que sepultura rasa.

(ANDRADE, 2007, p. 1421)

Se observarmos bem, “casa” aparece em toda obra poética drummondiana, a iniciar pelo primeiro livro *Alguma poesia*, (ANDRADE, 1930). Aqui ela aparece no universo infantil como um ambiente equilibrado, segundo Oliveira

Nos primeiros livros, notadamente em *Sentimento do mundo* (1940), *A Rosa do povo* (1945), *José* (1948) e *Claro enigma* (1951) a casa aparece, muitas vezes, associada à figura paterna, transformando-se em palco que expõe o difícil e tenso diálogo entre o poeta e o pai, numa relação que é poeticamente condicionada por um sentimento ambíguo de “terroramor”. (OLIVEIRA, 2003, p.109-117).

Pode-se entender casa como o espaço onde se abrigam os mortos, representando o “resto” de uma família, como casa e pai, ou casa e mãe, se interagem, fundem-se cobertos por “heras” e depois se transformam em “pó”:

Caem móveis em pó,

(ANDRADE, 2007, p. 1421)

Segundo Bosi, O tempo reversível é, portanto, uma construção da percepção e da memória: supõe o tempo como sequência, (...) (BOSI, 1992, p. 27). Para este autor,

A memória articula-se formalmente e duradouramente na vida social mediante a linguagem. Pela memória as pessoas que se ausentaram, tornam-se presentes. [...] É pela linguagem que permite conservar e reavivar a imagem que cada geração tem das anteriores. Memória e palavra, no fundo são inseparáveis, são a condição do tempo reversível. (BOSI, 1992, p. 27).

Considerando os poemas aqui apresentados podemos compreender o modo como a família foi objeto de inquietação na obra drummondiana, principalmente a figura do pai. Na escrita poética, essa relação - eu lírico/família - nem sempre aparece nos poemas equilibrada, e sim por vezes percebe-se a tentativa do apagamento, a negação. Podemos ver essa aproximação e distanciamento no poema *A mesa* quando o sujeito poético se apresenta ao pai. No poema *O peso de uma casa*, em que o poeta constrói a topografia da habitação paterna (OLIVEIRA, 2003, p. 109-117), “casa” pode ainda representar a figura paterna, a família patriarcal, mas também a idéia de se conservar e reavivar a imagem da família na forma do afeto, da saudade, daí a identificação e a consciência de o eu lírico reconhece (e se reconhece) que essa casa

“afinal não é mais que sepultura rasa.”

(ANDRADE, 2007, p. 1421)

Essa mesa de madeira mais de lei (ANDRADE, 2007, p. 282) é sangue e andrade é árvore (ANDRADE, 2007, p. 945), é resistência, portanto,

Não importa: sou teu filho
com ser uma negativa
maneira de te afirmar.

(ANDRADE, 2007, p. 292)

Em certos momentos a mesa/de madeira mais de lei (ANDRADE, 2007, p. 282) é também mais que a casa e os seus constituintes, como os móveis e outros, por exemplo, mas também significa o conflito vivido pelo sujeito poético entre os espaços do ser moderno e do que é preciso registrar em forma de versos o que os fragmentos da memória guardam. Como nos disse Borges, é pela linguagem que permite conservar e reavivar a imagem que cada geração tem das anteriores. (BOSI, 1992, p. 27).

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia completa*: Conforme as disposições do autor. 1ª Edição. Editora Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2007.

BOSI, Alfredo. O tempo e os tempos. In: NOVAIS, Adauto. (org). *Tempo e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora Ouro Azul, 2011

LIMA, Luiz Costa. A aguarrás do tempo: estudos sobre a narrativa. *Drummond: as metamorfoses da corrosão!* Rio de Janeiro: Rocco. 1989, p. 285-311.

OLIVEIRA, Silvana Maria Pessoa. Casas de Memória e Escrita na Poesia de Carlos Drummond de Andrade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 109-117, 1º sem. 2003.

A visão de experiência no processo de ensino e aprendizagem de LEs

Resumo: O objetivo desse trabalho é propor uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem, a partir do estudo bibliográfico da obra de Miccoli (2010) que apresenta a *experiência* como ponto de partida para a promoção do ensino e aprendizagem. Miccoli (2010) acredita que quando alunos e professores explicam de que modo compreendem o processo de aprendizagem que vivenciam em sala de aula, eles se remetem a uma série de *experiências* que podem estar relacionadas a eventos das aulas e a acontecimentos localizados fora do ambiente escolar. A autora (2010) afirma que é “nas interações possíveis, no limite de sua estrutura biológica, que os processos mentais constituem o conhecimento, a partir da experiência” (MICCOLI, 2010, p. 27). Ela (2010) então, caracteriza o termo *experiência*, apresenta-o sob o viés da “*Biologia do Conhecer*”, e suscita instrumentos que podem promover a reflexão sobre *experiências* associadas ao ensino e aprendizagem. Esse estudo bibliográfico da obra de Miccoli (2010) é justificado pelo fato de mostrar a interface entre a *experiência* e a aprendizagem. Além disso, por meio dele, foi possível elucidar o termo “experiência” a partir de enfoques de diversas áreas do conhecimento, propiciando a apreensão de uma visão mais ampla do que é *experiência* e do que a envolve; compreender a *experiência* como parte integrante e relevante do processo de ensino e aprendizagem de línguas e notar que ela abrange diversos fatores, os quais, por sua vez, tornam complexa a sua conceituação. Sob essa perspectiva, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de línguas, é possível dizer que a *experiência* assume papel de suma relevância, visto que, juntamente com a interação, ela serve como veículo para que novas vivências cheguem e velhas possam ser remodeladas, transformadas.

Palavras-chave: experiência; ensino; aprendizagem.

Na obra bibliográfica em estudo, Miccoli (2010) procura elucidar o termo “experiência”, propondo interfaces desse conceito com o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (doravante LEs).

A partir desse propósito, a autora define o termo sob cinco enfoques distintos: “A Experiência no Dicionário”, “Experiência na Filosofia”, “Experiência na Filosofia Moderna”, “Experiência nas Ciências Cognitivas”, “O sentido das Experiências na Sala de Aula de Língua Inglesa”.

Lílian Maria dos Santos Carneiro Cavalcanti

CAVALCANTI, L.M.S.C. A visão de experiência no processo de ensino e aprendizagem de LEs. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. Atas da [...]. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 00-00. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

A autora (2010) inicia indagando seus leitores sobre o que se espera de uma aula. Uma das respostas possíveis apresentada por ela é: “a satisfação daqueles que dela participaram” (MICCOLI, 2010, p. 17). Miccoli (2010) afirma que ninguém gosta de sair da sala de aula com a sensação de que seu tempo foi perdido e conclui que a satisfação é uma condição para a possibilidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a autora (2010) propõe que se parta das experiências para se refletir sobre as possibilidades de aprendizagem porque acredita que quando alunos e professores explicam de que modo compreendem o processo de aprendizagem que vivenciam em sala de aula, eles se remetem a uma série de experiências que podem estar relacionadas a eventos das aulas e a acontecimentos localizados fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, Miccoli (2010) se dirige para a definição do que seria caracterizado “experiência” e afirma que conceituar o termo é tarefa complicada, pois há várias definições possíveis, as quais ampliam o entendimento do que é experiência, na busca da compreensão dos acontecimentos em sala de aula e sua relevância para transformar o processo de ensino e aprendizagem de LEs.

A autora (2010), então, parte para a elucidação das definições apresentadas, tomando, como ponto inicial, aquelas advindas de consulta ao dicionário e dos registros filosóficos.

No Dicionário Aurélio (FERREIRA, A. B. de H. 1999 *apud* MICCOLI, 2010), são apresentados sete sentidos para o termo “experiência”. Entre eles, faz-se oportuno destacar os que relacionam o termo ao “conhecimento”, objeto de estudos em questão. São eles: “conhecimento que nos é transmitido pelos sentidos” e “conjunto de conhecimentos individuais ou específicos que constituem aquisições vantajosas acumuladas historicamente pela humanidade” (FERREIRA, A. B. de H. 1999 *apud* MICCOLI, 2010, p. 19).

Neste ponto, já podemos observar uma interface entre o conceito de experiência e o conhecimento, fato este que inaugura a relação que será construída entre o termo experiência e o processo de ensino e aprendizagem de LEs.

No âmbito da Filosofia, a autora (2010) destaca que para Platão, “A experiência seria o conhecimento daquilo que flui ou é mutável, sendo caótica e ambígua por natureza (MICCOLI, 2010, p. 19). [...] Segundo ele, não existe possibilidade de experiência sem conhecimento” (MICCOLI, 2010, p. 20).

Já para Aristóteles, a experiência é gerada antes do conhecimento, porque, para o Filósofo, não há consciência sem que se tenha uma experiência dos sentidos. A partir desse ponto de vista, Aristóteles acredita que a experiência hospeda um mundo a ser interpretado pelos conceitos (MICCOLI, 2010, p. 19).

A partir dessas conceituações, Miccoli (2010) conclui que há uma dúvida sobre quantas experiências seriam necessárias para que o conhecimento se constituísse. Dessa forma, ela (2010) recorre a outros filósofos vinculados à Filosofia Moderna a fim de buscar elucidar o conceito.

Para Hegel (1991, *apud* MICCOLI, 2010, p. 21), “a experiência tem um caráter dialético. [...] conhecimento e experiência são uma coisa só, porque aquilo que é percebido como exterior desaparece na consciência e, nela mesma, se constitui como realidade ou conhecimento”.

Para Dewey (1859 *apud* MICCOLI, 2010, p. 21) “não há como entender a experiência como fenômeno meramente cognitivo, porque não é possível separar a experiência — uma interação contínua do ser vivo com os outros seres vivos, em um entorno físico e social — desse meio”.

Cabe ressaltar a importância da visão de Dewey, na medida em que ele relaciona a experiência à interação e ao contexto em que ocorre, elementos estes considerados chave para o processo de ensinar e aprender LEs. Ademais, segundo Miccoli (2010) o conceito de experiência concebido por Dewey é orgânico, visto que tem como base “uma concepção do ser vivo como organismo natural que vive, evolui e se desenvolve em um meio, [...] em um processo no qual tanto os seres humanos quanto o meio se transformam”.

A partir da reflexão de Dewey (1859) acerca da experiência, Miccoli (2010) entende que a fim de que a experiência tenha significado, é preciso que haja reflexão, do contrário, apenas ocorrerá uma tentativa em um processo, sem que se perceba o seu sentido. A autora (2010) acredita que quando a experiência passa por um processo de reflexão há transformação. Segundo ela (2010), a experiência é, nesse sentido, uma condição para uma ação futura transformante e transformadora.

De acordo com Miccoli (2010), quando alguém vive uma situação, está vivendo mais do que uma, já que passa por uma série de interações consigo mesmo, com os outros, com os objetos, com o meio etc., e é a capacidade de compreender a relação entre o experienciar e o experienciado que confere valor à experiência. Assim, para que essa experiência tenha significado, exige-se reflexão.

Ao partir para a descrição da visão de experiência sob a ótica da cognição, a autora afirma que existem cinco dogmas apontados como responsáveis pela manutenção da experiência como aspecto que acompanha a cognição. São eles:

1) a concepção da existência de uma realidade que independe da compreensão do ser humano. “Nessa concepção, a razão espelha a realidade, o que é expresso pela ciência como objetivismo” (MICCOLI, 2010, p. 24);

2) a subordinação da Epistemologia à Ontologia. “Cria-se uma situação inusitada, quando a Epistemologia está subordinada à Ontologia, porque a maneira de se investigar um fenômeno fica restrita à maneira como esse é definido” (MICCOLI, 2010, p. 25);

3) Dicotomia entre objetivismo e subjetivismo. “Essa dicotomia torna a discussão científica sobre a experiência especialmente complicada, porque ela é, por definição, pessoal. Assim, ela deve ser superada, para a compreensão da experiência como um fenômeno complexo” (MICCOLI, 2010, p. 25);

4) A exclusão do organismo no estudo de fenômenos cognitivos. “Essa exclusão decorre da concepção da razão como fenômeno que independe do organismo” (MICCOLI, 2010, p. 25);

5) A obsessão com um sujeito individual, independente e isolado. “Nessa perspectiva, considera-se como unidade apropriada para a análise de fenômenos cognitivos o indivíduo — seu corpo e sua mente como entidades que são autônomas e isoladas” (MICCOLI, 2010, p. 25).

A fim de conceber a experiência como algo vivo, a autora (2010) salienta que é preciso rejeitar esses dogmas, o que é reiterado pela “*Biologia do Conhecer*” que compreende duas máximas: “tudo é dito por um observador a outro observador que pode ser ele mesmo” e “viver é conhecer, conhecer é viver” (MICCOLI, 2010, p. 26).

Nessa teoria, de acordo com Miccoli (2010), acredita-se que os seres humanos se constituem em sistemas que englobam um conjunto de componentes e relações entre esses componentes. Desse modo, as características do sistema são geradas a partir das relações entre as partes que o compõem, de forma circular, em consonância com o meio em que se encontram.

Sob esse ponto de vista, “estamos biologicamente determinados e inseridos em um meio do qual fazemos parte, com nossas histórias individuais, em relação constante com outros seres humanos e não-humanos, compartilhando outra história” (MICCOLI, 2010, p. 27).

A autora (2010, p. 27) afirma ainda que no processo de interações com o meio, se os envolvidos refletem sobre suas experiências, como observadores, pode-se constatar que a experiência é aquilo que eles podem observar. Além disso, qualquer maneira de se referir a essa experiência é secundária à experiência em si. Miccoli ressalta que é “nas interações possíveis, no limite de sua estrutura biológica, que os processos mentais constituem o conhecimento, a partir da experiência” (MICCOLI, 2010, p. 27).

A partir dos estudos e análises realizados, Miccoli (2010) propõe uma definição para o termo “experiência”, relacionando-o às práticas vivenciadas no meio escolar:

a experiência é um processo por ter a ver com relações, dinâmicas e circunstâncias vividas em um meio particular de interações na sala de aula, a qual ao ser narrada deixa de ser um acontecimento isolado ou ao acaso. O processo reflexivo da narrativa oferece a oportunidade de ampliar o sentido dessa experiência e de definir ações para mudar e transformar seu sentido original bem como aquele que a vivenciou (MICCOLI, 2010, p. 29).

A definição de experiência proposta por Miccoli (2010) é considerada de suma relevância para a apreensão desse conceito no âmbito do ensino e aprendizagem de LEs, visto que a autora situa o termo no contexto de ensino e aprendizagem, descreve-o como um processo e volta-o para a sua relação com a interação.

Miccoli (2010) afirma que tal concepção de experiência como processo é um construto relevante para a pesquisa em sala de aula, visto que entende que ao se explorar o conteúdo de experiências citadas por professores, é possível conhecer mais sobre o processo de ensinar.

Da mesma forma, as experiências relatadas por estudantes possibilitam conhecer mais sobre o processo de estudar e aprender (MICOLLI, 2010, p. 30).

No concerne ao sentido das experiências na sala de aula de língua inglesa, a autora (2010) aponta para o fato de que os resultados advindos de pesquisas sobre depoimentos de alunos e professores acerca do que vivenciaram no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa permitem explorar os processos e dinâmicas relacionados às experiências, trazendo à luz questões recorrentes e peculiares à sala de aula.

“Essa recorrência sustenta a concepção das experiências como mais do que apenas vivências pessoais, individuais e solitárias. São historicamente situadas e se entrelaçam com as experiências pessoais de outros indivíduos, formando uma teia cuja compreensão exige a consideração de muito mais do que apenas os conteúdos de depoimentos. [...] Assim, as experiências são uma porta de entrada para a mudança, porque, à medida que aquele que vivencia algo e tem a oportunidade de refletir sobre sua experiência, pessoalmente, ou com a mediação de um pesquisador, abre-se espaço para uma investigação de eventos relacionados, que pode ter implicações para outra compreensão da própria experiência ou para a revisão das atitudes que fazem com que o evento seja concebido da maneira como o é.” (MICCOLI, 2010, p. 31).

Nesse sentido, a autora salienta que toda experiência revela algo importante para quem a relata e é “esse conteúdo que deve ser melhor explorado por meio de perguntas simples, como, por exemplo: ‘A que outros eventos uma experiência é associada?’. ‘Há ligação com outras experiências, quais?’, ‘Há similaridade entre experiências relatadas por pessoas diferentes?’, ‘Há diferenças? Quais são elas?’. Ao se explorar o conteúdo de experiências reportadas por professores, conhece-se mais sobre o processo de ensinar, facilitar ou orientar. O mesmo acontece com as experiências relatadas por estudantes; elas permitem conhecer mais sobre o processo de estudar e aprender (MICOLLI, 2010, p. 30).

Miccolli (2010) afirma que “a investigação de experiências traz à tona relações, dinâmicas e circunstâncias vivenciadas ao longo das interações entre professor e estudante, ou entre estudantes em uma sala de aula, revelando que os aspectos social e afetivo, i.e., das emoções vivenciadas, têm papel central na compreensão do processo de ensino e aprendizagem” (MICCOLI, 2010, p. 30).

Sobre esse processo de transformação, Miccoli (2010) acredita que, a partir da reflexão sobre a experiência, podem surgir implicações que geram outra compreensão dessa experiência ou a revisão das atitudes que possibilitam que determinada experiência seja concebida da maneira como é. A autora (2010) ressalta que “desse ponto para uma ação transformadora, a distância é pouca, passando por ponderações e questionamentos que, no mínimo, permitem uma visão ampliada da experiência narrada” (MICCOLI, 2010, p. 31).

Miccoli (2010) finaliza afirmando que, com o intuito de suscitar experiências associadas ao ensino e à aprendizagem, alguns dos instrumentos que podem promover a reflexão são:

“autobiografias, diários, narrativas, sessões de visionamento de vídeos, entrevistas, fotografias ou desenhos, bem como projetos de pesquisa-ação; os quais, associados a um interlocutor atento e questionador, abrem portas para processos e dinâmicas além da experiência, possibilitando uma compreensão ampliada de seu sentido e a possibilidade de mudança e transformação” (MICCOLI, 2010, p. 31).

A partir do estudo bibliográfico dessa obra de Miccoli (2010) foi possível elucidar o termo “experiência” por meio de enfoques de diversas áreas do conhecimento, propiciando a apreensão de uma visão mais ampla do que é a experiência e do que a envolve. Ademais, foi possível compreender a experiência como parte integrante e relevante do processo de ensino e aprendizagem de línguas e notar que ela abrange diversos fatores, os quais, por sua vez, tornam complexa a sua conceituação.

Além disso, o texto permitiu entender que nossas experiências de vida compõem o que já sabemos do mundo e, no processo de interação, estas mediam o que ainda vamos aprender. Sob essa perspectiva, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de LEs, podemos dizer que a experiência assume papel de suma relevância, visto que, juntamente com a interação, ela serve como veículo para que novas experiências cheguem e velhas possam ser remodeladas, transformadas, reiterando, assim, o caráter orgânico desse processo.

Essa obra é considerada relevante para quem se dedica a ampliar seus conhecimentos sobre o que deve ser considerado no processo de ensino e aprendizagem de LEs, uma vez que possibilita uma ampliação acerca dos processos que estão em interação e que envolvem uma aula de LE, bem como permite refletir sobre o olhar do professor para considerar o que ele e os alunos carregam como vivências, experiências que podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem e que, de certo modo, estão imbricadas nesse processo.

Por fim, o texto permite que os professores possam refletir sobre suas práticas, partindo das experiências que eles próprios carregam, e, imersos em um processo interativo consigo mesmos e/ou com outros interlocutores, tenham condições de ressignificar suas experiências e práticas, incorporando outros elementos às suas aulas, explorando o universo das experiências e, quem sabe, desse modo, possam transformar o processo de ensinar e aprender, aprimorando-o.

Referência bibliográfica

MICCOLI, L. A experiência como ponto de partida. In: MICCOLI, L. *Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades*. São Paulo: Pontes Editora, 2010. p. 17-32.

A formação do leitor nas salas de aula de ensino médio: entre a teoria e a prática

Resumo: Este artigo visa traçar um perfil dos estudantes do Ensino Médio acerca de suas experiências enquanto leitores e da importância da leitura para a constituição de sua humanização e cidadania. Para isso, partimos do seguinte questionamento: quais são as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio e suas representações discursivas sobre a leitura e sobre o que é ser leitor? O objetivo central consistiu em relacionar e analisar as práticas de leitura desses sujeitos e as suas representações discursivas sobre o que é leitura, o que é ser leitor, as obras literárias lidas atualmente e a importância de tais obras para a sua constituição identitária. Nossa hipótese foi que as estratégias didáticas utilizadas em salas de aula do ensino médio não têm sido suficientes para motivar a leitura de obras literárias. O *corpus* selecionado consistiu de um conjunto de entrevistas relativas às práticas de leitura do público alvo em questão, bem como de relatos de experiências sobre obras literárias lidas, com destaque para a sua formação humanística. Tal descrição e análise se justificam, pois nos permitem compreender as teorias e concepções de leitura que evoluem do discurso desse público leitor, a importância da leitura para a sua formação humana e cidadã, bem como suas crenças sobre quais os tipos de (ou quais) obras literárias devem ser solicitadas e trabalhadas nas instituições escolares. Tal análise fundamenta-se em um referencial teórico que privilegia a leitura como forma de produção de sentido, experiência e constituição identitária; as práticas de letramento literário com foco na pluralidade cultural. Para tanto, serão privilegiadas as obras dos seguintes autores: Candido (1995), Cosson (2007), Larrosa (1998), Paulino (2004), Maria (2009), entre outros.

Palavras-chave: literatura; letramento literário; experimentações estéticas.

A pesquisa busca apresentar um perfil dos estudantes do Ensino Médio quanto às suas experiências como leitores e a importância da leitura para a sua constituição identitária. A pergunta-chave norteadora da pesquisa foi: quais são as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio e suas concepções de leitura e de leitor? Partimos da hipótese de que as estratégias didáticas utilizadas em salas de aula do ensino médio não têm motivado de forma satisfatória a leitura de obras literárias. Para melhor compreensão do objeto a ser investigado, buscamos refletir sobre a importância da literatura para a humanização e ainda de como os professores devem investir em efetivas práticas de letramento

Guilherme Augusto Sousa Eler

CEFET-MG Campus Timóteo

Paula Arthuso Carvalho

CEFET-MG Campus Timóteo

Luiz Antônio Ribeiro

CEFET-MG Campus Timóteo

ELER, G.A.S.; CARVALHO, P.A.; RIBEIRO, L.A. A formação do leitor nas salas de aula de ensino médio: entre a teoria e a prática. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 86-97. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

literário, que possam contribuir para a formação leitora de seus alunos. A abordagem prática se deu a partir de entrevistas realizadas com alunos do Ensino Médio na região do Vale do Aço, tabulação dos dados e análises dos mesmos.

O Letramento Literário no Ensino Médio

Esta seção visa a discutir sobre o ensino de literatura nas escolas de ensino médio. Há um consenso de que os alunos apresentam forte resistência à leitura de obras literárias e não valorizam essa prática como algo importante para sua formação humana e cidadã. Observa-se também pouca fundamentação teórico-prática por parte dos professores sobre o que significa ensinar literatura e como essa prática deve ser trabalhada nas escolas. Apoiados muitas vezes nos livros didáticos adotados, muitos professores se atêm à teoria da literatura e acabam por não envolver seus alunos em práticas de letramento literário, que oportunizem a fruição literária, bem como o despertar de uma consciência crítica e cidadã.

Diante desse quadro e acreditando na importância do ensino de literatura para a formação humana e cidadã, traremos à baila uma discussão sobre o que é literatura, quem é o leitor e sobre a importância de as escolas efetivarem práticas de letramento literário que oportunizem aos alunos uma experiência estética bem como o despertar do senso crítico, a formação ética e a autonomia intelectual.

Concebida como um fenômeno artístico, a literatura recria ficcionalmente a realidade e por meio dela nos apoderamos e nos empoderamos de nossa realidade sociocultural. Daí que seu ensino deve ser globalizante e transformador, de tal modo a possibilitar a construção de novos significados e a adoção de um posicionamento crítico diante da realidade. Sob esse viés, a literatura pode ser definida como:

[...] um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode fazer isso, pode conter história, filosofia, ciência, religião. O literário ou estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformado em material estético. (COUTINHO, 2008, p. 23).

A literatura, sob esse viés, possibilita que o sujeito leitor compreenda melhor sua condição de estar no mundo, reflita sobre suas próprias experiências, conscientize-se da importância de atuar em função de uma transformação pessoal e do contexto sociocultural no qual está inserido. Enfatiza-se, nesse sentido, o caráter humanizante e libertário da literatura, conforme assevera Antônio Candido:

Ao confirmar e negar, propor e denunciar, apoiar e combater, a literatura possibilita ao homem viver seus problemas de forma dialética, tornando-se um “bem incompressível”, pois confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (CÂNDIDO, 1995, p. 243).

Compreendida a definição de literatura e sua função humanizadora, voltamos agora nossa atenção para quem é o leitor. Segundo Uchôa (1991, p. 76), leitor é “aquele que, lendo um texto, é capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita”.

O ato de ler pressupõe um diálogo entre leitor e autor, mediado pelo texto. Cabe a ele construir significados a partir do texto e do contexto em que ele está inserido.

Segundo Cosson (2007, p. 17), “a literatura é uma experiência a ser realizada”. O texto literário, dado o seu caráter ficcional, poético e/ou dramático, possibilita-nos expressar a nossa visão de mundo, vivenciar a experiência do outro, bem como romper os limites do tempo e do espaço. Destaca-se, dessa afirmação, que o significado gerado a partir do encontro dos sujeitos — escritor e leitor — será sempre polissêmico e mutável.

Tendo como base esses conceitos, apresentamos a seguinte questão: que leitor queremos formar? Um leitor que apenas tenha contato com a parte estrutural da literatura; ou um leitor que consiga absorver tudo que uma obra tem, além do enredo? Segundo Todorov (2010), o ensino tradicional de literatura compreende dois eixos: o ensino da parte estrutural da literatura, que envolve as partes de um texto (enredo, clímax, etc.); e o da humanística, que envolve os significados que o autor almeja passar com o texto.

Atualmente, por motivos utilitários, que envolvem o fato de o aluno do ensino médio ter de ser, teoricamente, preparado nas escolas para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o caráter estrutural da literatura tem sobreposto ao seu caráter humanitário. Cosson (2007) afirma que, quando o foco dos estudos passa a ser o uso de cânones da literatura brasileira para comprovar estilos de época e biografia de autores, esse estudo não só está deixando de cumprir o verdadeiro papel da literatura, como também está tirando a liberdade e prazer dos alunos, uma vez que, de forma geral, essas leituras são obrigatórias e sem consentimento dos mesmos.

Todorov (2010) justifica o título da sua obra “A literatura em perigo”, considerando que isso ocorre devido a duas principais causas: a primeira é que ela pode e está sendo usada por determinadas classes sociais para causar alienação, pois alguém que pensa pode representar um perigo para governos corruptos; a segunda se refere ao fato de que o caráter humanitário da literatura, o qual permite uma comunicação entre leitor e o autor da obra, está sendo sobreposto por seu caráter estrutural. Porém, para ele, essa parte humanitária da literatura é tão importante quanto a sociologia e a filosofia, pois, enquanto estas usam e tratam conceitos como universais, a literatura costuma usar e tratar conceitos individuais.

A leitura como experiência e formação está intrinsecamente relacionada à constituição da subjetividade. Larrosa (2003, p. 28) observa que “a experiência seria o que nos passa”. Chamamos a atenção para o caráter reflexivo dessa citação, uma vez que a experiência da leitura resulta da ação do sujeito que lê e da transformação que a leitura provoca nele. O autor destaca os múltiplos e diferenciados estímulos que nos são imediatamente acessíveis, tais como os livros e as obras de arte. Entretanto, embora estejam à nossa disposição, muitos deles apenas passam por nós, mas não resultam em experiências significativas e transformadoras, capazes de moldar a nossa subjetividade.

Cosson (2007, p. 20), afirma que “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”, ou seja, o estudo do caráter humanitário da literatura permite integrar o aluno à cultura contemporânea, ao passo que ele permite que o leitor se comunique com o autor da obra, aprendendo sobre a época em que ela foi escrita.

Em contrapartida, esse estudo não é ideal para o ensino da forma culta da língua, devido ao fato de que nem todas as obras estão de acordo com essa forma.

Em consonância com essa percepção, o ensino de literatura deveria privilegiar práticas voltadas para o letramento literário. O letramento literário, ainda segundo Cosson (2007, p.24), diz respeito ao estado ou condição daquele que não apenas consegue decifrar o conteúdo verbalmente escrito, mas daquele que, a partir de suas experiências estéticas, consegue enxergar as entrelinhas e a partir delas promover a construção literária de sentidos.

Vale destacar a importância de se considerarem as experiências dos alunos, uma vez que a sua competência leitora será cada vez abrangente, quanto maior for o seu grau de complexidade e significação. Referimo-nos, neste contexto, à experiência

[...] que vai acrescentando conhecimentos vários à nossa teoria de mundo, vai nos tornando capazes de formular melhores e mais promissoras previsões, seja diante dos textos ou dos infinitos desafios que a vida nos coloca permanentemente. É aquela experiência que, em geral, dorme em nossas memórias, sem a gente sequer se dar conta da existência dela, mas que de repente irrompe e vai se juntar a alguma outra informação, promovendo conhecimento. (MARIA, p. 87-88, 2009)

O conhecimento do repertório de leitura dos alunos, bem como de suas concepções sobre o que é leitura e ser leitor, favorecerá o desenvolvimento de um conjunto de estratégias que lhes possibilitem o desenvolvimento da educação literária e de padrões de humanização. A esse respeito, observa o crítico literário Antônio Cândido (1995) que a humanização nos permite desenvolver habilidades essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, um olhar diferenciado sobre o mundo e sobre o indivíduo, o afinamento das emoções, a capacidade de compreender e buscar soluções para os problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor.

Metodologia

A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação. Segundo Kemmis e MC. Taggart (1988), esse modelo de pesquisa se caracteriza por ser desenvolvida pelo próprio professor/pesquisador e não por um pesquisador externo, que apenas observa, descreve e compreende o fenômeno e por ser colaborativa, pois as ações do professor/pesquisador e dos orientandos estão inseridas no contexto a ser pesquisado.

Para nortear a pesquisa, utilizamos a seguinte pergunta-chave: Quais são as práticas de leitura dos alunos do Ensino Médio e suas concepções de leitura e de leitor? A hipótese subjacente é de que as estratégias didáticas utilizadas em salas de aula do ensino médio não têm motivado satisfatoriamente a leitura de obras literárias.

Propusemo-nos a analisar as práticas de leitura de alunos do Ensino Médio e as suas representações sobre o que é leitura e o que é ser leitor, o tipo de obras literárias lidas atualmente e a importância de tais obras para a sua constituição identitária. Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: apresentar os pressupostos teórico-metodológicos que constituem um quadro de referência sobre leitura, literatura, experimentações estéticas e subjetivação; criar uma relação entre as práticas de leitura realizadas por alunos do

Ensino Médio e narradas por eles; categorizar as representações de leitura e de leitor internalizadas pelo público objeto da pesquisa; e apresentar propostas de trabalho relacionadas à leitura literária e que considerem a experiencição e a exploração do potencial emocional dos alunos-leitores.

O *corpus* consistiu de um conjunto de 97 (noventa e sete) questionários sobre como é e como se dá a experiência literária pessoal. As entrevistas foram realizadas com alunos do Ensino Médio da região do Vale do Aço e nos permitiram analisar as suas práticas de leitura e suas representações discursivas acerca desse assunto. Também nos possibilitou conhecer as práticas de ensino adotadas pelos professores, bem como compreender a importância de propor novas estratégias de ensino com foco no letramento literário.

Apresentação e análise dos dados

A partir da perspectiva do aluno, procuramos entender como se dá sua formação leitora. Para tal, foi proposta a criação de um questionário constituído por doze perguntas subjetivas referentes às representações dos alunos acerca da literatura e de sua formação enquanto leitor. O público-alvo constituiu-se de alunos do ensino médio da região do Vale do Aço, em Minas Gerais, estudantes de escolas particulares e públicas.

Nesta seção, apresentaremos os dados obtidos a partir das questões propostas. Para fins desta pesquisa, selecionamos sete das doze questões elaboradas, bem como o perfil dos leitores. As questões escolhidas foram:

Questão 2: “Que estratégias didáticas seus professores costumam usar para motivar os alunos à leitura de obras literárias?”;

Questão 3: “Que tipo(s) de livro mais prende(m) a sua atenção?”;

Questão 4: “Para você, o que é literatura?”;

Questão 5: “O que é ser um bom leitor?”;

Questão 6 “Quantos livros de literatura você costuma ler por ano?”;

Questão 7: “Quais são os principais obstáculos que você costuma enfrentar para ler um livro?”;

Questão 8: “Quais são os principais motivos que levam você a ler um livro?”.

As respostas obtidas foram separadas de acordo com as suas afinidades e os dados foram tabulados com a utilização da ferramenta Excel.

I - Perfil dos Leitores

Antes de discutirmos sobre os resultados das perguntas em questão, buscamos identificar o perfil desse público, considerando para tanto os seguintes indicadores: sexo, idade, série, tipo de escola em que estuda. Vejamos:

Escola

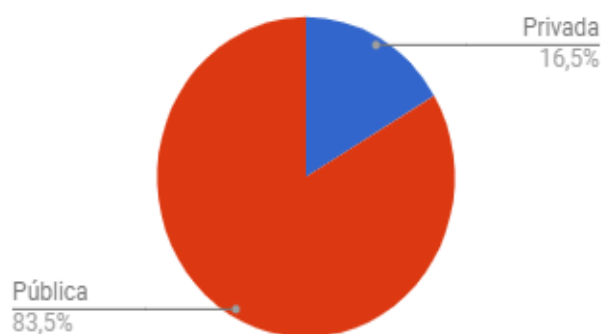


Gráfico 1: Tipo de Escola. Fonte: Corpus da pesquisa.

Série

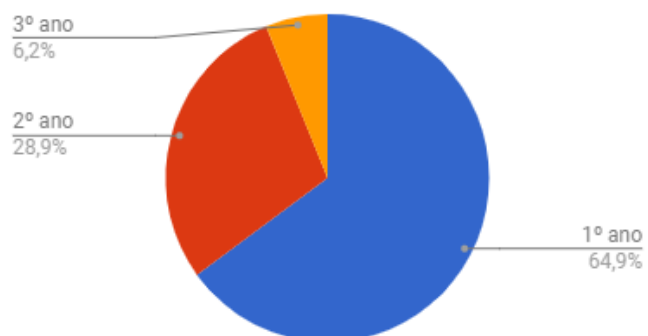


Gráfico 2: Série em curso. Fonte: Corpus da pesquisa.

Sexo

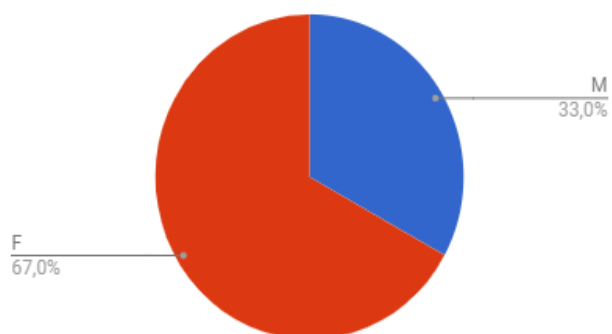


Gráfico 3: Distinção por sexo. Fonte: Corpus da pesquisa.

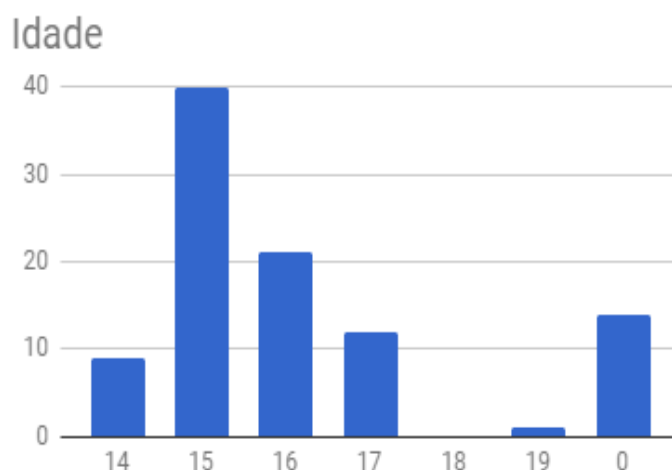


Gráfico 4: Variação de idade. Fonte: Corpus da pesquisa.

No primeiro gráfico, observa-se que mais de três quartos dos entrevistados estudam em escolas de ensino público. O segundo, “Série”, apresenta a quantidade de entrevistados de cada ano escolar do Ensino Médio, com destaque para o primeiro ano, que corresponde a 64,9% das respostas obtidas. O terceiro, “Sexo”, evidencia que, majoritariamente, a pesquisa foi composta pelo público feminino, que atingiu o percentual de 67%. E, por último, “Idade”, mostra que a idade média dos entrevistados está entre 14 e 19 anos, sendo que a maioria compreende a faixa etária de 15 anos; o “0” indica que a idade não foi informada.

II. Análise das perguntas

A questão 2 buscou identificar as estratégias didáticas que os professores costumam usar para motivar os alunos à leitura de obras literárias.

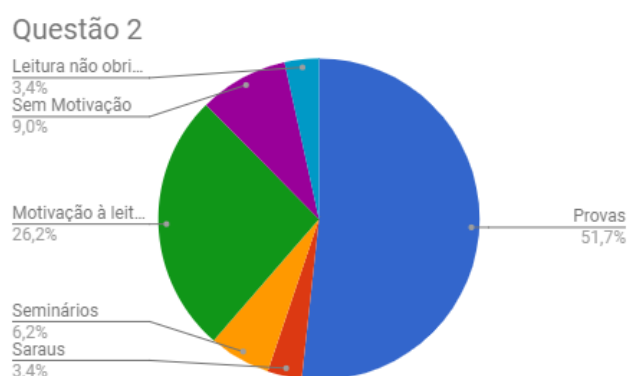


Gráfico 5: Estratégias didáticas de incentivo à leitura. Fonte: Corpus da pesquisa.

As respostas evidenciam que a categoria “Provas”, com 51,7% das respostas, continua sendo o principal recurso didático para incentivo à leitura. Considerando-se o caráter obrigatório da avaliação, observa-se que essa estratégia representa muito mais uma forma de coibição do que propriamente de incentivo à leitura. Observa-se a iniciativa de alguns professores quanto ao incentivo à leitura, quando nos detemos nos indicadores “Motivação à Leitura em Sala de Aula”, com 26,2%, que compreende estratégias do tipo leituras de resenhas sobre a

obra e leituras coletivas; seminários, com 6,2% e saraus, com 3,4%. Pelas entrevistas realizadas, o indicador “Leitura não obrigatória, com 3,4%, também foi considerado um fator positivo, já que os alunos poderiam fazer suas escolhas literárias. Já o indicador “Sem motivação”, com 9%, mostra a completa ausência de ações de incentivo à leitura, o que é um fator preocupante.

A questão 3 busca identificar o(s) tipo(s) de livro que mais prende(m) a atenção dos alunos.

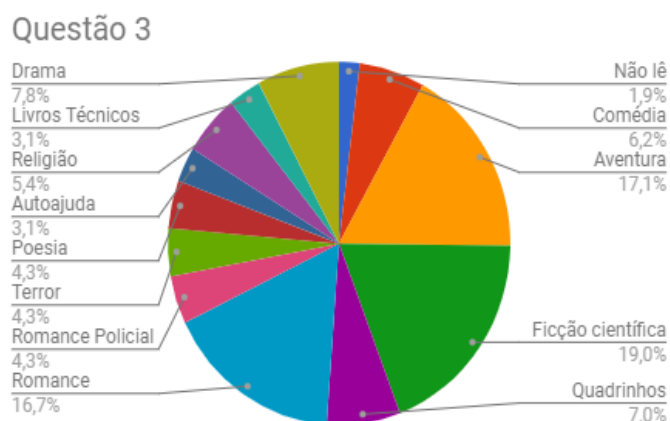


Gráfico 6: Tipo de livro. Fonte: Corpus da pesquisa.

A categoria que mais atrai esse público leitor é “Ficção Científica”, seguida de “Romance” e de “Aventura”. Como o público-alvo é eminentemente feminino, criou-se a expectativa de que a categoria romance fosse a primeira escolha, entretanto não foi o ocorrido, o que pode ser um indício de mudança de comportamento. É importante destacar, conforme mostram as respostas apresentadas nos questionários, a existência de um público considerável de leitores que manifestaram predileção por “Quadrinhos”, em especial os mangás, que se tratam de histórias em quadrinhos de origem japonesa.

A questão 4 apresenta a compreensão do público alvo sobre o que é literatura:

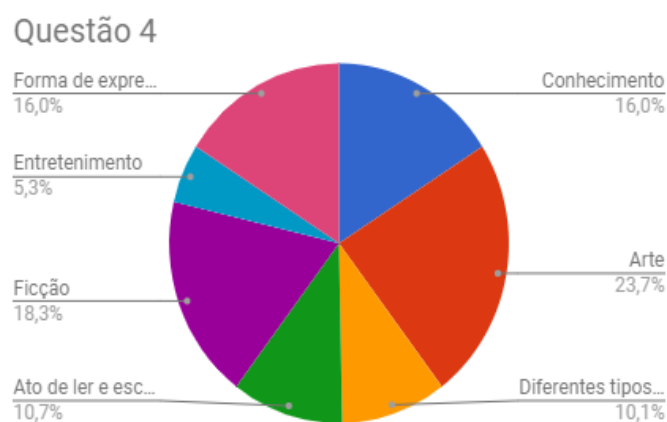


Gráfico 7: Definição de literatura. Fonte: Corpus da pesquisa.

É importante destacar a percepção dos alunos em relação ao conceito de literatura, principalmente no que diz respeito ao seu caráter humanístico. Sob esse viés, ganha relevo a compreensão de literatura como “arte”, “ficção”, “forma de expressão” e “entretenimento”. Por sua vez, o caráter utilitário da literatura pode ser percebido pelos indicadores “conhecimento” e “ato de ler e escrever”. Outras percepções de menor relevância foram agrupadas no indicador “diferentes tipos” e estão relacionadas a ato de ler e escrever e diferentes tipos de arte.

A questão 5 destaca as representações dos alunos acerca do que é ser um bom leitor:

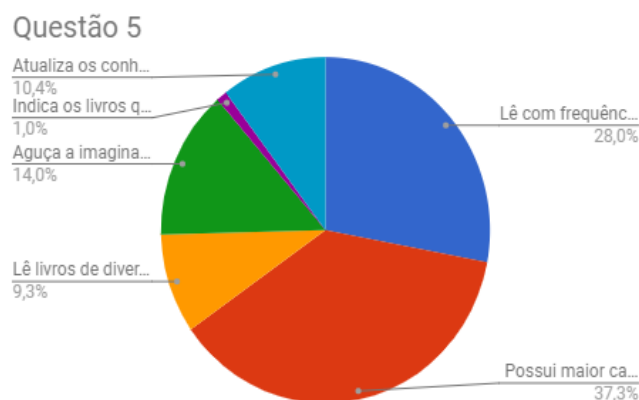


Gráfico 8: Representações sobre o que é ser um bom leitor. Fonte: Corpus da pesquisa.

É interessante observar que as representações atribuídas a um bom leitor aproximam-se da definição de letramento literário ora discutida no presente artigo. Ganham relevo competências relacionadas à capacidade de interpretação/apreciação da obra literária, de atualização de conhecimentos e de estímulo à imaginação. Também obteve realce o indicador “Lê com frequência”, o que aponta para a ideia de que o desenvolvimento de bons hábitos de leitura está atrelado ao exercício constante da mesma. O indicador “Lê livros de diversos autores” também sinaliza a importância da experiência como fator essencial para a formação de um bom leitor.

A questão 6 refere-se à frequência de leitura por parte do público entrevistado:

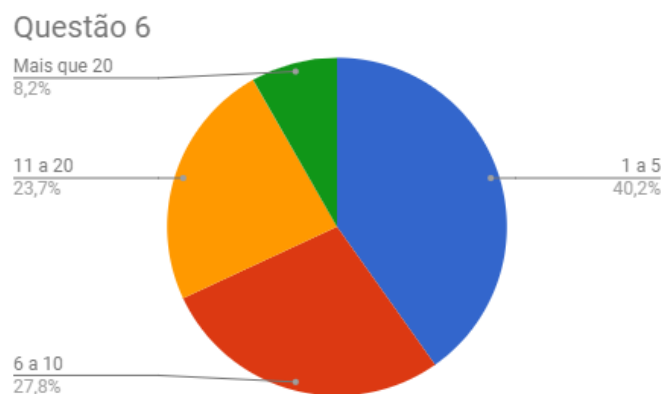


Gráfico 9: Frequência de leitura (Livros lidos por ano). Fonte: Corpus da pesquisa.

Pode-se observar que a maioria dos entrevistados se encaixam nas categorias de “1 a 5” e de “6 a 10”, que se referem à média de livros lidos por ano. Não ficou claro, na pesquisa, se as

leituras feitas ocorrem de forma espontânea, se atendem a uma exigência escolar ou se representam uma somatória destas e outras possibilidades. Apenas 31,9% dos jovens que responderam à pesquisa afirmaram ler mais de dez livros por ano. As respostas parecem ir de encontro a um sentimento generalizado de que os jovens não gostam de ler.

A questão 7 apresenta os motivos/barreiras que impedem o aluno de ter uma frequência maior de leitura.

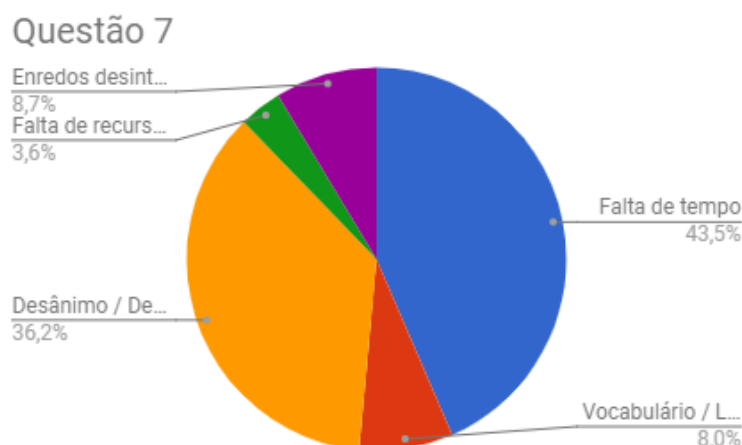


Gráfico 10: Obstáculos enfrentados quanto à leitura de livros. Fonte: Corpus da pesquisa.

Sobre as barreiras encontradas durante uma leitura, observa-se que os indicadores mais ostensivos envolvem problemas que não se relacionam especificamente à leitura em si, como se observa pelos itens “Falta de Tempo” e “Desânimo/Desinteresse/Cansaço/Falta de concentração”. Os itens “Vocabulário/Leitura Densa” e “Enredos desinteressantes” apresentam baixos índices e não estão entre os principais motivos que impedem o aluno de praticar a leitura. Apesar de ter sido o fato menos relatado pelos entrevistados, a “Falta de Recursos”, que se refere à dificuldade de ter acesso a um livro, seja por falta de uma biblioteca, ou mesmo por falta de dinheiro para comprá-lo, também aparece no gráfico.

A última questão retrata os principais motivos que levam os alunos a lerem um livro:

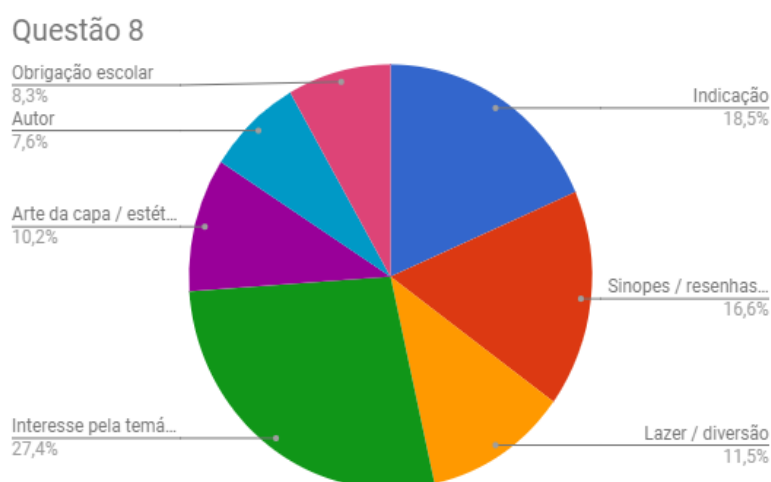


Gráfico 11: Motivos para leitura de um livro. Fonte: Corpus da pesquisa.

O indicador “interesse pela temática” aparece como o principal motivador para leitura. É interessante observar que as indicações feitas pela comunidade de leitores, bem como a leitura de sinopses e resenhas influenciam a leitura de livros, ou seja, em geral os alunos procuram ler uma obra sugeridos por leituras prévias. A ideia de que os alunos não gostam de ler mais uma vez será desmistificada, pois, conforme apontam os dados, aqueles que leem por obrigação escolar não chegam nem a 10%.

Considerações finais

Nesta pesquisa, buscamos promover uma discussão acerca das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para a formação leitora de alunos do ensino Médio. No referencial teórico, procuramos refletir sobre o que é literatura e quais são as contribuições que a leitura do texto literário pode oferecer à formação humanística e cidadã dos jovens. Discorremos também sobre como as práticas de letramento literário fundamentadas nas experimentações estéticas podem ser mais eficientes tanto para motivação e desenvolvimento de hábitos de leitura, quanto para estímulo ao senso crítico e promoção da autonomia.

Quanto à abordagem prática, propusemos analisar as práticas leitoras dos alunos do ensino médio, bem como suas concepções sobre literatura e leitor. A pesquisa realizada confirma a hipótese aventada, de que os professores não têm conseguido motivar suficientemente seu público alvo para a leitura de obras literárias. As entrevistas realizadas evidenciaram, por exemplo, que a maior motivação existente em sala de aula para a realização de uma leitura diz respeito a atividades avaliativas sobre a obra lida. A concepção de literatura expressa pelos entrevistados envolve tanto questões lúdicas, ficcionais e artísticas, quanto aspectos utilitários, relacionados à forma de obtenção de conhecimento. Já a concepção de leitor apresentada destaca competências relativas à capacidade de interpretação/apreciação da obra literária, de atualização de conhecimentos e de estímulo à imaginação, bem como a importância do exercício frequente da leitura para a formação leitora.

A pesquisa também desmistifica a ideia de que o aluno não gosta de ler. Sua predisposição à leitura ocorre principalmente quando ele pode escolher as obras a serem lidas. As principais barreiras apresentadas para a leitura são desânimo, desinteresse, cansaço, falta de concentração e de tempo.

Se os professores estiverem dispostos a motivar os alunos do ensino médio para a leitura de obras literárias, deverão buscar estratégias mais eficientes que possam envolvê-los em efetivas práticas de letramento literário. É preciso abandonar o método obrigatório de leitura, avaliada por meio de provas e exercícios de memorização, e propor novas possibilidades, tais como negociar com o aluno leitor as obras a serem lidas; desenvolver atividades de leitura que promovam a interação entre o leitor, obra e autor, bem como entre os próprios alunos, de modo a organizar uma comunidade de leitura; motivar os alunos a narrarem suas experiências de leitura; promover oficinas de leitura e desenvolver atividades de retextualização. Enfim, é preciso oportunizar aos alunos a vivência literária por meio de experimentações estéticas. Só assim estaremos contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia, do despertar do senso crítico e de valores voltados para a constituição da cidadania e de padrões de humanização.

Referências bibliográficas

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos: o direito à literatura*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 2008.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

MARIA, Luzia de. *O clube do livro*. São Paulo: Globo, 2009.

UCHOA, Carlos Eduardo F. A linguística e o ensino de português. In: *Cadernos de Letras*, n. 2. Niterói: UFF/Instituto de Letras, 1991.

TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

O uso de operadores argumentativos em produções textuais de alunos do ensino técnico integrado

Resumo: O presente artigo aborda o modo de organização do discurso argumentativo, bem como o uso e frequência de operadores argumentativos em produções textuais de alunos recém-ingressos no ensino técnico integrado, tendo como aporte teórico os estudos de Charaudeau (2014); Emediato (2004) e Koch (2014). Considerou-se a pergunta-chave: que operadores argumentativos se evidenciam nas produções textuais dos alunos ingressantes no ensino técnico integrado e qual a sua relação com a força argumentativa dos enunciados? O objetivo geral consistiu em analisar operadores argumentativos que sinalizam relações semânticas de explicação-causa, oposição, conclusão e adição. O *corpus* analisado foi constituído de 40 (quarenta) textos argumentativos produzidos em um ambiente de escrita colaborativa (*Google Drive*) por alunos do primeiro ano dos cursos integrados de uma escola da rede federal de ensino. Primeiramente, desenvolveu-se um quadro teórico sobre a organização do discurso argumentativo e o uso dos operadores argumentativos. Em seguida, passou-se ao levantamento desses operadores nos textos dos alunos e à análise de seu uso e força argumentativa. Os resultados indicam maior uso de operadores recorrentes na oralidade e emprego inadequado dos mesmos, o que fragiliza a força argumentativa dos enunciados. Este estudo oportuniza que professores e alunos reorientem, respectivamente, sua prática e seus estudos para maior desenvolvimento da competência argumentativa escrita.

Palavras-chave: discurso; argumentação; operadores argumentativos.

1. Referencial teórico

1.1. O modo de organização do discurso argumentativo

A argumentação é própria do ser humano. Todos nós, quando interagimos com o outro, temos o objetivo de persuadir. A vida em sociedade exige do indivíduo não só a capacidade de se comunicar, como também a faculdade de exercer influência sobre outrem. Nessa perspectiva, pode-se entender argumentação como a atividade própria do ser humano, que visa convencer um indivíduo ou grupo acerca de uma tese.

Conforme ressalta Charaudeau (2014), para que haja argumentação, são necessários três elementos indispensáveis: uma proposta sobre o mundo, um sujeito argumentador e outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. O sujeito argumentador tenta persuadir o outro

Marcelo Freitas Souza

CEFET-MG Campus Timóteo

Luiz Antônio Ribeiro

CEFET-MG Campus Timóteo

SOUZA, M.F.; RIBEIRO, L.A. O uso de operadores argumentativos em produções textuais de alunos do ensino técnico integrado. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 98-112. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

quanto ao seu posicionamento e, para isso, ele usa de diferentes estratégias, como provas, argumentos e valores. O sujeito alvo, por sua vez, poderá aceitar os argumentos ou ainda questionar e tomar a posição de argumentador. A proposta sobre o mundo configura-se como uma verdade inicial sujeita a dúvidas, que deverá ser importante para um dos sujeitos. Nesse processo dialógico, à medida que há um debate, uma discordância, pode haver troca de posições de sujeitos, que se alternam na posição de argumentador e alvo da argumentação.

Emediato (2004) afirma que nem sempre o sujeito que argumenta terá compromisso com o mais verdadeiro, mas sim com a sua intenção de obter influência. A partir desse entendimento, pode-se dividir a argumentação em dois grandes grupos: demonstrativa e retórica. A argumentação demonstrativa é constituída de fatos e de verdades de premissas que dão base para se chegar a uma resposta derivada. Esse tipo de argumentação está presente em artigos científicos, textos técnicos, didáticos, entre outros. A argumentação retórica, por seu turno, pauta-se nos valores, adesões e imaginários das pessoas. Nela o conceito de verdade nem sempre é o mais relevante, pois o que importa é a verossimilhança dos fatos. Esse tipo de argumentação é recorrente em gêneros como artigos de opinião, editoriais e sentenças de condenação.

Para Charaudeau (2014), por mais fiel que seja a argumentação do sujeito, em todas as duas correntes da argumentação, veem-se filtragens: uma da experiência social do indivíduo e outra das operações do pensamento. A primeira delas diz respeito ao tempo e ao espaço em que o indivíduo está inserido. Como um ser social, ele irá partilhar os valores e imaginário de sua sociedade, seja na política, religião, ética, etc. Por exemplo, em um tribunal em que julgam um menor infrator, é possível que seja bem diferente a opinião de um advogado que nasceu em um bairro rico e a de outro que viveu toda sua vida na periferia. A outra filtragem diz respeito às operações de pensamento que constroem as explicações, isto é, cada indivíduo interpreta um fato de alguma forma diferente e tira as suas conclusões, de maneira que cada fato ou depoimento apresenta uma distorção quanto ao conteúdo. Um exemplo que ilustra bem essa afirmação é quando se pede testemunho de várias pessoas sobre um episódio, e cada uma delas apresenta o episódio de forma diferente.

Charaudeau (2014) observa que a argumentação tem uma lógica interior e um princípio de não contradição. Para que um argumento seja válido, é preciso que não contradiga algo já dito pelo sujeito argumentador e seja um argumento lógico, plausível, aceitável, que fundamente a tese ou proposição. Assim, para que haja uma lógica argumentativa, são necessários três elementos de base que fazem parte de toda relação argumentativa: uma asserção de partida, que convocará uma ou várias asserções de passagem; estas, por sua vez, provam a asserção de partida; e, por fim, uma asserção de chegada, que representa a conclusão da relação argumentativa.

Conforme explica o linguista, toda relação argumentativa é constituída por uma relação de causalidade, que é uma correspondência entre a asserção de passagem e de chegada. Várias relações podem tomar um sentido de causalidade e constituir, assim, uma relação argumentativa; contudo é preciso que tenham uma lógica e estejam em um dispositivo argumentativo. Ademais, não são necessárias somente duas asserções ligadas por conectores lógicos para

ocorrer argumentação, até porque o caráter argumentativo na maioria das vezes está implícito. Assim, os conectivos representariam somente a argumentação explícita:

Longe de pensar, como certos teóricos, que toda asserção é necessariamente argumentativa, propomos um ponto de vista mais terra a terra que consiste em dizer: toda asserção pode ser argumentativa *desde que se inscreva num dispositivo argumentativo*. (CHARAUDEAU, 2014, p. 221, itálico do autor)

Esse dispositivo argumentativo é composto de três pilares: proposta, proposição e persuasão. A proposta abrange o que frequentemente chamamos de tese, é uma afirmação inicial que deve ser importante para alguém a fim de que ocorra a argumentação. A proposição é basicamente o posicionamento assumido pelo sujeito, que analisa a proposta e, a partir dela, pode querer ficar a favor, contra ou não emitir posicionamento. A persuasão corresponde à justificativa para o seu posicionamento: se ele se manifestou a favor da argumentação, deverá justificar o porquê; se se posicionou contra, deverá refutar a proposta; e, se não se posicionar, ele ponderará os prós e os contras. É importante frisar que o posicionamento pode ser parcial ou total.

Charaudeau (2014) observa que a argumentação pode ser classificada quanto à situação de comunicação, sendo dividida em argumentação monologal e dialogal. Na primeira, o sujeito que emite a argumentação e o que a recebe não estão presentes fisicamente ou estão inseridos em um veículo que permite a interação, como em um computador com *webcam*. Assim, o sujeito argumentador terá que desenvolver a proposta, a proposição e a justificação tendo em vista o indivíduo receptor ou público alvo. É esse tipo de argumentação que encontramos em artigos de opinião, editoriais, redações de vestibulares. Na situação dialogal, por sua vez, os dois sujeitos estão presentes, seja fisicamente, seja por um meio que permita uma maior interação que em situação monologal. Sendo assim, a proposta, a proposição e a persuasão desenvolvem-se durante o diálogo, que pode ter interrupções, esclarecimento de dúvidas, etc. Esse segundo tipo de argumentação é encontrado em debates políticos e seminários, por exemplo.

O referido autor ainda confirma que se pode classificar a situação quanto ao contrato de comunicação. A argumentação pode ser explícita, quando se pode observar com facilidade a proposta, a proposição e a persuasão; ou pode ser implícita, quando ocorrerá um maior esforço para reconhecer essas estruturas. Podemos ver a argumentação explícita em editoriais e artigos científicos, por exemplo, tendo em vista a clareza das informações requeridas; enquanto observamos a argumentação implícita em anúncios publicitários, slogans e folhetos. Como visto, dependerá do veículo em que a argumentação circulará.

1.2. O uso dos operadores argumentativos

Conforme explica CHARAUDEAU (2014), o modo como a asserção de partida estará relacionado à asserção de chegada será determinado pela conexão entre as orações, que terão uma relação de causalidade. Importante nesse processo é o uso de operadores argumentativos, que são os responsáveis pelo direcionamento argumentativo dos enunciados. É de suma

importância, nessa perspectiva, as contribuições de Koch (2014), a qual afirma que as relações lógico-semânticas entre orações que compõem um enunciado são estabelecidas por meio de conectores ou juntores de tipo lógico.

A respeito desse assunto, Emediato (2004) corrobora com o tema e enfatiza a importância das conjunções na construção da argumentação. Aqui esses elementos gramaticais deixam de ser vistos apenas como um ente de ligação e passam a ser compreendidos como um índice de atitude argumentativa, pois são eles que direcionarão a argumentação. As operações passam a ser de natureza lógico-semântica. São lógicas, porque advêm de todo um raciocínio por parte do sujeito argumentador; e tem caráter semântico, visto que sinaliza um sentido entre as duas orações conectadas. Dessa forma, a relação de sentido vem à tona através da conjunção. Somado a isso, a presença da conjunção/operador argumentativo permite especificar um sentido mais exato da argumentação; já sem o conectivo a relação semântica ficaria implícita, exigindo do interlocutor a inferência da intenção argumentativa durante a leitura.

Como consequência, o sentido da argumentação poderia ser modificado alterando apenas as conjunções como evidencia o seguinte exemplo: Nas assertivas: (a) Ele é muito trabalhador, (b) ele precisa de dinheiro, se colocássemos um operador de causa-explicação, ficaria: Ele é muito trabalhador, pois precisa de dinheiro. No entanto, se, ao invés disso, colocássemos um operador de tempo, ficaria: Ele é um ótimo trabalhador, quando precisa de dinheiro. Dessa forma, o operador confere um direcionamento argumentativo diferenciado nos dois enunciados. Embora as asserções sejam as mesmas, o sentido é totalmente diferente, o que evidencia o peso argumentativo dos operadores argumentativos.

Assim sendo, os operadores argumentativos são recursos imprescindíveis para a argumentação, uma vez que eles apontam para a orientação e o posicionamento argumentativo do sujeito, o que nos dá pistas para o tipo de argumento a ser defendido e o percurso argumentativo a que a situação de comunicação pretende chegar. Além disso, são de suma importância para a coesão textual, à medida que interliga os vários argumentos em um texto, e para a coerência textual, à proporção que traz à tona as relações de sentido evidenciadas entre os argumentos, contribuindo para a compreensão dos mesmos. É importante destacar que, na modalidade de argumentação monologal, em que os dois sujeitos participantes da argumentação não estão presentes fisicamente, o uso dos operadores discursivos será ainda mais importante, pois conferirá maior eficiência na clareza do entendimento dos argumentos, assim como nas relações semânticas entre os enunciados.

Para melhor compreensão desse assunto, baseando-nos nos ensinamentos de Koch (2014), Charaudeau (2014) e Emediato (2004), destacamos, na tabela a seguir, exemplos de operadores argumentativos, bem como os valores semânticos que eles veiculam. Ressaltamos, contudo, que eles não esgotam o assunto, dado o dinamismo e a complexidade das ações languageiras.

Valor Semântico	Designação dos Operadores	Principais Operadores	Exemplo
Adição (conjunção)	Ligam enunciados cujos argumentos apontam para uma mesma conclusão.	e, nem, não só, além disso, somado a isso, ademais	O aluno irresponsável não estudou nem fez o dever de casa
Alternância (dissjunção argumentativa)	Ligam enunciados distintos, que buscam mudar a opinião para o que está em primeira instância seja aceito.	Ou, ora, caso contrário, já, quer	Todo roubo é crime. Ou não foi roubo quando o político desviou verba da educação para a sua conta na Suíça?
Oposição (contração)	Ligam enunciados com orientações argumentativas diferentes.	mas, porém, contudo, embora	Embora fosse muito difícil, o jovem venceu o sistema e conseguiu formar-se em Letras.
Explicação ou justificção	Introduzem enunciados que explicam/justificam o enunciado anterior, de forma a mostrar sua razão/motivação.	pois (anteposto ao verbo), porque, que	A Escrita Colaborativa é uma ótima forma de trabalhar a argumentação, pois os alunos estão imersos em uma situação em que deverão justificar os comentários feitos acerca do texto do colega.
Comprovação	Inserem um enunciado que busca comprovar o que foi dito no enunciado anterior.	que, tanto que	Vi sua mãe ontem no supermercado, tanto que ela estava usando um vestido azul.
Conclusão	Introduzem um enunciado de valor conclusivo em relação a um ou mais enunciados.	por conseguinte, destarte, logo, por isso	Os ônibus entraram em greve. Dessa forma, não fui o culpado pelo atraso.
Comparação	Comparam dois enunciados, podendo ser por semelhança ou dessemelhança	que nem, como, assim como	Assim como o Romantismo, a segunda geração Modernista prezou pelo regionalismo.
Generalização	Introduzem enunciado que generaliza algo já descrito no primeiro enunciado	aliás, também, é verdade que	Sandro chegou atrasado na aula de novo. Aliás, ele nunca chega na hora.
Extensão	Introduzem enunciado que amplia uma informação descrita no primeiro enunciado.	bem, aliás, mas	Verônica caiu do skate outra vez. Aliás, é isso que ocorre com gente desatenta.
Especificação	Introduzem enunciado que particulariza algo já dito no enunciado anterior.	como, por exemplo	Muitos de nossos colegas estão desempregados. O Carlos, por exemplo, está nessa condição desde maio.
Exemplificação	Introduzem enunciado que exemplifica algo dito anteriormente.	como, por exemplo	Nos países subdesenvolvidos, como o Haiti e Nicarágua, falta Saneamento Básico.
Contraste	Ligam enunciado que possui uma afirmação que contrasta com o primeiro.	mas, porém, entretanto	Gosto de química. Mas orgânica, Deus me livre
Redefinição	Conectam enunciado que redefine algo já dito.	ou melhor, isto é, ou seja	Tentarei estudar mais esse ano. Ou melhor, vou me esforçar mais do que estou acostumado.

Tabela 1: Classificação dos operadores argumentativos.

2. Metodologia da pesquisa

A seguinte pesquisa busca analisar o uso, assim como a frequência de operadores argumentativos presentes em textos argumentativos produzidos por alunos do primeiro ano do ensino integrado em um ambiente de escrita colaborativa, o *Google Drive*. Tal estudo partiu de um objetivo maior, que é investigar os conhecimentos prévios dos alunos ingressantes no primeiro ano relativamente à produção de textos argumentativos. A pergunta-chave que norteia tal pesquisa é: Quais os operadores argumentativos aparecem com maior frequência nas produções textuais dos alunos e qual a sua relação com a força argumentativa dos enunciados? Para tanto, valeu-se do aporte teórico de pesquisadores da análise do discurso e da teoria do texto, tais como: Charaudeau (2014), Emediato (2004) e Koch (2014).

Nosso objetivo geral é catalogar os diferentes operadores argumentativos materializados na superfície dos textos produzidos, que sinalizam relações semânticas de explicação-causa, conclusão, adição e oposição, de modo a verificar a pertinência de seu uso e de sua carga argumentativa. Como objetivos específicos, buscamos monitorar o uso dos operadores argumentativos na produção textual de alunos; e avaliar se o uso de tal recurso possibilita melhor organização da argumentação. O *corpus* analisado constitui-se de quarenta textos argumentativos em processo de edição produzidos em um ambiente de escrita colaborativa por alunos do primeiro ano do curso integrado de uma escola da rede federal de ensino. Partimos da hipótese de que os alunos usam com maior frequência os operadores argumentativos comuns na oralidade e têm dificuldade de aplicá-los devidamente na argumentação escrita. Esta pesquisa possui caráter quantitativo e qualitativo, com enfoque dedutivo para análise dos dados. Ela se justifica, uma vez que é de suma importância que os alunos conheçam e usem com propriedade os operadores argumentativos, considerando-se que esse recurso exerce forte peso nos enunciados, bem como no direcionamento dos argumentos utilizados. Este estudo possibilita aos alunos e professores identificar o nível médio de conhecimento sobre o assunto e desenvolver práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento de competências relacionadas à argumentação e ao devido uso dos operadores argumentativos.

3. Apresentação dos dados

Esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre argumentação e resulta da análise de 40 (quarenta) textos argumentativos produzidos no *Google Drive*, um ambiente de escrita colaborativa. Tal tarefa foi realizada a partir da implementação de uma sequência didática, constituída de 10 (dez) horas/aula, em que os alunos tiveram contato com diferentes materiais motivadores, a saber: o ensaio “Direito à literatura”, de Antonio Candido; o Samba Enredo da escola de samba Beija-Flor “Ratos e Urubus, larguem minha fantasia”; o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira; e o documentário “Lixo Extraordinário”, de Vik Muniz. Tais materiais serviram como referencial para a produção de um texto dissertativo-argumentativo sobre o seguinte tema: “A arte como instrumento de denúncia, humanização e transformação social”. Os alunos deveriam observar as seguintes condições de produção textual, expressa na proposta de trabalho apresentada:

Seu texto deverá atender os seguintes requisitos:

a) tenha, como material básico, o documentário ao qual assistimos em sala de aula e os textos lidos, acrescidos de outros pesquisados por você;

b) configure-se como matéria publicável em jornal de grande circulação, capaz de provocar o interesse dos leitores que representam o seu público-alvo;

c) posicione-se como um _____ (cada aluno ficará responsável por desenvolver um posicionamento específico, conforme orientação do professor):

1 — aluno do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública, que está fazendo uma análise do filme;

2 — um político, interessado pelos problemas de sua comunidade

3 — jornalista, que está escrevendo uma matéria sobre o filme;

4 — cidadão comum, que acabou de assistir ao filme em um cinema de sua cidade e resolveu publicar uma análise do mesmo em um blog;

5 — um professor de literatura, que discutirá seu texto com a sua turma de ensino médio;

6 — um sociólogo, envolvido com as questões sociais;

7 — crítico de arte, que está escrevendo uma crítica sobre o filme.

As produções escritas realizadas possibilitaram a catalogação de diferentes dados relativos ao uso dos operadores argumentativos, expressos em distintos gráficos, apresentados a seguir:

I - Tipos de conexão estabelecida pelos operadores argumentativos

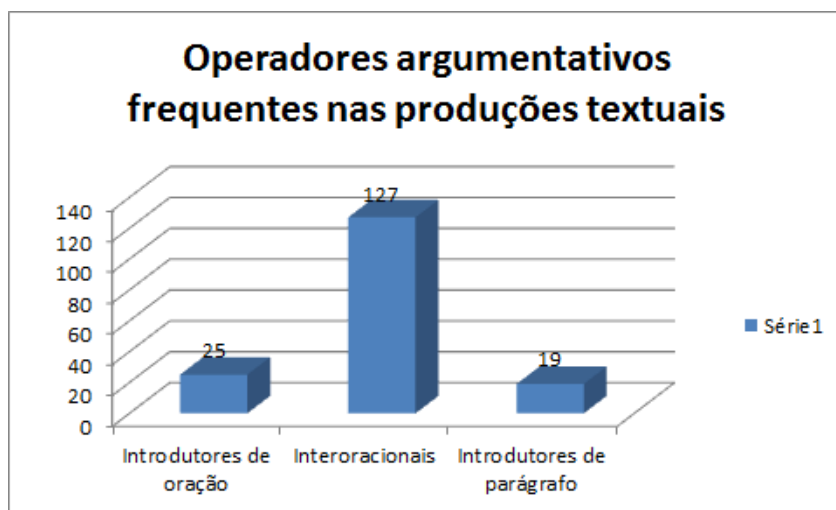


Gráfico 1: Operadores argumentativos frequentes nas produções textuais.

A pesquisa evidenciou que os operadores mais frequentes nas produções textuais dos alunos são os interoracionais, isto é, aqueles que ligam enunciados no meio do período. Essa taxonomia teve um saldo de cento e vinte e sete manifestações. Em seguida, com vinte e cinco aparições, temos os operadores argumentativos introdutores de orações, ou seja, aqueles que ligam enunciados separados por ponto final em um mesmo parágrafo. Por fim, com menor saldo, de apenas dezenove manifestações, os operadores introdutores de parágrafo, ou melhor, aqueles que ligam enunciados em parágrafos distintos são os com menor frequência

nos textos dos alunos. É relevante destacar que a forma como os operadores discursivos aparece nos textos não é isonômica, mas sim bastante diversa, em conformidade com o uso da língua nas diferentes práticas de comunicação social.

II - Frequência das relações semânticas analisadas

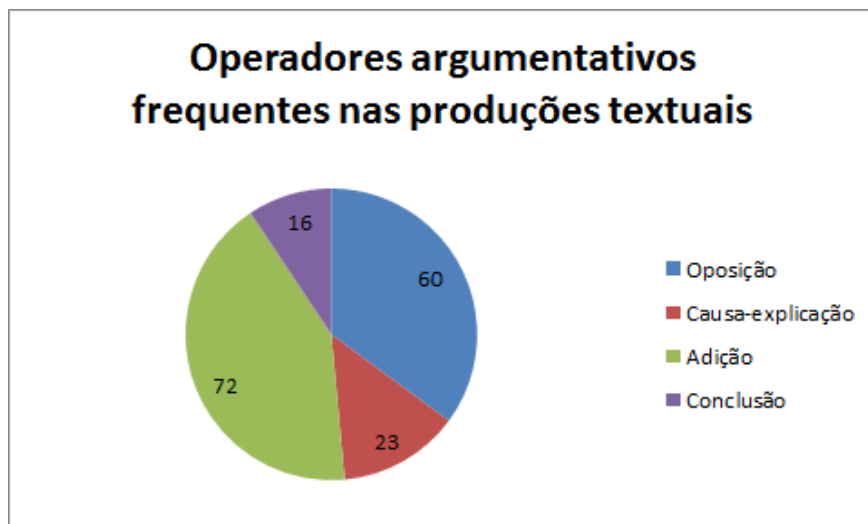


Gráfico 2: Frequência das relações semânticas analisadas.

Nesse gráfico, o grupo de operadores argumentativos mais presentes é o de adição, com setenta e duas aparições. Com pouca variação, em segundo lugar, temos os operadores argumentativos de oposição, com sessenta aparições. Em terceiro lugar e com uma quantidade de aparições bem reduzido, têm-se os operadores argumentativos de causa-explicação, com apenas vinte e três manifestações. Por fim, no último lugar, com apenas dezesseis manifestações, os operadores argumentativos de conclusão são os menos frequentes.

III - Operadores argumentativos de oposição

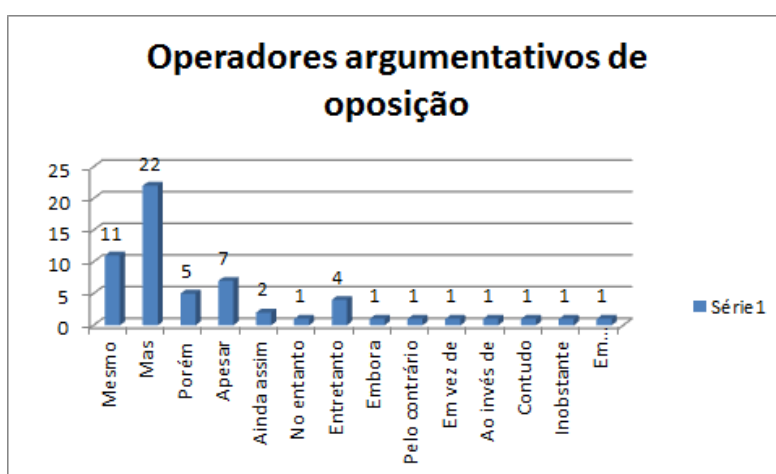


Gráfico 3: Principais operadores argumentativos de oposição.

Esse gráfico relaciona os operadores argumentativos mais frequentes nos textos produzidos, que veiculam relação semântica de oposição. Observa-se que o operador discursivo “mas”, com vinte e duas aparições, detém o primeiro lugar, seguido do “mesmo”, com metade do

anterior, onze aparições. Os operadores mais frequentes são aqueles presentes nas manifestações verbais cotidianas. Em contraponto, operadores mais restritos a situações formais de uso da língua, tais como “contudo”, “inobstante”, “no entanto” e “embora”, apresentam apenas uma manifestação cada.

IV - Operadores argumentativos de adição

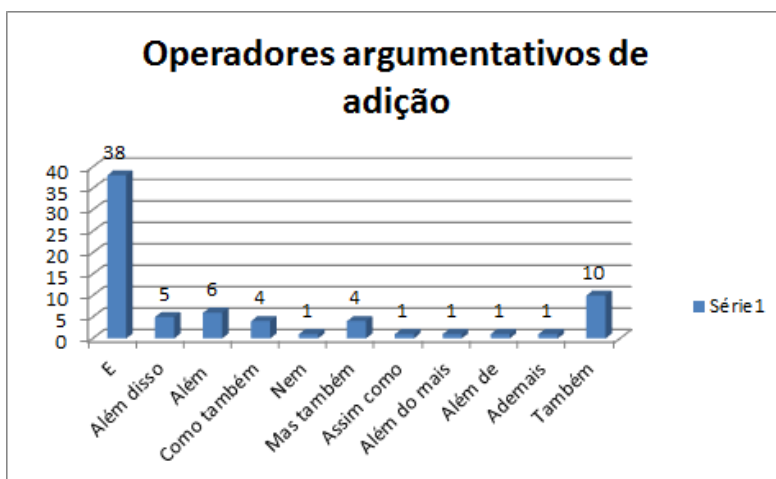


Gráfico 4: Principais operadores argumentativos de adição.

Nos operadores de adição, percebe-se novamente que os operadores que se destacam são aqueles majoritariamente utilizados em situações do cotidiano. Além disso, percebemos um salto qualitativo mais significativo que os outros operadores. O operador de destaque é o “e”, com trinta e oito manifestações, seguido do “também”, com dez manifestações. Esses são operadores de adição usados por excelência e estão mais próximos das situações rotineiras de fala, ao passo que os demais são menos frequentes nas práticas cotidianas.

V - Operadores argumentativos de causa-explicação

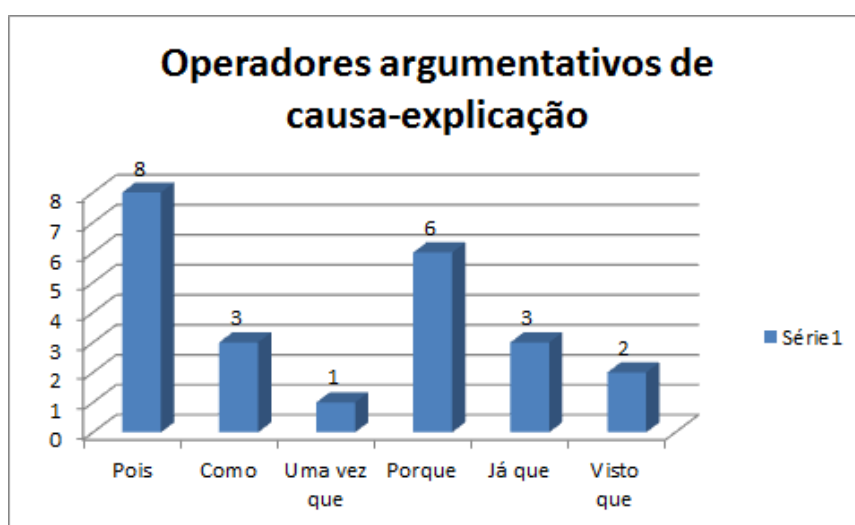


Gráfico 5: Principais operadores argumentativos de causa-explicação.

Nos operadores de causa-explicação, observamos um salto qualitativo também considerável. O operador argumentativo que mais aparece é o “pois”, com oito presenças, seguido do “porque”, com seis aparições. Estes são os operadores mais usados para expressar relações de causa-explicação. Enquanto isso, os operadores que menos aparecem são o “uma vez que”, com apenas uma aparição, seguido do “já que”, com três aparições. Novamente, os resultados confirmam que os operadores mais usados na fala são os mais presentes nos textos dos alunos.

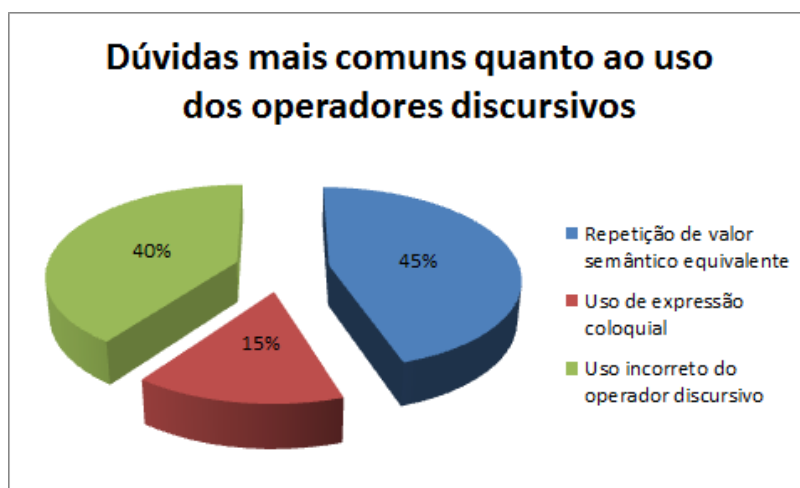
VI - Operadores argumentativos de conclusão



Gráfico 6: Principais operadores argumentativos de conclusão.

Neste último gráfico, nota-se uma redução ainda maior do uso dos operadores argumentativos, que apresentam apenas 16 (dezesseis) inserções e que foram utilizados no último parágrafo do texto, normalmente utilizado para conclusão, segundo a tipologia textual. Agora, em primeiro lugar, divide-se a posição os operadores “enfim” e “assim”, com três aparições, enquanto os operadores “concluimos”, “como visto” e “conclui-se” aparecem somente uma vez. Esse último gráfico, em partes, foge de uma regra geral, tanto por apresentar menos operadores que os outros, quanto por alguns operadores que são mais frequentes nas manifestações orais, como o “então”, aparecer apenas uma vez.

VII - Principais dúvidas quanto ao uso dos operadores argumentativos



Pelo gráfico acima, podemos compreender que a maior dificuldade dos alunos encontra-se na repetição de operadores com valor semântico equivalente, o que evidencia um pleonasma. Ainda que não prejudique a coerência dos argumentos, é desnecessário o uso de dois operadores seguidos para indicar a mesma orientação argumentativa. Essa dúvida representa quarenta e cinco por cento dos casos. Em segundo lugar, com quarenta por cento dos casos, o uso incorreto do operador discursivo também é recorrente. Em muitas situações, os alunos empregam o operador com valor semântico que não se adequa ao enunciado, comprometendo a força argumentativa do enunciado. Por fim, com quinze por cento de aparição, o uso de expressão coloquial, como já mencionado anteriormente, faz-se presente no texto dos alunos. É comum eles usarem em seus textos expressões que se afastam da norma culta, as quais, mesmo não comprometendo a compreensão dos argumentos, não são adequadas à situação de comunicação formal da língua.

4. Discussão dos dados

Sendo já abordados no tópico anterior deste artigo os operadores argumentativos mais frequentes nas produções textuais dos alunos, partimos agora para uma análise qualitativa do uso desses recursos linguísticos e discursivos nos textos dos alunos. A fim de manter a privacidade dos alunos, seus nomes foram indicados somente pelas iniciais.

Conforme observamos, embora as gramáticas normativas apresentem, para cada categoria semântica, um número expressivo de conjunções que, no discurso funcionam como operadores argumentativos, os alunos normalmente fazem uso daqueles que constituem o seu repertório linguístico em suas práticas de comunicação oral. Além disso, eles apresentam expressiva dificuldade em fazer uso dos mesmos, principalmente no que respeita ao valor semântico que tais operadores veiculam. A seguir, buscaremos exemplificar como se dá a articulação desses recursos e sua natureza da oralidade, com trechos retirados dos textos produzidos por eles em atendimento à proposta de trabalho.

Uma fragilidade quanto ao emprego dos operadores argumentativos na produção escrita reside na repetição, no mesmo enunciado, de operadores de valor semântico equivalente, aspecto bastante recorrente nas práticas languageiras orais. O exemplo elucidada essa questão:

Voltando à questão do documentário, como dito anteriormente, ele alerta o público no quesito: as condições precárias das vidas das pessoas que trabalham em um lixão. **E além disso**, é possível identificar outras obras que também retratam, mesmo que um pouco, essa realidade. (AMP, grifo nosso)

Embora o aluno empregue o operador discursivo com o valor semântico adequado, visto que usa um operador de adição para somar dois argumentos que apontam para uma mesma operação lógico-semântica de conclusão, ele faz uso de dois operadores com valor semântico idêntico, constituindo, dessa forma, um pleonasma. O sentido para o qual a argumentação é encaminhada não é prejudicado aqui, mas a repetição não é recomendada em uma situação formal de comunicação escrita. É lícito salientar que, além da coerência entre os enunciados,

a imagem do sujeito argumentador também está sendo avaliada nessa atividade comunicativa, de maneira que a adequação ao ambiente de interação também é um índice para a aceitabilidade do sujeito argumentador.

Em outro texto, percebemos mais uma vez a repetição do valor semântico do operador.

Concluimos então que esses três conceitos, arte como instrumento de denúncia, humanização e transformação social não trabalham isolados, pelo contrário, eles se relacionam, pois para que eu veja algo como denúncia eu tenho que refletir sobre o assunto, levantar questionamentos e buscar a melhor saída para todos (humanização), **e também** preciso me posicionar para poder ser ouvida e conquistar a mudança (transformação social). (IKSA, grifo nosso)

O aluno também incorre na repetição desnecessária de dois operadores para concluir seu texto — “concluimos” e “então” — e na repetição de dois operadores de adição para somar dois argumentos que caminham para uma mesma conclusão — o “e” e o “também”. Chamamos a atenção para a utilização de operadores argumentativos, muito recorrente na oralidade, como forma de reforçar a tese que pretende defender. Entretanto, na expressão escrita, esse recurso torna-se desnecessário, visto que o leitor poderá voltar às informações do texto em caso de dúvida ou de esquecimento, por exemplo. O mais preocupante, nesse caso, é a falta de concisão das informações na argumentação escrita, que pode tornar o texto cansativo e desinteressante. Notam-se ainda, nesse trecho, problemas de pontuação. A justaposição das informações sem o uso devido do ponto final força ainda mais o uso de um operador argumentativo para estabelecer a devida conexão entre os argumentos.

Em segundo lugar, a maior dúvida dos alunos quanto ao emprego dos operadores argumentativos reside na inadequação de seu valor semântico com a orientação argumentativa a que se pretende chegar. Observe-se o trecho a seguir:

Vivemos em um país laico carregado de preconceitos religiosos. Vivemos um período democrático, mas de fraudes e corrupções sem fim. Somos todos parte de uma imensa miscigenação **e ao mesmo tempo** o racismo por exemplo, se faz presente de forma determinante (AAB, grifo nosso)

Inicialmente, o aluno usa adequadamente o operador discursivo “mas”, dado que os enunciados “vivemos em um período democrático” e “de fraudes e corrupções em fim” têm orientações argumentativas opostas. No entanto, fez-se uso do operador “e ao mesmo tempo”, que indica temporalidade, simultaneidade, para relacionar as informações do enunciado “somos parte de uma imensa miscigenação” e “o racismo por exemplo se faz presente presente forma determinante”. Como as orientações argumentativas sinalizam conclusões contrárias, para facilitar o raciocínio do leitor, o correto seria o emprego de um operador de oposição concessivo, tal como “embora” ou “apesar de que” para contrapor as ideias. A fragilidade no emprego do operador discursivo também afeta a argumentação e enfraquece o peso argumentativo do enunciado.

Em outra produção, utilizou-se um operador argumentativo adversativo para sinalizar ideias conclusivas:

Contudo, para um grande, famoso e renomado artista plástico, Muniz mergulha no mais íntimo sentimento, amor por seu trabalho, sua arte e seu relacionamento com esses catadores de lixo, demonstrando a todos nós, o verdadeiro sentido de humanização, que no mais minucioso de prudência e bom senso se despe de qualquer preconceito e se veste de sabedoria e dignidade. (LSD, grifo nosso)

É ensinamento comum nos manuais didáticos que, para a conclusão de um texto argumentativo, o locutor deverá retomar a tese, apresentar uma síntese das ideias expostas e uma promover uma avaliação final do assunto consonante com a argumentação apresentada e com os efeitos que ele pretende alcançar no seu interlocutor. O aluno procura cumprir esse papel comunicativo do parágrafo de conclusão, porém o introduz por meio de um operador de oposição, cuja função é estabelecer a conexão entre enunciados com orientações argumentativas contrárias. As informações apresentadas, entretanto, não contrapunham os argumentos anteriormente relacionados no texto, o que fragiliza a argumentação e a torna incoerente. Isso exigirá maior boa vontade e cumplicidade do leitor em estabelecer o sentido esperado e aceitar a argumentação defendida.

De modo análogo à situação anterior, este trecho representa a conclusão de um texto:

Ademais, a abordagem, de um ponto de vista mais amplo, gera resultados positivos na temática social e ambiental, assim como faz o telespectador refletir a desigualdade social e condições lastimáveis e absurdas causadas pela urbanização. (IMDT, grifo nosso)

Todavia, o locutor, em vez de concluir, usa um operador discursivo de adição, embora ele esteja retomando a tese e a ideia dos argumentos defendidos no texto e não apresenta nenhum argumento novo para que fosse necessário um operador discursivo de adição. A apresentação de um operador lógico-conclusivo seria desejável, visto que as informações que ele estaria introduzindo refletem uma avaliação em relação a argumentos explorados anteriormente no texto.

Ainda se constataram na pesquisa porções de informação que não apresentam nenhum operador argumentativo, quando a presença do mesmo seria importante:

Assisti recentemente um documentário do artista plástico Vik Muniz e achei que deveria compartilhar sobre ele com vocês. O nome da obra é “Lixo Extraordinário” e a ideia principal no início é observar as vidas das pessoas que trabalhavam no aterro sanitário Jardim Gramacho, em Duque de Caxias - RJ, percebi que não era mais o foco do artista. (DT)

Nesse trecho, pode-se observar a presença do conector aditivo “e”, porém, nas duas vezes em que isso ocorre, ele está sendo utilizado para ligar sequências que não são argumentativas, e sim narrativas. No entanto, o aluno opta por não usar um operador de oposição quando é inserido um enunciado com orientação argumentativa que contrasta com o que estava sendo dito até então: “percebi que não era mais o foco do artista”. Vale salientar que a interrupção abrupta de um raciocínio sem a devida sinalização para o leitor prejudica a construção da coerência. O operador argumentativo sinalizaria a relação lógica-semântica presente e favoreceria a adesão à argumentação.

Também se observa, em um único enunciado, o uso exaustivo de um operador para reunir argumentos com valor semântico semelhante, conforme elucida o excerto a seguir:

Ele, através do lixo (algo que para muitos só serve para ser descartado por ser considerado inútil e que já não tem mais nenhuma utilidade) pode juntamente com os catadores e toda sua equipe, o transformar em obra de arte, fazendo uma transformação social de alto nível e de inimagináveis dimensões, e que trouxeram para o aterro sanitário e as pessoas que nele vivem, um destaque e pode focalizar os tantos problemas nele existentes (desde a dificuldade de acesso até a falta de saneamento básico) — e o tanto que as pessoas sofrem por tais coisas; problemas pelo qual o governo gestor veda os olhos e se deixam passar despercebidos, só se preocupando com os votos que pode ganhar naquela “comunidade lixo”, demonstrando assim também, a extrema necessidade de um voto consciente em candidatos mais qualificados — e que darão melhor conta do cargo e das necessidades em geral da população — a nós concedidos. (MFAS, grifos nossos)

Essa passagem ilustra a repetição do operador argumentativo de adição “e”, o qual, segundo os dados já demonstrados, é o mais presente nas produções. Há, nessa sequência, uma homogeneidade de sequências argumentativas interconectadas com o operador “e”, que aponta para uma mesma orientação de adição. Observa-se a forte tendência de transferir para a escrita hábitos comuns nos textos orais, como é o caso do uso desse conector. O enunciado muito longo não só provocou problemas relacionados à clareza das ideias, como também prejudicou a construção da argumentação.

Dessa maneira, chamamos à atenção para o papel fundamental dos operadores argumentativos e o seu correto uso para a argumentação escrita. Tal recurso é imprescindível, uma vez que é responsável pelo peso argumentativo dos enunciados, além de explicitar qual o percurso argumentativo e o posicionamento do sujeito. Ademais, é lícito trazer à baila a sua importância para a situação de argumentação escrita, que nem sempre acontece em tempo real e com a participação simultânea dos sujeitos envolvidos. O adequado uso dos operadores torna explícitas as operações lógico-semânticas que se pretende realizar e favorece a construção da argumentação no texto, bem como a adesão do auditório.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu discutir sobre o modo de organização do discurso argumentativo, bem como o uso e a frequência dos operadores argumentativos em produções textuais de alunos do primeiro ano do ensino médio integrado. Nos pressupostos teóricos, primeiramente refletimos sobre o modo de organização do discurso argumentativo e seu lugar de destaque na linguagem. Em seguida, buscamos estabelecer a relação entre tal assunto e a eficiência dos operadores argumentativos para a construção da argumentação.

A abordagem prática consistiu da apresentação de um levantamento quantitativo dos operadores argumentativos que sinalizam valores semânticos de causa-explicação, oposição, adição e conclusão, seguido de uma análise qualitativa do uso desses recursos pelos alunos, de forma a tomar ciência dos conhecimentos prévios que eles possuem acerca desse assunto.

Acreditamos ter sido alcançado o objetivo geral deste projeto, que foi o de catalogar os diferentes operadores argumentativos materializados na superfície dos textos produzidos, que sinalizam relações semânticas de explicação-causa, conclusão, adição e oposição, de modo a verificar a pertinência de seu uso e de sua carga argumentativa.

A pesquisa possibilitou compreender que os operadores argumentativos apresentados nas produções textuais escritas dos alunos são os comumente utilizados nas manifestações orais e que a inadequação do uso dos operadores nos textos fragiliza a construção da argumentação. Além disso, foi possível identificar com maior clareza quais competências os alunos já dominavam e quais ainda precisam dominar, para alcance de melhor desempenho na organização de textos argumentativos. Somado a isso, a pesquisa favoreceu maior compreensão dos conhecimentos prévios dos alunos acerca da argumentação e uso de operadores argumentativos, o que viabiliza a construção de propostas de intervenção para uma aprendizagem mais significativa.

Referências bibliográficas

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

EMEDIATO, Wander. *A fórmula do texto*. 1. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A coesão textual*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Os sentidos do texto: uma análise de fatores da coerência textual em produções de alunos ingressantes no ensino médio integrado

Resumo: O presente artigo versa sobre a argumentação e sobre a coerência como um fator de textualidade, na perspectiva teórica de Charaudeau (2014), Koch e Travaglia (1989) e Costa Val (2006). Buscou-se investigar a observância a alguns fatores de coerência em textos produzidos por alunos de uma escola da rede federal de ensino. Para isso, partiu-se da seguinte pergunta-chave: como se evidenciam os fatores de coerência, em especial os de contextualização, situacionalidade, informatividade e focalização, nas produções textuais dos alunos do primeiro ano do ensino médio integrado? Considerou-se que a não observância aos fatores da coerência prejudica o processo de construção de sentidos e a orientação argumentativa dos textos produzidos. O *corpus* foi constituído de 40 (quarenta) textos argumentativos produzidos no ambiente de escrita colaborativa *Google Drive*. Primeiramente, desenvolveu-se um quadro teórico sobre argumentação, textualidade e fatores da coerência. Em seguida, procedeu-se a uma análise quantitativa e qualitativa da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos. Os resultados sinalizam um conhecimento frágil do modo de organização do discurso argumentativo, bem como pouca atenção aos fatores de coerência para a configuração conceitual das informações, de modo que estas se tornem compatíveis com o conhecimento de mundo do leitor. O estudo oportuniza ao professor o redirecionamento de sua prática e aos alunos maior compreensão de tais fatores e observância aos mesmos em suas produções textuais.

Palavras-chave: argumentação; coerência; fatores de coerência.

Argumentação, texto e coerência

Esta pesquisa tem como foco a produção de textos argumentativos por alunos ingressantes no ensino médio integrado. O modo de organização da argumentação está estreitamente relacionado com os fatores de coerência textual, considerando-se que um texto considerado coerente fortalece o direcionamento do argumento defendido.

A concepção de argumentação adotada é a proposta por Charaudeau (2014, p. 216) para quem a argumentação, do ponto de vista do argumentante, deve compreender: uma busca de racionalidade, que busca um ideal de verdade quanto à explicação dos fenômenos; e uma busca de influência, que compreende um ideal de persuasão. O linguista ainda destaca que a

Magdiel Modesto Feliciano
CEFET-MG Campus Timóteo

Luiz Antônio Ribeiro
CEFET-MG Campus Timóteo

FELICIANO, M.M.; RIBEIRO, L.A. Os sentidos do texto: uma análise de fatores da coerência textual em produções de alunos ingressantes no ensino médio integrado. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da [...]**. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 113-123. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

argumentação deve considerar a seguinte trilogia: uma proposta sobre o mundo, um sujeito argumentador e um sujeito que se constitua alvo da argumentação (CHARAUDEAU, 2014, p.205).

Nesse sentido, compreende-se a argumentação como um agir sobre outro; e a linguagem, uma ação sobre o mundo dotada de intencionalidade. Entretanto também é importante destacar que “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos”, já que “muitas combinações frásticas não comportam marcas explícitas de operação lógica” (CHARAUDEAU, 2014, p. 203). Para ele, o aspecto argumentativo de um discurso repousa frequentemente no que está implícito. Nesta pesquisa, considerou-se que coerência tem caráter vital em todo o processo de comunicação existente e destacou-se sua importância para a organização do texto argumentativo. Torna-se, necessário, portanto, compreender o que é a coerência textual e como os fatores de coerência podem favorecer a construção de sentidos e a adesão à argumentação defendida.

Koch e Travaglia (1989) destaca que, para que um texto seja compreendido como uma unidade significativa global, faz-se necessário que a coerência dê textura ou textualidade à sequência linguística. A autora define texto como “Unidade linguística concreta [...] que é tomada pelos usuários da língua” (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 8). Já a textura ou textualidade será compreendida como “aquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um amontoado aleatório de palavras. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989, p. 26). Uma sequência será tomada como texto, quando for considerado o princípio de interpretabilidade, ou seja, quando o receptor a perceber como uma unidade significativa global.

Para Costa Val (2006), a coerência diz respeito às relações e aos conceitos que emergem na superfície textual: aspectos semânticos, lógicos e cognitivos. A situação comunicativa criada pelos interlocutores será determinante para avaliar se um texto é ou não coerente, conforme sinaliza a autora:

Um discurso é aceito como coerente quando apresenta uma configuração conceitual compatível com o com conhecimento de mundo do receptor. Essa questão é fundamental. O texto não significa exclusivamente por si mesmo. Seu sentido é construído não só pelo produtor como também pelo receptor, que precisa deter os conhecimentos necessários a sua interação. (COSTA VAL, 2006, p. 5-6)

A noção de coerência leva em conta a construção de um “Mundo textual”. O mundo textual é estabelecido pelos modelos mentais do intérprete na interação comunicativa, ou seja, o mundo textual é uma espécie de compatibilidade entre uma rede conceitual e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso, ou seja, o interlocutor. É importante compreender que a coerência é sempre global e deve estabelecer uma forma de unidade entre os elementos do texto. Além disso, é possível prever uma relação de dependência, considerando-se o fato de que uma coesão conceitual entre os elementos depende sempre de fatores socioculturais e de fatores interpessoais.

A diferença entre coerência e coesão é notória. A coesão trata especificamente de uma junção interna, gramatical, e possui duas vertentes: a coesão remissiva e a sequencial. A coerência trata de uma articulação mais externa e arraigada da comunicação. A separação entre as duas

nem sempre é nítida, apesar de serem duas faces do mesmo fenômeno. Além disso, há que se considerar que a coesão por si só não irá garantir o estabelecimento da coerência, sendo válido afirmar que nem todo texto é necessariamente coerente.

Segundo Koch e Travaglia (1989), a consequência de uma textura ou textualidade imbuída à sequência linguística faz um texto ser entendido como uma unidade significativa global, tornando-se um autêntico texto; do contrário, ele se torna nada menos do que eventuais expressões aleatórias, configurando-se desse modo o que se denomina de “não texto”. Beau-grande e Dressler (*apud* Koch; Travaglia, 1989, p. 32) destacam que “texto incoerente é aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre conhecimentos e o seu universo cognitivo”. É importante destacar que a coerência ou incoerência de um texto não depende apenas do modo como se unem os elementos linguísticos no texto, sendo também necessário levar em conta o conhecimento prévio de mundo e do tipo de mundo em que o texto se insere, assim como o tipo de texto.

Bentes (2001, p. 258-260) destaca que:

- a) os leitores e ou destinatários podem emitir julgamentos sobre a coerência (sentido global) ou incoerência (falta de sentido global) das produções textuais que a eles são destinadas;
- b) os leitores e ou destinatários podem chegar à conclusão de que nem todos os textos são, em princípio, aceitáveis; neste sentido, para eles, existem textos “sem sentido”, ou ainda “incoerentes”;
- c) os leitores e ou destinatários podem fazer julgamentos sobre a coerência ou incoerência de uma certa produção textual, levando em consideração apenas os esquemas textuais a partir dos quais esta produção se encontra estruturada (...);
- d) os leitores e ou destinatários podem emitir julgamentos de coerência ou incoerência sobre uma determinada produção textual, considerando apenas partes do texto com o qual tiveram contato;
- e) (...) um mesmo texto pode ser qualificado por alguns leitores e ou destinatários como incoerente, e, por outros, como coerente (...);
- f) (...) a atitude do leitor ou destinatário ante uma determinada produção textual pode ser mais ou menos cooperativa (...)
- g) finalmente, ao emitirem o julgamento sobre a coerência ou a incoerência de um determinado texto, os leitores ou destinatários das produções textuais podem não levar em consideração vários outros fatores, que podem contribuir para a construção de um sentido mais global.

A leitura atenta dessas considerações permite compreender que a construção da coerência reflete sempre uma parceria entre os usuários da comunicação, que devem mobilizar um conjunto de estratégias, não só linguísticas como contextuais, responsáveis por tornar a comunicação mais eficiente e produtiva. Para melhor elucidar essa questão, a seguir serão abordados os fatores de coerência.

Fatores da coerência

Para Koch e Travaglia (1989) a construção da coerência decorre de uma série de fatores de diferentes ordens, a saber: linguísticos, discursivos, cognitivos, culturais e interacionais.

a) **Elementos linguísticos:** o contexto linguístico — ou cotexto — contribui ativamente para a construção da coerência. Os elementos linguísticos são apresentados de modo a unir diferentes informações textuais, atribuindo-se uma relação semântica entre elas. Eles atuam como pistas para ativar conhecimentos armazenados na memória, contribuem para a elaboração de inferências, apontam para a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto. Todo o contexto linguístico vai contribuir de maneira ativa na construção da coerência. A título de exemplo, tem-se a anáfora, recurso que possibilita, por meio de repetições de vocábulos ou expressões, a construção de uma unidade linguística mais coesa e, por conseguinte, todo o contexto linguístico.

b) **Conhecimento de mundo:** o nosso conhecimento de mundo nos permite construir um modelo do mundo representado em cada texto. Assim, para a construção do universo textual no interior do qual as palavras e expressões ganham sentido, será necessário haver correspondência pelo menos parcial entre os conhecimentos ativados no texto e o conhecimento de mundo do interlocutor. Esse conhecimento resulta das experiências individuais e coletivas do falante, sendo armazenado de forma ordenada em sua memória a partir de modelos cognitivos diversos: frames, esquemas conceituais, planos, scripts, superestruturas textuais.

c) **Conhecimento compartilhado:** produtor e receptor de um texto precisam possuir uma dada parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa fração, mais clara fica a mensagem, e em consequência, mais exatidão se tem na resposta cognitiva, por parte do interlocutário. Para que um texto seja coerente, faz-se necessário um equilíbrio entre informação dada e informação nova. Os elementos textuais relativos ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou dada, na qual os novos conhecimentos vão se ancorar; já os elementos introduzidos a partir dela constituirão a informação nova.

d) **Inferências:** são operações por meio das quais o receptor, a partir de seu conhecimento de mundo, estabelece uma relação não explícita entre dois elementos, normalmente frases ou porções textuais, de um texto ou, ainda, entre segmentos de textos e os conhecimentos necessários para a sua compreensão. Compete ao receptor atingir os mais diversos níveis de implícito, para alcançar uma compreensão mais aprofundada daquilo que lê ou ouve.

e) **Contextualização:** esses fatores funcionam como ponto de apoio ao texto em uma dada situação comunicativa e podem ser de dois tipos: os contextualizadores propriamente ditos e os perspectivos ou prospectivos. Os elementos contextualizadores posicionam o texto, de modo a favorecer a construção da coerência, e são representados pelos seguintes elementos: data, local, assinatura, elementos gráficos (fotos, ilustrações, índices, disposição da informação na página), timbre, etc. Já os fatores perspectivos ou prospectivos são aqueles que adiantam dados do conteúdo e também da forma do texto: título, autor, primeiro parágrafo, informações sobre o gênero, assunto e o enfoque do texto.

f) **Situacionalidade:** esse fator também possui duas vertentes: da situação para o texto e do texto para a situação. No primeiro caso, a questão é determinar em que medida a situação comunicativa influencia na produção ou recepção do texto e, conseqüentemente, no estabelecimento da coerência. Refere-se tanto ao contexto imediato quanto ao contexto político e social da interação. A produção de um texto coerente deve considerar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, o lugar e o momento da comunicação, as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, as funções que desempenham, suas visões de mundo e o objetivo da comunicação. Já no segundo caso, destaca-se a recriação do mundo em conformidade com os objetivos, propósitos, interesses, convicções e crenças do produtor do texto. Os referentes textuais se constroem no interior do texto, sendo, portanto, distintos do mundo real. Na construção da coerência, a situacionalidade exerce um papel de grande relevo, sendo que um texto pode ser considerado coerente em uma situação específica, mas em outra, não. Daí a importância de sua adequação à situação comunicativa.

g) **Informatividade:** a informatividade refere-se ao grau de previsibilidade (ou expectabilidade) da informação contida no texto. Quanto mais conhecidos forem os dados informados, quanto mais a informação for previsível ou redundante, menor será o grau de informatividade do texto; em contrapartida, o seu grau máximo ocorrerá quanto mais nova for a informação.

h) **Focalização:** a focalização diz respeito ao ponto de vista a partir do qual os usuários (produtor e receptor) analisam os componentes do mundo textual e concentram o seu conhecimento. O produtor do texto apresenta pistas das informações que está focalizando ao receptor, que recorre aos conhecimentos compartilhados para a construção da coerência. Diferenças de focalização podem acarretar sérios problemas de compreensão e impedir, por vezes, o estabelecimento da coerência. A delimitação do assunto, a definição de objetivos e a escolha do título são, muitas vezes, responsáveis pela focalização.

i) **Intertextualidade:** a coerência também pode ser estabelecida a partir da recorrência ao conhecimento prévio de outros textos. A intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo. Tem-se a intertextualidade de forma quando o produtor de um texto apresenta expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou ainda o estilo de determinado autor ou de determinados gêneros de discurso. Em relação ao conteúdo, a intertextualidade é uma constante, visto que os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc. estão sempre dialogando uns com os outros. A intertextualidade pode ocorrer de maneira explícita, com a citação de fontes no interior do texto; ou implícita, sem indicação de fonte, o que obriga o receptor a recorrer aos conhecimentos necessários para recuperá-la.

j) **Intencionalidade e Aceitabilidade:** estes são dois fatores intercomplementares. A intencionalidade refere-se ao modo como o produtor usa textos para atingir os seus objetivos e, para tal, produz textos voltados para a obtenção dos efeitos desejados. Desse modo ela tem estreita relação com a argumentatividade. Já a aceitabilidade refere-se à iniciativa do receptor do texto em estabelecer as devidas conexões entre os elementos linguísticos e textuais,

suas inferências, seu conhecimento de mundo e a intencionalidade do produtor, com vistas a estabelecer a coerência em conformidade com o texto.

k) **Consistência e relevância:** a consistência exige que os enunciados de um texto sejam coerentes entre si, ou seja, que não haja contradição entre eles, que possam ser verdadeiros dentro da representação de um mesmo mundo ou dos mundos representados no texto. Já a relevância postula que o conjunto de enunciados que constituem o texto seja expressivo em relação ao tópico discursivo inerente ao mesmo, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema. A relevância tópica é outro fator importante da coerência. Em se tratando de mais de um tópico, é necessário a partição das informações em subtópicos.

Em síntese, é importante destacar que a coerência está diretamente relacionada com a boa formação do texto e se estabelece na interação entre os usuários da língua, o produtor e o receptor, em uma determinada situação comunicativa. Ela faz com que o texto se torne um todo significativo e, para tal, será necessária a inter-relação entre os elementos linguísticos, fatores cognitivos e fatores sociointeracionais. A apropriação desse conhecimento será fundamental para que o professor da área de linguagens crie uma metodologia mediadora da aprendizagem. Koch e Travaglia (1989) ressaltam, contudo, que os professores não devem se ater a uma abordagem metalinguística desse conteúdo, já que ele não é diretamente transferível para o ensino. Será preciso, assim, criar estratégias de ensino eficientes, que possibilitem aos alunos perceberem a importância da coerência e de seus fatores para um uso produtivo da língua/linguagem.

Metodologia

A coerência e a coesão textual são dois importantes fatores voltados para a compreensão e a consistência argumentativa do texto, entretanto ainda é uma questão explorada de forma pouco satisfatória no ensino de produção textual. Esta pesquisa teve como proposta a análise dos fatores da coerência em textos argumentativos produzidos por alunos ingressantes no primeiro ano do ensino médio integrado de uma escola da rede federal e o impacto desses fatores na compreensão e consistência argumentativa dos textos. As produções foram desenvolvidas em um ambiente de escrita colaborativa, o *Google Drive*, que favoreceu a interação entre os alunos bem como entre estes e o professor. Para tanto, valeu-se do seguinte questionamento: como se evidenciam os fatores de coerência, em especial os de contextualização, situacionalidade, informatividade e focalização, nas produções textuais dos alunos do primeiro ano do ensino integrado? Partiu-se da hipótese de que a não observância aos fatores da coerência fragiliza a construção de sentidos e a orientação argumentativa dos textos produzidos. O objetivo geral foi avaliar os textos produzidos considerando-se os fatores de coerência mencionados e o impacto de tais fatores para a compreensão textual e a consistência argumentativa. O *corpus* analisado consistiu de 40 (quarenta) textos argumentativos produzidos no ambiente de escrita colaborativa *Google Drive*. A metodologia adotada é a da pesquisa-ação e se justifica porque oportuniza que professores e alunos reorientem, respectivamente, sua prática e seus estudos para maior desenvolvimento da competência argumentativa escrita, observada a importância dos fatores da coerência para a construção de sentidos e adesão à argumentação pretendida.

Apresentação e análise dos resultados

Nesta seção, primeiramente apresentaremos as condições de produção textual. Em seguida, será exposta uma taxonomia dos textos, a partir dos fatores de coerência analisados: contextualização, situacionalidade, informatividade e focalização. Por fim, faremos a análise de um texto, tomando como base esses mesmos fatores. É importante destacar que o mesmo texto pode apresentar classificação variável no que diz respeito aos fatores de coerência, ou seja, é possível que ele seja classificado como bom em contextualização, e como regular em informatividade, por exemplo. Isso poderá interferir na apresentação do resultado final.

As condições de produção textual

Segundo a proposta apresentada, os alunos deveriam produzir um texto argumentativo, a partir do seguinte tema: “A arte como instrumento de denúncia, humanização e transformação social”. A produção textual deveria atender os seguintes requisitos:

- a) ter, como material básico: o filme “Lixo Extraordinário”, um documentário sobre o trabalho do artista plástico Vik Muniz no aterro sanitário localizado no Jardim Gramacho, município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro; o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira; o samba enredo do carnaval da escola de Samba Beija-Flor (1989) “Ratos e urubus, larguem a minha fantasia”; excerto do ensaio “Direito à literatura”, do crítico literário Antonio Candido (2004, p. 191); além de outros materiais pesquisados pelo aluno.
- b) configurar-se como matéria publicável em jornal de grande circulação, capaz de provocar o interesse dos leitores que representam o público-alvo;
- c) posicionar-se como um político, jornalista, cidadão, etc.; conforme orientação específica do professor.

Taxonomia dos textos analisados

A tabela a seguir constitui uma síntese da análise feita a partir da correção da primeira versão dos textos produzidos pelos alunos. A classificação levou em conta os seguintes conceitos: Bom (notas 7 a 10), Regular (notas 5 e 6) e Fraco (notas abaixo de 5). É importante enfatizar que o objetivo da proposta não foi avaliar quantitativamente o aluno por meio da atribuição de uma nota e, sim, verificar o seu desempenho na produção textual, como meio de contribuir para o aprimoramento de suas habilidades de escrita e para maior conhecimento do funcionamento sociocomunicativo de textos argumentativos.

Fatores da coerência	Classificação dos textos quanto aos fatores de coerência			
	Bom	Regular	Fraco	Total
Contextualização	6	16	18	40
Situacionalidade	5	19	16	40
Informatividade	5	23	12	40
Focalização	4	15	21	40

Tabela 1: Análise dos textos em função dos fatores de coerência.

A classificação acima nos permite observar que, mesmo sendo dadas as condições de produção textual, os alunos não conseguiram desenvolver suas propostas de forma satisfatória. É importante lembrar que os alunos estavam ingressando no primeiro ano do ensino médio integrado e que as análises ora apresentadas são relativas à primeira versão da primeira produção textual realizada por eles. Muito provavelmente eles não tiveram a oportunidade de estudar o modo de organização do discurso argumentativo nem os fatores de coerência de forma sistematizada e adequada ao nível deles. Assim eles utilizaram de seus conhecimentos prévios e também de suas intuições acerca do funcionamento sociocomunicativo do texto.

Dos itens analisados, o mais crítico foi a focalização, que apresentou 21 ocorrências como fraco. A dificuldade dos alunos consistia em construir uma imagem do enunciador do texto, a perspectiva a partir da qual ele deveria construir seu discurso, adequando-o à figura do seu enunciatário. Essa dificuldade ocasionou problemas relacionados principalmente à delimitação do assunto e definição de objetivos. Dois outros itens que também apresentaram fraco desempenho foram a contextualização (18 ocorrências) e a situacionalidade (16 ocorrências). Ambos os fatores de coerência estão relacionados à organização das informações, sendo que a contextualização volta-se mais para o arranjo do material linguístico; e a situacionalidade, para o funcionamento sociocomunicativo do texto.

O fator de coerência em que os alunos foram mais bem avaliados foi o de informatividade. Um dos motivos que contribuíram para isso pode estar relacionado à quantidade de estímulos recebidos ao longo do desenvolvimento da proposta: exibição de filmes, músicas, leituras de textos e pesquisas realizadas pelos alunos. Ainda assim, problemas relacionados aos outros fatores de coerência interferiram no grau de informatividade do texto.

Análise de fatores de coerência em uma produção textual

Apresentaremos, a seguir, a análise de um texto produzido por um aluno, com destaque para os problemas de coerência textual verificados. Para esta produção, foi solicitado que o aluno se posicionasse como um político interessado pelos problemas de sua comunidade

Primeira versão do texto, elaborada pelo aluno AFR

Título:

Recentemente, assisti à um filme, lixo extraordinário, li também alguns poemas sobre. Dentre os poemas e o filme tirei a conclusão de que, o lixo é uma coisa muito importante, milhares de pessoas dependem dele para a sobrevivência. No entanto, ele não é nada valorizado! O que você faz com vidros que quebram em sua casa? Simplesmente jogam fora, não é? Infelizmente, alguma pessoa que necessita disso, vai manusear esse vidro quebrado, e como normalmente está em uma sacola, essa mesma pessoa irá se cortar, podendo até ser um corte muito grave, ou até mesmo fatal!

Após observações mais objetivas, percebo que nessa comunidade existem pessoas, que sofrem com a desigualdade e que necessitam desse trabalho. Você, sem muito esfroço, pode nos ajudar a mudar essa triste realidade, separe seu lixo de forma correta, evite o uso desnecessários de sacolas, garrafas pet, folhas de caderno, sempre jogue o lixo em locais de coleta.

Visitei também um lixão, no qual seres humanos, iguais a você, vivem, e por incrível que pareça, vivem felizes e em comunidade com as outras pessoas. Reflita sobre isso, você organizando corretamente o seu

lixo, você está ajudando muito algum cidadão. RECICLE, SEPARE, REUTILIZE, ECONOMIZE O SEU LIXO E VOCÊ ESTARÁ AJUDANDO A VOCÊ MESMO, AO PLANETA E Á VÁRIAS PESSOAS.

O texto não atende de forma suficiente ao solicitado na proposta, no que tange aos fatores da coerência avaliados: contextualização, situacionalidade, informatividade e focalização.

Analisemos, primeiramente, os fatores de contextualização, restringindo-nos aqui aos fatores perspectivos ou prospectivos. O primeiro aspecto a ser observado é a ausência de um título conciso, claro e atrativo, que desperte a atenção do leitor e oriente a leitura do texto. É a partir do título que o leitor manifestará interesse pelo texto e decidirá pela sua leitura ou não. A ausência do título é um fator complicador, mas não determinante. Sua ausência é amenizada, pela presença de um primeiro parágrafo contextualizador, que sinaliza o tema a ser desenvolvido: a reciclagem do lixo. Todavia os argumentos a ele relacionados não foram devidamente correlacionados e explorados ao longo do texto.

A situacionalidade é outro fator de coerência que também não foi bem observado no texto produzido. Chamamos a atenção para a construção da figura do locutor/enunciador. A proposta exige a construção do perfil de um político, que conhece as necessidades da população e se engaja em apresentar propostas de solução, o que não ocorreu. A linguagem deveria ser trabalhada de modo que o discurso fosse mais intrépido e potente, a fim de despertar um clima de confiabilidade e expectativa de mudança no público-alvo. Para isso, esperar-se-ia, no discurso, o uso de argumentos que provocassem no seu auditório reações de comoção, tomada de consciência do problema, indignação e desejo de mudança. Em seguida, seria importante a exploração de argumentos cujos termos e vocábulos indicassem promessa de realização e garantia de bem-estar social bem como de confiabilidade no político. Além disso, por se tratar de uma figura ilustre na sociedade, era espectável uma linguagem clara e simples, mas que estivesse em consonância com a norma culta da língua. No entanto, alguns problemas estruturais e linguísticos fragilizam a proposta e comprometem a imagem do locutor/enunciador.

Em relação à focalização, procuramos dar ênfase à construção do primeiro parágrafo e à harmonização das informações nele constantes com as demais apresentadas no restante do texto. É possível delimitar uma tese no primeiro parágrafo: “o lixo é uma coisa muito importante, milhares de pessoas dependem dele para a sobrevivência”. Essa tese faz com que o leitor construa inferências e faça previsões do que será apresentado. Ao longo do texto, há pelo menos três argumentos fragmentados, que não se correlacionam entre si: o primeiro diz respeito à coleta seletiva do lixo; já o segundo se refere a pessoas que sofrem com a desigualdade social e sobrevivem do lixo; e o terceiro está relacionado com as pessoas que vivem felizes e em comunidade com as outras no lixão.

A argumentação se torna frágil principalmente pela falta de continuidade das ideias e pela ausência de operadores argumentativos adequados para articulação das mesmas. Na conclusão, apelou-se à função conativa de linguagem, recurso amplamente utilizado em textos que têm a intenção de convencer o destinatário da mensagem. Recorreu-se também à utilização de letras em caixa alta, como forma de persuadir o leitor a tomar as medidas necessárias em

relação à reciclagem. Ainda assim, a argumentação se torna frágil, pois não abarca diretamente a totalidade dos argumentos apresentados ao longo do texto, já que não se relaciona explicitamente com as pessoas que sofrem com a desigualdade social.

A ausência de uma análise mais aprofundada da situação-problema bem como a falta de apresentação de argumentos consistentes e devidamente correlacionados entre si fragilizam também o grau de informatividade do texto. O produtor do texto perdeu a oportunidade de, a partir da tese levantada, apresentar, de forma sucinta, argumentos que a sustentassem. Estes deveriam ser desenvolvidos e discutidos nos parágrafos posteriores, como forma de orientar o raciocínio do leitor e conquistar a sua adesão à causa defendida. A fragilidade da argumentação contribui para que a argumentação não alcance o efeito desejado, que é a adesão do auditório.

Como se pode observar, a análise aqui apresentada se deu a partir da primeira versão do texto produzido pelo aluno. Como os alunos estavam trabalhando no *Google Drive* sob a orientação do professor, eles tiveram a oportunidade de interagir com seus pares e fazer comentários relacionados aos aspectos temáticos e formais dos textos lidos. Também puderam acessar as observações do professor em relação ao seu desempenho. Em seguida, procederam a uma segunda versão do texto, que não foi objeto de análise neste artigo, mas que já evidencia maior compreensão do modo de organização do discurso e dos fatores da coerência. Assim, destacamos a importância dessa ferramenta para o desenvolvimento de competências tanto sociointeracionais, quanto cognitivas, com destaque para as habilidades de produção textual escrita.

Considerações finais

O presente artigo propôs-se a analisar as produções textuais de alunos ingressantes no ensino médio integrado, no que diz respeito aos seguintes fatores de coerência: contextualização, situacionalidade, informatividade e focalização. Buscou-se observar como esses fatores de coerência (não) se evidenciam nas produções textuais dos alunos do primeiro ano do ensino integrado e quais são os impactos desses fatores na compreensão e consistência argumentativa dos textos. Os textos foram desenvolvidos no *Google Drive*, que favoreceu a interação e a troca de experiências.

As análises realizadas confirmam a hipótese de que a não observância aos fatores da coerência fragiliza a construção de sentidos e a orientação argumentativa dos textos produzidos. Elas também refletem a dificuldade dos alunos em produzir um texto argumentativo com observância aos fatores de coerência em destaque nesta pesquisa. Isso pode ser um indício de que, apesar de já terem internalizado algum conhecimento sobre a organização do texto argumentativo e também sobre os fatores de coerência, ainda será necessário trabalhar com maior critério tais conteúdos, por meio de atividades práticas que lhes oportunizem sedimentar tais conhecimentos em suas estruturas cognitivas e fazer uso dos mesmos em situações concretas de uso da língua.

Assim sendo, reforça-se a necessidade de o professor desenvolver propostas de ensino e aprendizagem que contemplem o conteúdo em questão, a partir dos próprios textos produzidos pelos alunos, de modo que eles possam compreender a importância desses conteúdos

para a construção da argumentação e favorecimento do estabelecimento da coerência. Ressalta-se que o objetivo das aulas não deverá reduzir-se à promoção de um estudo metalinguístico sobre a argumentação e a coerência textual. É importante que os alunos aprendam a partir de sua própria prática e dos próprios erros. O ambiente de escrita colaborativa tem se mostrado uma poderosa ferramenta para isso, pois permite maior interação, troca de experiências, correções *in locu* e oportunidades de reescrita.

Referências bibliográficas

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.) *Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luís Carlos. *A Coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

A gramática e sua contextualização nos livros didáticos

Resumo: Este artigo apresenta uma análise sobre a contextualização das atividades de gramática nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Neste estudo, buscou-se verificar se a Gramática da Língua Portuguesa, ensinada nas escolas por meio dos livros didáticos, está contextualizada, ou seja, se as questões e os aprendizados são feitos através de reflexões que envolvam a interpretação, textos de gêneros literários diversos, mostrando-a em uso no cotidiano e não apenas frases soltas, isoladas e sem contexto. Para este estudo, foram analisados três livros do sexto ano do ensino fundamental. Com tal análise, procurou-se compreender as atividades gramaticais no sentido de adequá-las ao uso dos alunos, com uma finalidade comunicativa específica.

Palavras-chave: Gramática; Contextualização; Língua Portuguesa.

Jennifer Oliveira Andrade

Mariane Cao Nunes

ANDRADE, J.O.; NUNES, M.C. A gramática e sua contextualização nos livros didáticos. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da [...]**. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 124-135. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

Os livros didáticos têm como finalidade orientar a prática pedagógica. Eles são considerados importantes instrumentos de apoio para o trabalho do professor. De acordo com Ferro (2008) os livros didáticos de língua portuguesa assumem o papel de dirigir o ensino, desenvolvendo a capacidade de interpretação, de compreensão de diversos gêneros textuais e capacitando o aluno na produção textual. Muitos professores promovem suas aulas colocando o livro didático como mediador entre a gramática da língua portuguesa e o aluno.

Segundo Antunes (2007, p. 71) as regras gramaticais implicam o uso das unidades da língua, ou seja, estabelecem normas. Nesse sentido, a gramática normativa define o certo e em contrapartida aponta o erro, pois define o que não deve ser dito ou escrito. Desse modo, ela não aborda a língua real, em uso, pois contempla apenas a “língua socialmente prestigiada”.

A linguagem é interacional, ela produz sentido e intenções entre os interlocutores. Quando as atividades escolares são limitadas em nomenclaturas gramaticais, significa que falta nos professores a concepção da expressividade da linguagem. É fato que não existe linguagem sem gramática, mas também não existe linguagem apenas com a gramática normativa. Sendo assim, é necessário que o aluno saiba como utilizar os termos gramaticais em diferentes contextos e usos. Para isso, as atividades didáticas, portanto, não podem focar em meras identificações. O texto precisa ser a base das atividades gramaticais.

Sabendo que o recurso material de ensino para a maioria dos professores são os livros didáticos, os quais podem apresentar essas atividades “ocas”, ou seja, sem contexto, o ensino da língua poderá se dar de modo parcial. A gramática sendo ensinada com base em frases isoladas do seu contexto faz com que a maioria dos alunos não saibam usar o que aprenderam na escola fora do contexto escolar.

Pensando nisso, a pesquisa em questão teve como foco descobrir como se estabelecem as atividades gramaticais nos livros didáticos. Procurou-se verificar se os autores focalizam ou não o contexto de uso da língua para abordar o ensino do substantivo no sexto ano do ensino fundamental, abordando não apenas o ensino da gramática, mas analisando todo o texto, ou seja, o sentido, a interação e os interlocutores. Este artigo, então, resulta deste trabalho de análise dos contextos das atividades gramaticais em três livros didáticos de língua portuguesa.

O livro didático e a gramática sob a ótica dos parâmetros curriculares nacionais (PCNs)

Em geral, os livros didáticos foram adaptados com o tempo e incluíram a separação entre gramática, estudos literários e redação, como se essas três matérias não se relacionassem. Para Oliveira (2010, p. 171) essa divisão é aguda, pois passa a mensagem de que ensinar português é uma coisa, ensinar escrita é outra e ensinar literatura é uma coisa mais diferente ainda. A gramática não poderia ser ensinada sem diversos gêneros textuais como base, pois o estudante está inserido em um contexto social, portanto, a gramática deve estar com o foco em contextos e não isolada. Há alguns anos a gramática era ensinada partindo da palavra ou da frase solta, mas hoje deve-se adotar o texto como base do ensino.

As concepções teóricas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já destacam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a total participação do indivíduo em seu meio social. (cf. p. 19). Além disso, segundo os PCNs (2000, p.18) a interação é o que faz com que a linguagem seja comunicativa. Com essa afirmação percebemos o motivo pelo qual muitos alunos acreditam que a gramática não faz sentido para eles, pois ela é ensinada separada de sua natureza, ou seja, fora da língua falada no cotidiano.

Ensinando a gramática sem associá-la ao cotidiano dos alunos, faz com que a maioria conclua o ensino médio sem saber aplicar as regras corretamente e isso acontece porque a aprendizagem ocorreu em frases isoladas e não no uso real, no texto. Segundo Antunes (2003, p. 31),

Uma gramática das excentricidades, de pontos de vista refinados, mas, muitas vezes, inconsistentes, pois se apoiam apenas em regras e casos particulares que, apesar de estarem nos compêndios de gramática, estão fora dos contextos mais previsíveis de uso da língua.

Para os PCNs (2000, p. 19) O texto é único com enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidades abertas de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese. Sendo assim, os textos devem ser escolhidos para serem utilizados na sala de aula de acordo com o conteúdo, mas levando em consideração a realidade social dos alunos e o objetivo a ser atingido. O professor deve ser mediador e facilitador do conteúdo. Portanto, ao utilizar o livro didático, ele deve contextualizar o tema de estudo.

De acordo com os PCNs (2000), o estudo da gramática deve ser uma estratégia para compreensão, interpretação e produção de textos. Sendo assim, ao abordar a gramática, as atividades do livro didático devem ter o texto como base e não apenas trabalhar a gramática em

si, mas considerar os demais aspectos do texto, como por exemplo, o seu gênero textual. Além disso, as atividades devem ter finalidades comunicativas, explorar os usos da língua, analisar, levar à reflexão e à construção de hipóteses.

Gramática contextualizada

Segundo Antunes (2014, p. 47) gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer. Na gramática contextualizada, o questionamento é essencial, pois faz-se necessário relacionar o que diz a gramática com o seu uso no dia-a-dia.

Sabe-se que os conteúdos gramaticais fazem parte do ensino-aprendizado do uso da língua e por isso devem ser analisados de acordo com a significação do texto. Como defende Antunes (2014, p. 47), a compreensão dos significados dos itens gramaticais no texto deve ser estudada de acordo com os efeitos que provocam, as funções que desempenham, a posição que ocupam e pretensões comunicativas a que respondem. Vinculados, sempre, à condição de que estão presentes no texto por algum efeito de sentido ou alguma função. Ou seja, para a correção gramatical, deve-se levar em conta onde o emissor está, com quem está e quais os propósitos comunicativos. Para Antunes (2003, p. 16) conhecer o funcionamento interativo da língua somente é possível por meio de textos orais e escritos, de acordo com as situações sociais em que estão inseridos.

Segundo Campos (2014, p. 17) um estudo bem orientado da gramática contribui para melhorar o desempenho dos usuários da língua. Além disso, ajuda no desenvolvimento das habilidades cognitivas. Por isso, é necessário observar a língua em textos diversos para analisá-la em uso, pois os itens gramaticais só podem ter sentido nos textos. Isso acontece porque a língua ocorre no formato de textualidade.

Sabemos que a gramática existe para a melhor compreensão e produção de textos, por isso ela deve auxiliar no funcionamento da língua e não isolar certos falantes. Quando a gramática é ensinada tendo o texto como objeto de estudo, primeiro acontece à análise e compreensão do texto e só depois é ativada as noções gramaticais necessárias. Portanto, o processo do estudo da gramática deve ter como base o texto, sem trabalhar frases isoladas do texto, mas considerando todos os aspectos do texto.

Atividades didáticas descontextualizadas

Para Antunes (2003, p. 31), atividades descontextualizadas são aquelas desvinculadas dos usos reais da língua escrita ou falada do cotidiano. Em geral, são atividades de listas de palavras, frases ou orações soltas, formação de frases, de identificação de classe morfológica, de divisão e subdivisão, sem a análise das funções e sentidos que provocam no contexto em que estão inseridas.

A autora Antunes (2010) afirma que a palavra fora do texto é morta. Como está desvinculada de qualquer contexto comunicativo, sem sentidos e intenções, ela morre, pois não consegue se sustentar sozinha. Segundo defende Antunes (2003, p. 121) não é o bastante saber que “mas” é uma conjunção adversativa. O necessário é saber quais os efeitos, sentidos e relações

semânticas que ela expressa. Atividades sem o texto como base perdem o essencial da linguagem, que é a interação.

No caso das frases soltas, a aprendizagem pode ser limitada, pois elas estão isoladas de algum contexto que inclui interlocutor e intenção. Além disso, conforme Antunes (2014, p. 140), nessas atividades soltas o aluno não precisa voltar ao texto original para poder avaliar sua adequação, pois sendo atividades descontextualizadas, especificações situacionais não precisam ser avaliadas.

Para saber usar a gramática é necessário entender as funções no texto e os sentidos que elas expressam em determinados contextos. Esse é um problema para as atividades de frases soltas, pois não mostram aos alunos o uso real da língua, sem interlocução. É exatamente por esse motivo que a maioria dos alunos sai do contexto escolar sem saber como aplicar os ensinamentos gramaticais apreendidos na escola.

O ensino do substantivo nos livros didáticos

Foram tomados como objeto de análise os livros didáticos do sexto ano do ensino fundamental: Português Para Viver Juntos, dos autores Cibele Lopresti Costa, Greta Marchetti e Jairo J. Batista Soares; Português Projeto Teláris, das autoras Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lúcia de Carvalho Marchezi; e Português Linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para critério de escolha, foram selecionados os três livros didáticos entre os que são apresentados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017 e o conteúdo analisado é o substantivo, pois a importância em conhecer e saber usar essa classe gramatical é essencial para a compreensão e confecção de um texto.

Tudo o que se ouve, sente, vê ou imagina tem um nome. Com isso, percebe-se a importância do substantivo, pois a sua função é a de nomear os seres em geral, as ações, os conceitos físicos, afetivos e socioculturais. Além disso, o substantivo é uma das dez classes gramaticais da língua portuguesa, sendo um rico objeto de estudo.

O primeiro livro didático a ser analisado é Português Para Viver Juntos. O livro não inicia o conteúdo conceituando “substantivo”, mas sim com um gênero textual, história em quadrinhos. Já na primeira atividade, na página 94, os autores buscam a interpretação do texto e a análise dos sentidos que as palavras usadas no texto têm. Para abordar o conceito de substantivo, a primeira atividade sobre o assunto usa um texto como base e explora a função e os sentidos das palavras no texto, como por exemplo, na primeira questão, em que os autores questionam a função das palavras que a mãe de Ozzy, o personagem da história em quadrinhos, usa entre o segundo e o quinto quadrinho. Além disso, a segunda pergunta leva os alunos a refletirem no motivo pelo qual Ozzy repete a frase “não quero mais comer”, ou seja, a resposta não é encontrada no próprio texto e isso faz com que os alunos tenham que pensar para chegar a uma conclusão. Para concluir essa atividade, os autores exploram a interpretação de texto ao questionarem o motivo pelo qual Ozzy se revela espantado no quinto quadrinho e seus pais gargalham no sexto quadrinho.

Apenas depois de abordar o texto, os autores conceituam o substantivo, mas retomando as palavras do texto da história em quadrinhos da atividade anterior, ou seja, contextualizando. Além disso, para diferenciar substantivos próprios de substantivos comuns, o livro didático usa novamente a história em quadrinhos para embasar os conceitos. É o que acontece no decorrer de todo o conteúdo dos substantivos, pois todo tópico destinado aos conceitos é acompanhado de um texto como base.

Imagem I: A abordagem do conceito de substantivo no livro didático *Português Para Viver Juntos*

1. Leia a história em quadrinhos a seguir.

ANGELI

MÃE... MEU FILHO O QUE É ISSO AQUI EM CIMA DA PÁGINA?

É UMA LISTA DE TUDO AQUELO QUE EU NÃO QUERO MAIS COMER!

CEREAIS, LEGUMES, VERDURES E CARNOS EM GERAL.

NÃO QUERO MAIS COMER!

MIGALHAS, SOPAS, TORTAS E OVOS.

NÃO QUERO MAIS COMER!

CARNES, RAÍZES, FRUTAS E UBIETE.

NÃO QUERO MAIS COMER!

SALGADINHOS, CHOCOLATES, JIJUBAS E GOMAS DE MASCAR.

NÃO... ????

MUITO BEM! QUEM ANDOU FALSIFICANDO A MINHA LETRA?

AAAAHAHAHA

Angeli/Cervo do artista

Angeli. Ozzy 3: Família? Pra que serve isso? São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 9.

a) Para que servem as palavras usadas pela mãe de Ozzy nas suas falas entre o segundo e o quinto quadrinhos? *As palavras usadas pela mãe de Ozzy servem para a diversos tipos de alimentos que aparecem na lista.*

b) Por que Ozzy repete insistentemente a frase "Não quero mais comer!" entre o segundo e o quarto quadrinhos? *Provavelmente, para deixar bem claro que ele não quer mais comer aqueles alimentos que sua mãe acabou de citar.*

c) Por que Ozzy se revela tão espantado no quinto quadrinho e seus pais gargalham no sexto?

As palavras da lista lida pela mãe de Ozzy servem para dar nome aos diversos tipos de alimentos. As palavras usadas para nomear seres e coisas em geral recebem o nome de **substantivos**.

Fonte: Livro didático *Português Para Viver Juntos*.

Imagem II: A abordagem do substantivo coletivo no livro didático *Português Para Viver Juntos*

Substantivos coletivos

6. Observe a palavra em destaque na tira de Suriá.



Laerte. Suriá, a garota do circo. São Paulo: Devir, 2000. p. 33.

a) O substantivo *gangue* é usado na tira para nomear o quê?

substantivo *gangue* é usado para nomear o conjunto de ursos que andam de bicicleta, do qual Kurtz quer fazer parte.

b) Que outros substantivos poderiam ser usados no lugar de *gangue*?

Poderiam ser usados substantivos como *turma*, *bando*, *galera*, *patota*.

Quando um substantivo nomeia um conjunto de seres ou de coisas, ele é denominado **substantivo coletivo**.

Substantivo coletivo é aquele que, mesmo no singular, indica um conjunto de seres ou coisas da mesma espécie. Exemplos: cacho, turma, ramalhete.

Fonte: Livro didático *Português Para Viver Juntos*.

Como apresentado na imagem acima, para conceituar os “substantivos coletivos” foi usado um texto como base. Além disso, as atividades seguintes são embasadas no texto e não apenas nas frases isoladas, mas explorando o conhecimento semântico e linguístico do aluno, como na palavra “gangue”, em que os alunos questionam o que essa palavra nomeia e, posteriormente, leva a reflexão para que o aluno pense em outras palavras que poderiam ter o mesmo sentido da palavra “gangue” no contexto. Pode-se dizer que a abordagem para o ensino gramatical está contextualizada, pois conforme Campos (2014, p. 18) deixa claro, a metodologia adequada consiste em observar o uso da língua em textos para a reflexão teórica e depois para a observação do uso.

A maioria das atividades analisadas é contextualizada e usa o texto como base, explorando todos os aspectos do gênero textual, como no exemplo a seguir, da página 101, que usa o poema de Vinicius de Moraes “O elefantinho” como base para a atividade proposta. Nesta atividade, as questões levam o aluno à reflexão, ao questionar sobre o pensamento do eu lírico; explora a interpretação do texto, ao perguntar o motivo pelo qual o elefantinho estava correndo desconsolado; aborda o uso do diminutivo no substantivo levando em consideração o público alvo do poema, ou seja, explora o conhecimento de mundo dos alunos.

Imagem III: Atividade contextualizada no livro didático *Português Para Viver Juntos*

3. Leia este poema de Vinicius de Moraes.

O elefantinho

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

– Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!



Vinicius de Moraes. *Poesia completa e prosa de Vinicius de Moraes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004. p. 368.

- a) O que o eu lírico pensou ter acontecido com o elefantinho?
- b) Por que o elefantinho estava correndo desconsolado?
- c) O texto faz parte de um conjunto de poemas feitos para crianças. Qual é a relação entre o uso do diminutivo e o leitor a que o poema se dirige?

Fonte: Livro didático *Português Para Viver Juntos*.

Da página 94 até a página 113, que são destinadas ao ensino do substantivo, de trinta e três atividades, foram encontradas apenas seis abordagens descontextualizadas. Apesar de todas usarem o texto como base, são atividades em que o comando a ser realizado é de apenas retirar os substantivos do texto.

Imagem IV: Atividade descontextualizada no livro didático *Português Para Viver Juntos*

2. Observe o título e o parágrafo inicial da notícia a seguir.

Desempregado faz bicos em várias profissões e posta experiência na web

Luccas Longo, de Piracicaba, foi demitido de colégio após seis anos. “Ficar na deprê nunca passou pela minha cabeça”, afirmou o biólogo.

Ele já foi palhaço, ascensorista, flanelinha, empacotador, motoboy, padeiro, camelô e entregador. Uma semana após perder o emprego, o biólogo piracicabano Luccas Longo, de 37 anos, resolveu vivenciar uma nova profissão a cada dia e retratou as experiências em uma série ficcional na internet. Por incentivo de um amigo, ele decidiu postar os bicos realizados na tentativa de conseguir um novo emprego e de ajudar outras pessoas por meio da valorização de funções pouco lembradas. [...]

Disponível em: <<http://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2015/01/desempregado-faz-bicos-em-varias-profissoes-e-posta-experiencia-na-web.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

Copie e complete o quadro abaixo indicando a forma de substantivos retirados do texto no feminino e sua classificação quanto ao gênero.

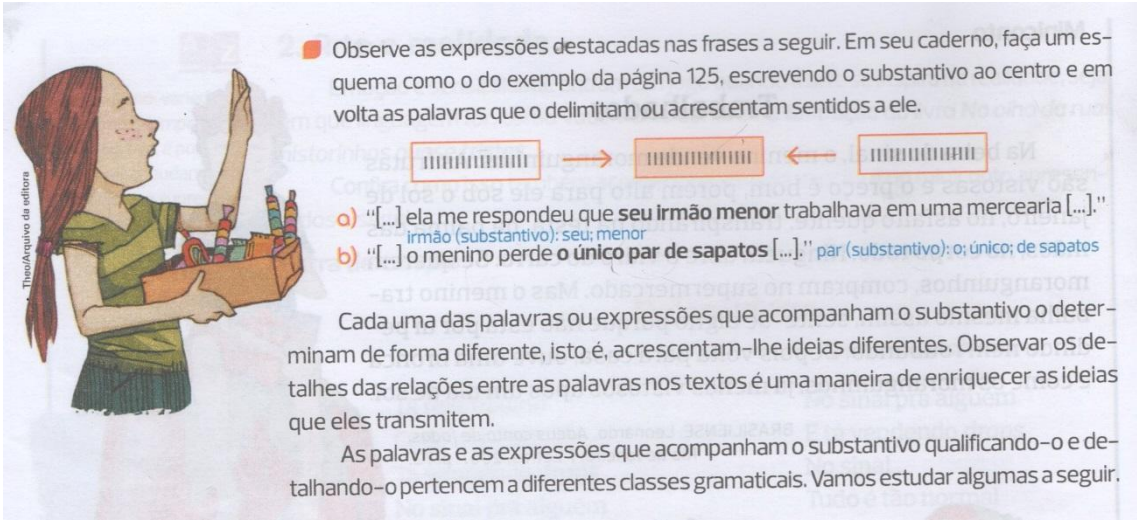
Masculino	Feminino	Classificação
o desempregado	a desempregada	Biformes
o biólogo	a bióloga	Biformes
o palhaço	a palhaça	Biformes
o ascensorista	a ascensorista	Comuns de dois gêneros
o flanelinha	a flanelinha	Comuns de dois gêneros
o empacotador	a empacotadora	Biformes
o padeiro	a padeira	Biformes
o camelô	a camelô	Comuns de dois gêneros
o entregador	a entregadora	Biformes

Fonte: Livro didático *Português Para Viver Juntos*.

A atividade da imagem acima pode ser considerada descontextualizada porque limita ao texto apenas a retirada dos substantivos. Pode-se observar que nessa atividade não há reflexão, pensamento crítico ou interpretação de texto. O aluno consegue responder a questão apenas com um passar de olho pelo texto e transcrever nos locais adequados as palavras encontradas. A autora Antunes (2003, p. 28) retrata atividades assim como atividades que se limitam a recuperar, da superfície do texto, os elementos explícitos. Ou seja, não aborda a compreensão global, a ideia central, a finalidade do texto para o uso desses elementos.

O segundo livro didático a ser analisado é Português Projeto Teláris. O livro aborda em apenas três páginas o conteúdo do substantivo e, ao contrário do primeiro livro analisado, os autores iniciam já com conceitos. Na página 125 inicia-se o conteúdo “Determinantes do Substantivo” com base em um trecho do conto “A menina e as balas” que é trabalhado no livro na página 111. Assim como a abordagem dos conceitos, a maioria das atividades também é descontextualizada, pois os substantivos são trabalhados em frases soltas, sem contexto e sem interlocutores, como pode-se observar na imagem abaixo:

Imagem V: Atividade descontextualizada no livro didático *Português Projeto Teláris*



Observe as expressões destacadas nas frases a seguir. Em seu caderno, faça um esquema como o do exemplo da página 125, escrevendo o substantivo ao centro e em volta as palavras que o delimitam ou acrescentam sentidos a ele.

o) “[...] ela me respondeu que **seu irmão menor** trabalhava em uma mercearia [...]”
irmão (substantivo): seu; menor

b) “[...] o menino perde o **único par de sapatos** [...]” par (substantivo): o; único; de sapatos

Cada uma das palavras ou expressões que acompanham o substantivo o determinam de forma diferente, isto é, acrescentam-lhe ideias diferentes. Observar os detalhes das relações entre as palavras nos textos é uma maneira de enriquecer as ideias que eles transmitem.

As palavras e as expressões que acompanham o substantivo qualificando-o e detalhando-o pertencem a diferentes classes gramaticais. Vamos estudar algumas a seguir.

Fonte: Livro didático *Português Projeto Teláris*.

Nessa atividade o substantivo é abordado em duas frases isoladas, ou seja, sem contexto. O sentido e a intenção dos interlocutores é desconhecido. Pode-se observar que o comando principal faz com que o aluno retire das frases as palavras propostas e apenas transcrevam para o caderno. Não há interpretação das frases e nem faz o aluno refletir sobre a resposta encontrada. De quatro atividades, três estavam descontextualizadas. Sabe-se que as frases soltas não preenchem, completamente, as capacidades para o uso da linguagem, ou seja, com as duas frases usadas nas atividades acima, o aluno não saberá o motivo do emprego desses substantivos e muito menos como empregar os substantivos determinantes em outros textos, fora do contexto escolar. É o que cita Antunes (2014, p. 47),

Não basta fragmentar o texto, chegar aos segmentos menores, por exemplo, até mesmo para descobrir seus sentidos. É preciso não perder de vista o todo do texto, seu eixo temático,


seu(s) propósito comunicativo(s), suas especificidades de gênero, os interlocutores previstos, o suporte em que vai circular, etc.

O terceiro e último livro didático a ser analisado é *Português Linguagens*. Com uma abordagem ampla e bem estruturada, o livro didático divide-se em várias seções de acordo com o que é abordado sobre o substantivo. Os autores explicam sobre a classificação do substantivo, o substantivo na construção do texto, o grau dos substantivos e a flexão do substantivo no texto.

Assim como no primeiro livro analisado, esse livro didático constrói o conceito de substantivo com base em um texto, com atividades de interpretação, semântica e conhecimento de mundo dos alunos, para depois explicar os conceitos, como mostra a imagem a seguir:

Imagem VI: Atividade contextualizada no livro didático *Português Linguagens*

Drácula chamando Hugo



(www2.uol.com.br/niquel/cinema.shtml. Acesso em 17/2/2010.)

1. Nos contos e filmes de vampiros, o Conde Drácula provoca muito medo às pessoas, porque se alimenta do sangue de suas vítimas até matá-las.
 - a) Nessa tirinha, a moça não parece amedrontada com o Drácula. O que demonstra que ela está tranquila? *A imagem dela, com as mãos juntas na frente do corpo, um olhar apaixonado e a afirmação de que o segredo de seu pescoço foi descoberto.*
 - b) O Drácula não parece satisfeito com o alimento que encontrou. O que demonstra isso? *Ele vomita.*
2. Na tira, a palavra **segredo** tem sentidos diferentes para a moça e para o Drácula.
 - a) Qual o sentido de **segredo** na fala da moça? *Na visão dela, o segredo era sua beleza, seu charme, seu pescoço bonito e bem tratado.*
 - b) O que o Drácula considera **segredo**? *O creme hidratante misturado com óleo de quiabo que tinha sido usado pela sua vítima, causando-lhe desgosto.*
3. Explique o título da tira, "Drácula chamando Hugo". *O título faz referência ao vômito de Drácula. Hugo é uma palavra cujos sons lembram o de alguém vomitando. Professor: Se quiser, comente que Hugo é uma onomatopeia de vômito.*

CONCEITUANDO

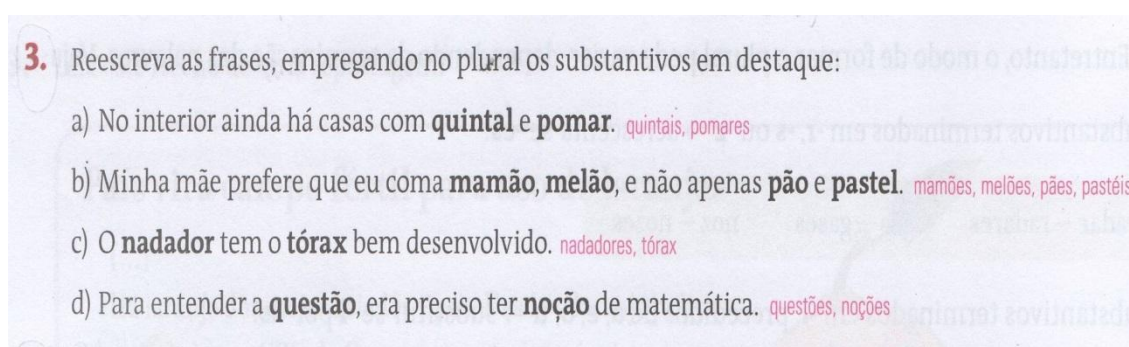
RECURSO DIGITAL

Fonte: Livro didático *Português Linguagens*.

Para conceituar o substantivo, os autores usam questões que fazem com que os alunos explorem a linguagem não-verbal, além da verbal, como acontece na primeira questão, em que a pergunta faz referência ao modo como a moça se encontra diante do drácula e o que acontece com o drácula quando se alimenta do sangue da moça, ou seja, as respostas são formuladas de acordo com uma análise não-verbal. Na segunda questão os autores abordam a semântica das palavras, explorando os sentidos diferentes da palavra "segredo" para os dois personagens. Para responder a terceira questão, é necessário que o aluno tenha um conhecimento prévio do significado da palavra "hugo" no contexto, ou seja, explora do aluno não apenas questões em que as respostas estejam no texto, mas vão além do texto.

Todas as atividades do livro didático têm o texto como base para análise. A maioria estava contextualizada, abordando a interpretação do texto, as funções do texto, os sentidos, a reflexão, a semântica, o contexto e o conhecimento de mundo dos alunos. Na primeira seção sobre os substantivos, da página 91 até a página 98, apenas uma atividade estava descontextualizada, pois o comando era para apenas retirar do texto os substantivos, sem abordar todos os outros aspectos do texto. Da página 123 até a página 130, também, apenas uma atividade estava descontextualizada, pois o comando era para reescrever as frases isoladas, retiradas do texto, empregando no plural apenas os substantivos destacados. Da página 148 até a página 150, a única atividade descontextualizada isolava os substantivos do sentido e da intenção do texto.

Imagem VII: Atividade descontextualizada no livro didático Português Linguagens



Fonte: Livro didático Português Linguagens.

A atividade acima pode ser considerada descontextualizada por vários motivos. Primeiro, as frases estão isoladas do texto, ou seja, sem contexto; Segundo, o comando é para apenas reescrever as frases, sem levar em conta os outros aspectos, como a interpretação; Terceiro, apenas os substantivos destacados deveriam ser colocados no plural, ou seja, as frases ficarão sem sentido e sem concordância. Como se pode observar, as atividades que exploram apenas a substituição de uma palavra por outra, “retirar” palavras do texto ou frases soltas e isoladas, não cumprem a função da linguagem, que é a de interação. Campos (2014, p. 26) afirma que, para interagir e utilizar a interlocução com as pessoas, ter conhecimento de palavras e frases não é o suficiente. Isso ocorre porque não há o entendimento do sentido e motivo em que os substantivos são usados, pois não há contexto. De cinquenta e seis atividades, apenas três estavam descontextualizadas.

Analisando todo o conteúdo sobre substantivos nos três livros didáticos, pode-se notar que os dois livros didáticos, Português Para Viver Juntos e Português Linguagens, trazem a gramática de modo contextualizado, tendo o texto como base da aprendizagem, abordando os demais aspectos do texto, não apenas a gramática e utilizando gêneros textuais diversos. Porém, o livro didático Português Projeto Teláris aborda pouco o conteúdo sobre os substantivos, sendo a maioria atividades descontextualizada.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho limitou-se em analisar as atividades gramaticais sobre substantivos em três livros didáticos de língua portuguesa do sexto ano do ensino fundamental. Em função

do caráter acadêmico deste trabalho, buscou-se, inicialmente, apresentar conceitos relacionados aos estudos do ensino da gramática. Após isso, propôs-se uma sucinta análise dos livros didáticos.

Foi possível perceber que os autores reconhecem o texto como base para as atividades gramaticais e que apenas 12,9% das atividades de substantivos estavam descontextualizadas. Embora breve, os resultados desta pesquisa apontam para a importância na elaboração das atividades gramaticais, pois ainda há nos livros didáticos atividades que usam as palavras e frases soltas, sem contexto e sem a interação da linguagem.

Sabe-se que a língua só funciona nos textos, tanto orais como escritos, portanto, para conhecer e saber usar as regularidades da língua faz-se necessário o uso de textos nas atividades gramaticais, para assim, o aluno compreender as funções sociais da língua e saber aplicar os conhecimentos do contexto escolar com o contexto social.

Fica evidente que para uma aprendizagem produtiva, os livros didáticos de língua portuguesa dão um grande suporte, para os professores, visto que os mesmos podem ser considerados partes fundamentais na mediação do processo de interação da linguagem. Assim, é necessário que o professor cumpra a sua função de facilitador e mediador, analisando as atividades gramaticais dos livros didáticos, para que o aprendizado dos alunos se dê de modo total e não apenas parcial. Com isso, o ensino da gramática da língua portuguesa será contextualizado, cumprindo a função da linguagem, que é interacional.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de Línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. *Português: Projeto Teláris*. São Paulo: Ática, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (Ensino médio)*. Brasília: MEC, 2000.
- CAMPOS, E. P. *Por um novo ensino de Gramática: Orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone editorial, 2014.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, C. L.; MARCHETTI, G.; SOARES, J. J. B. *Português: para viver juntos*. São Paulo: SM, 2015.

FERRO, J.; BERGMANN, J. C. *Produção de materiais didáticos em língua materna e estrangeira*. Curitiba: Ibpx, 2008.

OLIVEIRA, L. A. *Tudo que o professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

Aula de produção textual: a atuação docente no processo de escrita do aluno

Resumo: Neste trabalho, investigamos a atuação do professor de língua portuguesa no processo de ensino de produção textual. A partir de um estudo de caso, analisamos o trabalho em sala de aula de uma professora de um centro federal que leciona para alunos do 3º ano do Ensino Médio. Com os objetivos específicos de (i) conhecer os procedimentos utilizados pela professora que auxiliam os alunos no desenvolvimento da habilidade de escrita, (ii) identificar suas estratégias de avaliação das redações e (iii) verificar o processo de reescrita do aluno estimulado, explicitamente, por ela, a metodologia constituiu-se em registrar a observação do trabalho e da interação em sala de aula; reunir os textos produzidos pelos alunos e corrigidos pela professora; e registrar a entrevista feita com a professora a fim de levantar informações acerca do seu entendimento sobre sua própria prática. Com base nos estudos da Linguística Textual, verificamos que o trabalho da professora fica evidente na maior parte das etapas do processo de escrita do aluno, a partir do diálogo constante, seja na aula, seja na correção. Além disso, pudemos constatar que a preocupação da professora em manter-se estudando influencia o modo de estruturar sua aula para permitir aos alunos melhor formação. Os resultados alcançados possibilitaram-nos reconhecer que o professor precisa estar presente em todas as etapas possíveis de produção do texto do aluno — desde a apresentação do tema até a correção — e precisa ter ciência das concepções de linguagem e ensino que adota em sala para garantir coerência entre as teorias mais atuais de linguagem e ensino e sua própria prática.

Palavras-chave: atuação docente; produção textual; redação.

A intervenção em textos alheios, seja em relação à estrutura, seja em relação ao conteúdo, pode causar um desconforto em quem a faz devido à dificuldade que se tem em sugerir a alteração sem tirar as marcas de autoria do outro, no texto. No entanto existem lugares institucionais que têm por responsabilidade essa tarefa de produzir conhecimento sobre a linguagem (COROA, 2016). É o caso dos professores de Língua Portuguesa que, em alguma etapa de seu trabalho, podem ter-se questionado a respeito do modo como alteram a estrutura dos textos avaliados, ou como registram seus comentários. Sobre esse impasse no processo de mediação do texto do aluno, Gil Neto (1992, p. 152) afirma que a avaliação dos trabalhos produzidos pelo aluno parece ser sempre o nó da questão, a pedra no sapato de cada professor. Da intenção do aluno-autor à intenção da escola surge o impasse da avaliação, que acaba deixando o professor sem saber como e por que avaliar.

Patrícia Ferreira Ramos

Mestre em Estudos Linguísticos sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Nápoles Villela, do CEFET-MG.

RAMOS, P.F. Aula de produção textual: a atuação docente no processo de escrita do aluno. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. **Atas da** [...]. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 136-147. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-la-lite/>. Acesso em: ...

Em vista disso, a fim de analisar a atuação de uma professora de Redação e Estudos Linguísticos no processo de produção de textos de alunos do 3º ano do ensino médio, o propósito deste artigo é: a) identificar as estratégias de avaliação das redações escolares; b) verificar o processo de reescrita do aluno, orientado pela mediação da professora; e c) Levantar os procedimentos utilizados pela professora participante da pesquisa que auxiliam os alunos no desenvolvimento da habilidade de uma escrita autoral.

O ensino dos gêneros textuais em função de uma escrita autoral

A produção de textos é fundamental na construção da subjetividade, porque é por meio deles “que um conhecimento se consolida [...] e adquire um caráter pessoal” (CLEMENTE, 2002, p. 1). Entendendo que a “escrita, como toda atividade interativa, implica uma relação cooperativa entre duas pessoas” (ANTUNES, 2003), percebe-se que o professor é o sujeito mediador da interação entre o aluno, autor do texto, e seu interlocutor, o leitor ideal. É necessário reconhecer o aluno como sujeito, o qual possui histórias, características individuais que deixam marcas de autoria em suas produções. E, embora essas marcas devam ser respeitadas, o professor deve ajudá-lo a produzir um texto com melhor inteligibilidade para o leitor, apontando problemas que comprometem a apreensão de sentido.

O trabalho com gêneros discursivos diversos pode favorecer o desenvolvimento da habilidade de direcionamento do texto para um público específico, conforme cada situação de interlocução. Além disso, como se tem discutido no processo de ensino e de aprendizagem, o professor precisa ter definida a sua concepção de linguagem — expressão do pensamento, instrumento de comunicação ou forma de interação (CASTILHO, 1998). Pode-se inferir, a partir da adoção de uma dessas concepções, que o tratamento com o texto escrito pode ou não ser pautado em uma escrita dialógica, considerando o outro — tu — (FIORIN, 2010) na construção do sentido do texto. Assim sendo, é possível refletir sobre a atuação do professor no que diz respeito à maneira como desenvolve o estudo dos gêneros e tipos textuais com os alunos, sabendo-se que é necessário considerar as características formais, funcionais e composicionais do gênero.

Seguindo a linha defendida por Marcuschi, B. (2004), entendemos que os gêneros textuais caracterizam-se por seu aspecto formal, linguístico, e, principalmente, pela sua função. Marcuschi, L. A. (2008, p.158) também destaca essa caracterização, enfatizando que “[...] já podemos afirmar que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos”. Assim, podemos pensar que o reconhecimento de um gênero textual pode ser determinado por sua função.

Marcuschi, B. (2004, p.106) reservou um capítulo de sua tese para definir a redação escolar como um gênero textual. Afirmando que a caracterização do gênero é feita pela sua função, a pesquisadora tentou responder às seguintes perguntas: “A redação escolar preenche funções comunicativas? Em caso positivo, quais são essas funções e como caracterizá-las?”. Como resposta, afirmou que a função da redação é ensinar a escrever. Podemos acrescentar que a redação serve também como instrumento de avaliação do quanto o aluno sabe escrever.

Baseando-se na concepção de gênero como ação social (MILLER, 2009), Oliveira (2016, p.115) caracterizou a redação do Enem como um gênero que, numa situação sociodiscursiva específica — a de exame —, verifica o processo de escrita do candidato, nesse caso, alunos que concluíram o 3º ano do Ensino Médio. A autora define que a redação do ENEM apresenta papéis definidos de seus interlocutores, uma vez que, na construção do texto, já há um direcionamento para quem deve ser escrita essa redação. De um lado, temos o produtor do texto (candidato) e, de outro, os interlocutores (corretores). A partir disso, o produtor do texto define seu discurso direcionado para esses interlocutores. Nesse entorno situacional, é introduzida a finalidade de enunciação, que, na redação do ENEM, apresenta-se como o propósito específico de cada texto, que, por exigência da proposta do exame, deve expressar um posicionamento crítico do candidato sobre o tema preestabelecido, tendo como objetivo posicionar-se, criticamente, sobre um assunto determinado pelo exame.

Embora o estudo de Oliveira (2016) seja sobre a redação do Enem, os achados da pesquisadora são importantes para pensarmos a redação como um instrumento de aprendizagem, já que abordamos, nesta pesquisa, a produção de textos baseada na estrutura no exame nacional.

A partir desses dois estudos, podemos dizer que a redação é um gênero tipicamente escolar, porque (i) tem a finalidade de desenvolver a habilidade da escrita e avaliá-la; (ii) possui parceiros de troca específicos, aluno e professor; (iii) é produzida em um lugar determinado, a sala de aula; (iv) materializa-se em uma forma específica, o tipo textual dissertativo-argumentativo.

É fato que, de modo geral, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) norteiam não somente os procedimentos adotados no ensino básico, mas também os processos seletivos de nível superior. Pode-se observar que, quando os vestibulares tinham uma estrutura mais rígida, as escolas preparavam os alunos de maneira a realizarem as provas e, em muitos casos, a redação não era valorizada em áreas como, por exemplo, a das exatas. À medida que o Enem, desde 2009, tomou novas funções — certificar a conclusão do ensino médio e permitir acesso ao Ensino Superior, — sua relevância tem sido comprovada pelo número crescente de inscritos a cada ano (VICENTINI, 2014).

Com as competências e as habilidades evidenciadas e sendo a redação um instrumento definidor da nota final do aluno, as escolas de nível médio têm ajustado seus currículos a fim de obterem resultados favoráveis para os discentes. É nesse sentido que o papel do professor fica em destaque. Como deve ser a apresentação da proposta de texto? Como deve ser feita a intervenção no texto de seu aluno? As competências avaliadas são suficientes para desenvolver as habilidades necessárias para a produção de um bom texto?

Ruiz (2013), Passarelli (2012), Antunes (2005) e Geraldi (1984), entre outros, desenvolveram trabalhos sobre as estratégias de ensino e correção de produção de textos, mas pouco se pesquisou sobre a atuação do professor em todo o processo. Como não se trata de uma receita de estratégias, é necessário discutir esse lugar de atuação desse profissional para que ele possa também, ao conhecer esses trabalhos, desenvolver seu próprio procedimento, ciente

do público com que trabalha e, principalmente, do seu objetivo em cada etapa dessa atividade.

Entendemos, por fim, que qualquer ato de escrita revela suas condições de produção e expõe, nos elementos que compõem a unidade textual, as marcas de autoria daquele que produz o texto, nos termos de Orlandi (1998).

Noção de autoria

Quando se fala sobre o ensino de língua materna baseado em gêneros textuais, vale destacar que esse ensino deve promover o desenvolvimento de uma escrita autoral do aluno, o qual reunirá no seu texto os recursos linguísticos necessários para apresentar sua subjetividade. Assim, é necessário definirmos o significado do termo “autoria” que assumimos neste trabalho.

Concordamos com Possenti (2002) quando diz que, para o caso do ensino de produção textual, não cabe utilizar a noção de autoria de Foucault (2006), o qual propôs que o autor se constitui juntamente com sua obra. Em outras palavras, para este pesquisador, o conceito de autor e obra seria de funções discursivas que se realizariam no conjunto de produção textual.

Esse conceito não nos interessa neste trabalho porque o aluno que produz o texto “nem tem uma obra nem fundou uma discursividade” (POSSENTI, 2002, p. 108). Interessa-nos mais, numa perspectiva de ensino de produção de texto, pensar o conceito de autoria considerando as habilidades mobilizadas pelo aluno para tornar-se autônomo em sua escrita.

Conforme Clemente (2002, p. 7),

assume-se, com riscos, a autoria como o complexo processo de construção de textos em que o autor compromete-se com o seu texto, com o seu discurso, consciente da função deste texto e do leitor. O autor, em geral, busca fazer-se compreender pelo outro, ainda que possa falhar. Alguns, intencionalmente, brincam ou confundem o leitor. Ele não precisa necessariamente criar o novo, mas constituir-se autor na sua forma distinta de expressar-se nos movimentos da intertextualidade e dos interdiscursos. É uma identidade que se constrói na materialidade do seu próprio texto, que, embora perpassado por um sem fim de outros textos, diferencia-se e completa-se com a subjetividade que expressa.

Por sua vez, Orlandi (1988) considera que a noção de autoria pode ser entendida como a capacidade de mobilizar os elementos linguísticos de modo a organizar, com coerência, a estrutura textual de acordo com as intenções daquele que escreve.

Assim, do autor se exige: coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso como às regras gramaticais; explicitação; clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, “unidade”, “não contradição”, “progressão” e “duração” de seu discurso. É, entre outras coisas, nesse “jogo” que o aluno entra quando começa a escrever (ORLANDI, 1988, p.78).

No que se refere à avaliação de textos escolares, Mata (2016, p. 90) afirma que o que se busca quando se avalia uma produção textual é a consciência da escrita. Nas palavras do autor, em “[...] um texto autoral, cada um dos elementos selecionados para a escrita (fatos,

informações, opiniões, vocabulário, sintaxe) tem como objetivo provocar um efeito no leitor”. Assim, a consciência da escrita é revelada em um projeto de texto cuja estrutura apresenta um sujeito discursivo que consegue mobilizar elementos linguísticos para atingir sua meta nesse projeto.

De acordo com os autores e com a realidade da sala de aula, as condições fundamentais para se produzir um bom texto é dominar o código e, principalmente, adequá-lo à situação de uso. Dessa forma, o trabalho com gêneros em sala de aula deve caminhar no sentido de garantir ao aluno capacidade linguística e crítica para conferir autonomia à sua produção textual.

Metodologia

Seguindo as orientações de Prodanov e Freitas (2013) e de Gil (2008), esta pesquisa é um estudo de caso de natureza qualitativa e descritiva, porque visa a conhecer as estratégias utilizadas por uma professora no ensino de produção de texto, mais especificamente, do gênero redação escolar. O *corpus* foi constituído por anotações de observação das aulas de produção textual, por versões das produções dos alunos e por entrevista feita com a professora.

Considerando que as concepções de linguagem e de ensino definem a metodologia adotada pelo docente em sala de aula, estabelecemos que, para este estudo, seria necessário observar o trabalho de um professor que entendesse a linguagem como interação e a produção de texto como processo. Assim, convidamos, para participar da pesquisa, a professora J.X. cujo trabalho é conhecido em razão dos bons resultados dos seus alunos. Acrescente-se a isso o fato de sua pesquisa de mestrado, defendida em 2006, ter tido como objeto de estudo redações de vestibulares.

A coleta de dados

Conforme Clemente (2002, p.6), “o processo de expressão de escrita requer um amadurecimento que se alcança ao longo do tempo e da prática, desde que com ele haja uma negociação constante por parte das atividades pedagógicas”. Dessa forma, a data do Enem de 2015 foi a referência para finalizar a coleta de dados, acreditando que os alunos estariam encarando a produção como uma forma de se testarem para esse exame tão relevante para sua formação.

Assim, a observação foi feita, num período de dois bimestres letivos, em duas turmas, resultando em 24 notas de campo, considerando as anotações das duas turmas. Além disso, consideramos 2 propostas: a primeira do ano (A forma como a mulher é vista na sociedade contemporânea) e a penúltima realizada antes do Enem (Lixo: um problema de todos), totalizando 64 redações de 32 alunos, contando com primeiras, segundas e terceiras versões. A escolha dessas propostas leva em consideração o tempo de interação entre professora e alunos e entre aluno e texto, bem como o tempo de preparo para o Enem.

Na entrevista com J.X. foi realizada, foram feitas perguntas acerca da formação e da prática da professora em sala de aula. O objetivo dessa entrevista foi verificar a sua percepção sobre a própria prática e quais os conceitos que norteiam seu trabalho, bem como explicar algumas atitudes da professora em sala de aula.

As categorias de análise

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, consideramos que seria mais eficiente analisar os dados por etapas, já que existe, em nosso *corpus*, dados de diversas naturezas. Assim sendo, fizemos análises na seguinte ordem: redações, observação, entrevista, porque entendemos que a produção dos alunos é a principal evidência do resultado do trabalho do professor, se considerarmos as marcas de correção e também a reescrita motivada por essas marcas. Também porque entendemos que, por ser material físico, as categorias utilizadas poderiam nos ajudar a definir as categorias de análise dos outros dados, como, por exemplo, verificar o que a professora destaca como aspecto linguístico-textual mais importante na unidade de sentido, tendo em vista a recorrência de um tipo de correção.

Dessa forma, para analisar o trabalho da professora nas redações dos alunos, utilizamos as categorias já elencadas por Serafini (*apud* RUIZ, 2013) e Ruiz (2013) — indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa. Essas categorias indicam os tipos de correção utilizados pela professora e, para nós, serviram também para verificarmos como ela entende o processo de ensino e de aprendizagem de texto escrito, pois acreditamos que a maior ocorrência de determinado tipo de correção pode caracterizar diferentes “tipos” de professor.

Terminada a checagem dos tipos de correção, analisamos os procedimentos adotados pela professora para auxiliar no desenvolvimento da escrita do aluno. Para isso, descrevemos o padrão de aula de produção de textos da professora, com base na proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais se dedicaram ao estudo dessa estratégia metodológica para o ensino de línguas. Além disso, para verificar sua participação no processo da escrita do aluno, utilizamos categorias elencadas por Antunes (2003), no seu livro *Aula de português encontro e interação*.

Análise e discussão dos dados

Para esta análise, estamos tomando como base a proposta de Ruiz (2013, p.180) de que “[...] o professor precisa se integrar na situação de produção como coautor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita”. Assim, queremos ver a atuação da professora nas diversas etapas de produção do aluno.

Iniciamos a análise das correções, fazendo o levantamento dos tipos de correção existentes nos 64 textos dos alunos.

Apresentamos os dados no gráfico a seguir:

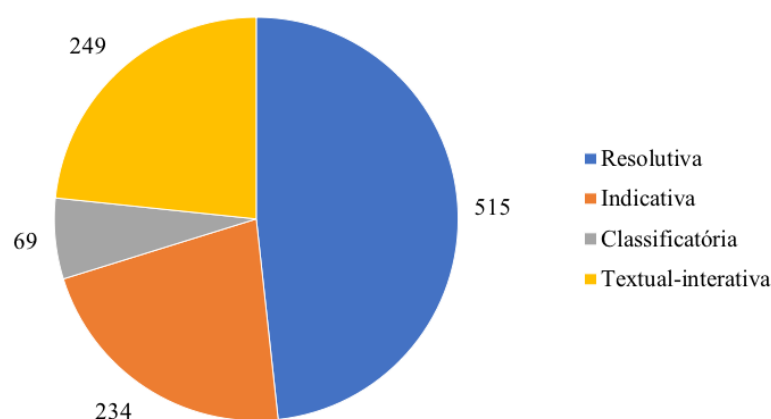


Gráfico 1: Tipos de correção.

Encontramos, majoritariamente, o tipo resolutivo para corrigir desvios ortográficos e gramaticais. Os tipos textual-interativo e indicativo apareceram em segundo e terceiro lugares, respectivamente. O primeiro usado, principalmente, para apontar problemas quanto à apresentação do conteúdo do texto e desvios coesivos, e o segundo, para destacar outros tipos de correção. O tipo classificatório apareceu em situações de confirmação de existência da tese do texto, em sua grande parte. Vejamos o quadro a seguir:

Tipo	Principais correções
Resolutiva	Ortografia; acentuação; uso de preposição; pontuação; termos de ligação entre partes do texto; retirada de partes do texto; complementação de ideia.
Indicativa	Termo ilegível; vocabulário; destaque para as correções resolutiva e textual-interativa.
Classificatória	Tese; conclusão; escolha de registro.
Textual-interativa	Desenvolvimento do texto; relação entre parágrafos; questão sobre a tese do texto; pedido de reescrita do texto; comentário sobre a letra do aluno; exigência do uso da folha de respostas da disciplina; recuo de parágrafo; elogio à boa estratégia textual; colocação pronominal; relevância das informações do texto; argumentação com base em senso comum; repetição de ideias; esquema de argumentação; pedido de autorização para usar texto de aluno em sala como exemplo; extensão dos períodos.

Quadro 1: Problemas destacados nos textos dos alunos.

Como exposto, há a predominância dos tipos resolutivo e textual-interativo. Essa prática nos faz pensar que J.X. comporta-se como uma leitora diferenciada dos textos, já que corrige com a expectativa de estabelecer um diálogo com os alunos na correção textual-interativa. Contudo, ao observar seu trabalho, podemos dizer que esse diálogo não é percebido apenas nos textos escritos. As aulas foram importantes para que as lacunas do diálogo estabelecido no texto, por meio da redação e da correção, fossem preenchidas no encontro face a face. Assim sendo, passamos, agora, a analisar essas aulas.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que sequências didáticas servem para oportunizar ao aluno um contato com elementos da língua aos quais ele não teria acesso senão na

sala de aula. É necessário, então, que a aula tenha uma estrutura mínima que permita a interação entre os atores desse processo. Os autores apresentam essa estrutura da sequência didática:

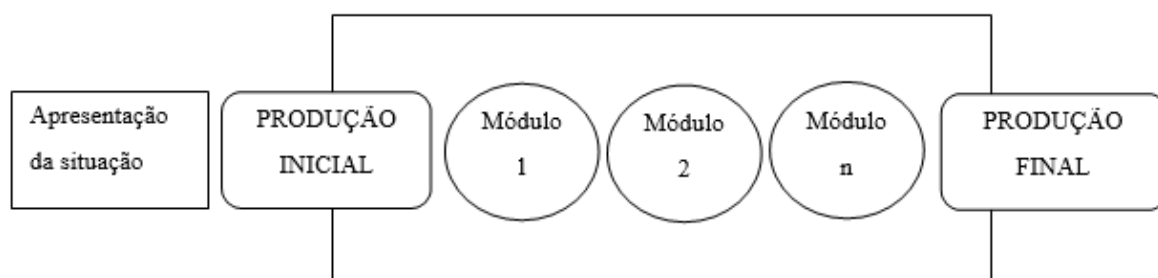


Figura 1: Sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

De acordo os autores, para uma aula de produção de texto eficiente, o ideal seria respeitar as etapas para facilitar ao aluno a diferenciação e o reconhecimento da importância de cada uma delas. Em consonância com os autores e mais especificamente em relação ao ensino de produção de textos, J.X. acrescenta, na entrevista, que “[...] dentro de uma situação de ensino, se o menino domina uma estrutura mínima de um raciocínio, ele aprende a pensar dentro daquela forma textual”.

Tomando por base o esquema mencionado, apresentamos a estrutura das aulas de J. X. Para isso, utilizamos os registros das observações, levantamos as partes de suas aulas e verificamos um padrão, especificamente, das aulas em que houve produção de texto. Segue o desenho da aula:

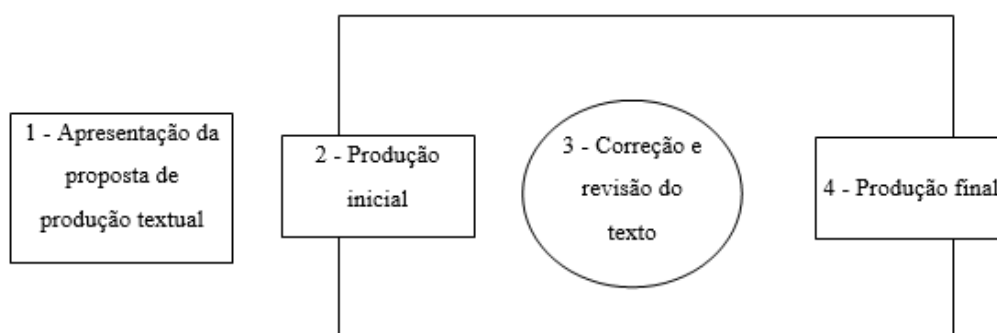


Figura 2: Estrutura da aula de produção de texto da professora J.X.

Com aulas de duração de 100 minutos, a professora, normalmente, apresentava o planejamento da aula, com a proposta de texto, explicando seus objetivos para os alunos, os quais iniciavam a escrita juntamente com a professora que fazia um esquema do que seria o texto final. Conforme os alunos iam terminando a primeira versão do texto, eles iam à mesa da professora para conversarem sobre o texto. Os outros que terminavam ficavam em fila, mostrando o texto para os outros colegas. Quando retornavam para a própria mesa, começavam a fazer a última versão do texto.

Passarelli (2012) afirma que a presença do professor tanto na etapa de planejamento quanto na de produção final é fundamental para apontar os problemas que o próprio aluno não consegue perceber em sua leitura. Para analisar as fases 2 a 4, vamos recorrer ao quadro de Antunes (2003), que especifica as etapas contidas nessas fases. Vamos apresentar o quadro

novamente, porém, agora, com destaques nas etapas em que pudemos perceber que a professora J.X. esteve presente:

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
ampliar seu repertório;	pôr no papel o que foi planejado;	rever o que foi escrito;
delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	realizar a tarefa motora de escrever;	confirmar se os objetivos foram cumpridos;
eleger o objetivo , a finalidade com que vai escrever;	cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	avaliar a continuidade temática ;
escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações ;		observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
prever as condições dos possíveis leitores ;		avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim, essa é a uma etapa intermediária , que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito;	rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica , conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação , a ortografia e a divisão do texto em parágrafos .
estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem centrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Quadro 2: Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita (ANTUNES, 2003).

As células mais escuras são aquelas em que nós identificamos a participação da professora no processo de escrita do aluno. Embora seja um quadro que apresenta o turno do produtor do texto (no caso, o aluno), entendemos que a mediação do professor nesse processo pode ser fundamental para o bom desempenho do aluno nessa atividade de desenvolver a própria autoria.

Passarelli (2012, p. 58), ao falar sobre a dificuldade que o aluno tem de entender que a escrita demanda um processo com etapas definidas, diz que “Um primeiro passo seria esclarecer os alunos sobre o processo que envolve o ato de escrever, desmitificando a crença de que redigir só é viável para leitores que já nasceram com esse ‘dom’”. Vemos que o trabalho de J.X. caminha nesse sentido, ou seja, de ressaltar o caráter processual da produção de texto e a importância que há em respeitar cada etapa para garantir a inteligibilidade do texto.

A professora fazia um trabalho de leitura dos textos motivadores existentes nas propostas, de modo a incentivar os alunos a pensarem o tema a ser problematizado. Além disso, ela estimulava a troca de ideias entre eles. Ao adotar esse procedimento, J.X. permitia que os

alunos entendessem que os textos não surgem no nada, que são, na verdade, produto de outros textos anteriores. O texto que cada aluno produziu “[...] é o resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona” (MARCUSCHI, 2008, p. 71-72).

Os alunos escreviam a primeira versão do texto e esperavam por uma leitura comentada da professora, sua “co”-revisora (PASSARELLI, 2012). Pode-se dizer que, no momento da revisão, o aluno recebia o auxílio da professora, com a correção, já que ambos liam e conversavam sobre o texto. O aluno, para explicar suas escolhas para J.X., precisava rever o que fora escrito já ao lado da professora.

Na entrevista com J.X., ela afirmou que “a reescrita promoveu uma consciência do processo” por parte dos alunos. A professora, portanto, demonstrou, tanto na prática quanto na entrevista, ter consciência da importância de se definir cada etapa da escrita para que os produtores reconheçam o texto como uma unidade de sentido formada a partir de um plano de dizer que considere a situação e o interlocutor.

Considerações Finais

Tomamos como base para esta investigação a ideia de que, para “[...] um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos” (PASSARELLI, 2012, p. 153). Assim, constatamos, neste estudo, o que já é defendido no ensino de língua materna e tem amparo nos documentos oficiais que norteiam esse ensino no país. Em outras palavras, verificamos que a experiência de se dedicarem a um gênero textual específico — a redação escolar — permitiu aos alunos desenvolverem habilidades e competências de aplicar os diversos recursos linguísticos para produzirem textos dissertativo-argumentativos com marcas de autoria. Nessa situação de aprendizagem, o trabalho constante da professora foi fundamental para que os discentes se sentissem confiantes com o seu desempenho na escrita.

Percebemos também que, como a professora atuava em todas as fases de produção do texto do aluno, orientando-o no projeto do texto, ele começava a reconhecer as etapas e ia assimilando o processo de escrita desse gênero. As aulas, na medida do possível, tornaram-se suficientes para que professora e alunos discutissem os textos motivadores e os textos produzidos em primeira versão. A combinação das informações dadas nos textos motivadores com outras do repertório próprio revelam uma reflexão do sujeito que confronta suas experiências com o tema em discussão, o que é considerado um indício de autoria.

O diálogo foi uma característica constante das aulas e também das correções dos textos. Nas aulas, a professora organizava pequenos debates com os alunos, para que pudessem elencar argumentos capazes de reforçar a tese do tema em questão. Em todas as redações, observamos a presença de, pelo menos, um comentário sobre aspectos linguísticos, textuais ou discursivos.

A descrição da prática da professora no processo de ensino de escrita do aluno permitiu-nos confirmar que sua atuação nesse processo foi fundamental para o desenvolvimento da escrita

do aluno, tendo em vista que ela ocupava o lugar de leitora de seus textos. Como leitora participante, o diálogo estabelecido, tanto na apresentação da proposta, quanto nas correções, precisava ser eficiente para que o aluno entendesse o que faltava em seu texto. Isso significa que a professora, sendo sujeito produtor dos gêneros aula e correção, precisava também reconhecer o aluno como seu leitor, para fazê-lo compreender a sua intervenção nesses dois momentos distintos.

Não há fórmula mágica para se fazer um bom trabalho. O que se percebe é que uma boa formação e um bom planejamento de aula garantem que o trabalho seja melhor desenvolvido, tendo em vista que, quanto mais conhecimento teórico, mais fácil é lidar com as diversas situações que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem.

É importante que todos profissionais do ensino participem da construção do conhecimento acerca da língua portuguesa, afinal esse idioma não é utilizado apenas na disciplina que leva seu nome e, por isso, o desenvolvimento da competência linguística não pode ser preocupação apenas dos professores de Língua Portuguesa. As orientações apontam para a necessidade de um ensino que inclua todos como sujeitos ativos no processo, considerando-se o espaço escolar. Por ser o lugar representativo da aprendizagem, na sala de aula, não poderia ser diferente.

Referências bibliográficas

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CASTILHO, A. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CLEMENTE, R. S. *Produção de textos: autoria na escola*. VI Seminário de Pesquisa em Educação Região Sul. Na corrente da universidade operacional. UFSC, 2002.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. Em: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). *Textos dissertativos-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Em: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2010.

FOUCAULT, M. O que é um autor? Em: *O que é um autor*. Ditos e Escritos III. Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. São Paulo: Forense, 2006, p. 264-298.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo Atlas, 2008.

MARCUSCHI, B. *As categorias de avaliação da produção textual no discurso do professor*. 2004. 267f. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Artes e Comunicação. UFPE, Recife, 2004.

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

MATA, A. L. N. da. Originalidade e consciência da escrita: indícios de autoria na argumentação em textos escolares. Em: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.). *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2016.

MILLER, Carolyn R. *Gênero textual, agência e tecnologia*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

NETO, A. G. *A produção de textos na escola: uma trajetória da palavra*. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

OLIVEIRA, F. C. C. de. *Um estudo sobre a caracterização do gênero redação do ENEM*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São. Paulo: Cortez, Campinas: Editora da. UNICAMP, 1988.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, n.01, p.105-124, jan./jun. 2002.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico*. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.

VICENTINI, M. P. O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio. *Anais do SIELP*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.

Multiletramento e multimodalidade: a construção da identidade de uma marca em publicidades

Resumo: É preciso refletir acerca da função social de variados gêneros textuais no ambiente escolar, tendo em vista, principalmente, a possível influência que alguns desses arquétipos discursivos possuem sobre a vida dos estudantes. Ademais, as mudanças sociais e tecnológicas atuais ampliam e diversificam não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los (ROJO, 2016). Dessa forma, propõe-se a análise de duas propagandas, no formato de vídeo-comercial, do grupo O Boticário, apontando a relevância de fortalecer a prática de leitura multimodal na escola. Nessa perspectiva, resgata-se a noção dos multiletramentos, já que o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Em seguida, a discussão correlacionará os conceitos de multimodalidade e multiletramentos tais como a semiótica social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e os multiletramentos (STREET, 2012), com o objetivo de diagnosticar o possível nexos com o gênero propagandista (CHARAUDEAU, 2004). Este trabalho procura entender e esclarecer o desafio de formar leitores habilidosos quanto aos processos de construção de sentido e, com essa finalidade, tratará não apenas das pistas textuais explícitas, mas ainda das noções de etnografia refletidas nos discursos. Assim, temas como o relacionamento homoafetivo e a naturalização de comportamentos vinculados aos gêneros sociais serão apresentados considerando o *corpus*, visando à formação do cidadão crítico e consciente acerca da diversidade.

Palavras-chave: multimodalidade; multiletramento; análise do discurso; gênero propagandista; semiótica.

Para início de conversa...

Vivemos em uma sociedade de consumo e somos bombardeados a todo tempo por publicidades em todos os lugares que frequentamos física e virtualmente. Segundo Borelli e Martins (2016), a internet tornou-se uma ferramenta imprescindível que possibilita livre acesso à aprendizagem de novas linguagens, às novas leituras e construções de ideias, pois ao clicar e ao abrir janelas, os leitores podem encontrar boas oportunidades de ampliação de conhecimentos. Nessa visão, é notório que os anúncios propagandistas vinculados à rede, principalmente aqueles em formato de vídeo, são materializados por múltiplos modos de linguagem (escrita, oralidade, imagens, gestos...) que precisam ser tratados

Samuel de Sá Ribeiro

Graduado em Letras/Português pela UFMG. Atua como professor de Língua Portuguesa no cursinho popular *Equalizar*, projeto de extensão da mesma Universidade, em colégios da rede particular e também como professor particular.

RIBEIRO, S.S. Multiletramento e multimodalidade: a construção da identidade de uma marca em publicidades. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 148-158. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

com clareza no ambiente escolar. O caráter híbrido dos textos de propaganda constrói sentidos complexos que, às vezes, podem passar despercebidos por discentes e docentes, fato que justifica a necessidade de formar professores com competência para selecionar e promover a leitura não só de textos escritos e visuais estáticos, mas também daqueles mais dinâmicos — como vídeo-propagandas.

É para essa direção que os conceitos de *Multiletramento* e de *Multimodalidade* direcionam professores da área de linguagens, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de aulas dedicadas à leitura de vídeos, curtas-metragens, filmes e outros materiais cinematográficos¹ que não sejam exclusivamente publicitários. Apesar do foco neste trabalho se voltar para esse gênero, há diversas manifestações artísticas e midiáticas multimodais que possibilitam ao profissional docente criar materiais interessantes e capazes de aproximar os estudantes da realidade social contemporânea. Podemos pensar que as publicidades refletem ideologias de uma cultura? Uma marca possui uma identidade² linear? Esses textos são predominantemente argumentativos? Tais questões servem de inspiração para esta pesquisa, cujo objetivo é apresentar uma análise de dois comerciais do grupo O Boticário, apontando a relevância desse material para a formação de leitores críticos.

Dessa perspectiva, pretendemos apresentar a análise discursiva dessas publicidades avaliando a construção de sentidos por meio de múltiplas linguagens (multimodalidade) e, a fim de tornar essa reflexão linguisticamente mais interessante, investigaremos as estratégias argumentativas que permeiam tais discursos contribuindo para a construção da identidade da marca. Por fim, buscaremos refletir acerca das representações sociais visuais e textuais imbricadas nos discursos, bem como sobre as noções que atravessam conceitos de orientação sexual e de *performances* de gênero, já que o contexto das publicidades traz essa temática.

Partiremos de uma análise discursiva do gênero propaganda, passando pelos pilares da retórica — o *pathos*, o *logos* e o *ethos*. Nesse caminho, será possível perceber o quão importante é situar os recursos argumentativos nos gêneros propagandísticos que apontam para a persuasão. Em contrapartida, as ideias defendidas por uma marca em um comercial podem não seguir uma progressão dependendo dos objetivos de outros anúncios da mesma marca. Isso pode romper com imaginários internalizados pelos sujeitos receptores, entendidos aqui como consumidores. Nesse paradigma, buscaremos apresentar o gênero em análise e as suas especificidades para depois disso mergulhar na composição semântica desses textos. Assim, estaremos sintonizados quanto às possíveis funções sociais dos discursos que compõem nosso

¹ Segundo o Portal Tela Brasil, A Lei nº 13.006, de junho de 2014, determina: “A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, duas horas mensais.” Esta inclui um parágrafo ao artigo 26 da lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

² De acordo com Kreutz (2007), a *identidade de uma marca* não é apenas visual, ou seja, extrapola os limites de uma *logomarca* e é responsável por aproximar o cliente (aqui considerado interlocutor) do produto, tendo em vista que as marcas possuem uma “aura” que transpõe aos sujeitos certos sentimentos. Tais valores são considerados por Gomes *et al* (1996) como dinâmicos, pois são percebidos pelos atores sociais mediante a cultura dominante e o tipo de estrutura organizacional.

corpus e, ainda, estaremos atentos às suas requisições internas enquanto modelo de texto que promove representações sociais e, às vezes, causa polêmicas.

O gênero propagandista, uma abordagem teórica

Na linguística, o conceito de “gênero textual” é, de certo modo, complexo — uma vez que há definições diversas de acordo com cada subárea de estudo. Nessa pesquisa iremos nos apoiar na teoria de Charaudeau que em alguns aspectos distingue-se da teoria Bakhtiniana, tendo em vista que em seu artigo “Visadas Discursivas, gêneros situacionais e construção textual” (CHARAUDEAU, 2004), o linguista apresenta que a definição de gêneros e de tipos de discursos deve considerar o evento comunicativo organizado em diferentes níveis. Nesse sentido, o autor reconhece o nível dos princípios gerais como o primeiro nível do evento comunicativo, esses princípios consideram — a alteridade, a influência, a regulação e a pertinência³ como práticas languageiras presentes nos discursos. Ademais, para essa discussão, é importante destacar ainda o nível de funcionamento da prática linguística, que compreende os espaços situacional e discursivo da enunciação.

A situação de comunicação ou o lugar onde se instituem as circunstâncias de discurso ilustra o espaço situacional, que pode ser sintetizado se pensarmos, por exemplo, em um conjunto de situações comunicativas possuidoras das mesmas características. Se isso pode ser notado, é possível que pertençam a um mesmo domínio comunicativo. Por outro lado, o espaço discursivo é o lugar no qual se instituem maneiras de dizer, refere-se aos modos de organização do discurso. Portanto, podemos dizer que o espaço discursivo está contido no espaço situacional, tendo em vista que a situação da enunciação é que determinará o espaço discursivo adotado pelo sujeito enunciador.

Tomando por base o arcabouço teórico acima, podemos considerar que os anúncios publicitários em vídeo estão inscritos em uma situação comunicativa publicitária, pertencendo então ao gênero publicitário. Percebidos no domínio propagandista, eles incitam (motivam) o leitor a compactuar com as ideias que expõe por meio de recursos argumentativos diversos para que os objetivos sociais do gênero sejam cumpridos, podendo ser desde a divulgação

³ (I) o *princípio de alteridade* : todo ato de linguagem é um fenômeno de troca entre dois parceiros (quer estejam diante um do outro ou não) que devem reconhecer-se como semelhantes e diferentes. São semelhantes porque, para que a troca se realize, é necessário que tenham em comum *universos de referência* (saberes compartilhados) e *finalidades* (motivações comuns) ; são diferentes porque o outro só é perceptível e identificável na dissemelhança, e porque cada um desempenha um papel particular : de sujeito emissor- produtor de um ato de linguagem (o *sujeito comunicante*), de sujeito receptor-interpretante deste ato de linguagem (o *sujeito interpretante*). (II) o *princípio de influência* : todo sujeito que produz um ato de linguagem visa atingir seu parceiro, seja para fazê-lo agir, seja para afetá-lo emocionalmente, seja para orientar seu pensamento. (III) o *princípio de regulação* : está estreitamente ligado ao princípio de influência, pois a toda influência pode corresponder uma contra-influência. Tal princípio faz parte, consciente ou inconscientemente, daquilo que os parceiros sabem a respeito do ato de linguagem de que participam. (IV) o *princípio de pertinência*: segundo esse princípio, os parceiros do ato de linguagem devem poder reconhecer os universos de referência que constituem o objeto da transação languageira. Isto é, como já destacamos no princípio precedente, eles devem poder compartilhar - mas não necessariamente adotar - os saberes implicados no ato de linguagem em questão: saberes sobre o mundo, sobre os valores psicológicos e sociais, sobre os comportamentos, etc.
Disponível em: < <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html>>

de um produto ou conjunto de produtos como também a divulgação mais mercadológica de preços referentes a um bem de consumo.

No entanto, é possível observar que no artigo “O discurso propagandista: uma tipologia” (CHARAUDEAU, 2010b) categoriza a propaganda não como um *gênero*, mas como um *tipo* de discurso, que se concretizaria em diferentes gêneros, tais como o gênero de discurso publicitário, o gênero de discurso promocional (campanhas que promovem o bem estar social) e o gênero de discurso político.

Nessa perspectiva, o linguista define o domínio (ou tipologia) propagandista, como um contrato de comunicação marcado pelos seguintes aspectos:

- O “eu” se encontra numa posição de *não autoridade* e deve, a partir daí, usar uma estratégia de *fazer crer*, que atribui ao “tu” uma posição de *dever crer*.
- Este discurso se origina de um ato voluntário proveniente de uma instância de produção, um “eu”, que constitui uma fonte [...] coletiva, que é determinada e pode ser *imputável* do ponto de vista de sua responsabilidade [...].
- Ele tem como alvo uma *instância coletiva*, o que explica que ele se inscreva sempre num dispositivo de *difusão*; daí o qualificativo de “propagandista”, no seu sentido etimológico de difusão e circulação do discurso no espaço público, junto ao maior número possível de pessoas (*propagare*).
- Para conseguir o objetivo de *fazer crer* e colocar a instância de recepção em posição de *dever crer*, o discurso propagandista se organiza de acordo com um duplo esquema cognitivo, *narrativo* e *argumentativo* (CHARAUDEAU, 2010b, p.62-63).

Partindo disso, podemos enquadrar os dois anúncios publicitários em vídeo, que pertencem ao *corpus* desta pesquisa, no gênero de discurso publicitário. Isso porque os vídeos têm como alvo uma instância coletiva e circularam em suportes públicos (TV e internet), logo possuem leitores participantes do contrato comunicativo permeado de estratégias argumentativas que os fazem crer nos ideais defendidos pela marca e na qualidade dos produtos, utilizando, para isso, um esquema cognitivo repleto de emoções.

Plantin (2010, p.57-58), no artigo “As razões das emoções”, explica ser possível argumentar utilizando emoções, no sentido de orientar um discurso “em direção à expressão de um afeto”, isto é, quando, por esse discurso, se é capaz de justificar “a atribuição de um experienciado a uma pessoa”. É possível afirmar que esse sistema remete à noção de imaginário sociodiscursivo (cf. CHARAUDEAU, 2010), na medida em que abrange o inventário de dados passíveis de emocionar que, por sua vez, estão relacionados às vivências dos sujeitos e aos conjuntos de crenças e normas sociais por ele internalizados.

Partindo da teoria para a prática: a análise

Sabemos que o fazer argumentativo pode ser utilizado com diferentes acepções, tais como: lógica; literatura e retórica argumentativa. Essa última será o nosso foco, pois é a que se

define como um enunciado que valida uma conclusão. Se para Platin (2010) as emoções podem ser consideradas argumentos, para Aristóteles esse artifício já era corroborado na clássica obra “Retórica”. O filósofo discute nessa clássica literatura os tipos de argumentos, que são: éticos (o *ethos*) referem-se ao locutor; patéticos (o *pathos*) que são de ordem emocional; e os lógicos (o *logos*) que são proposicionais.

A conceituação aristotélica desse trio de possibilidades argumentativas foi desenvolvida por muitos estudiosos da linguagem e também por profissionais de outras áreas. Isso quer dizer que nesta pesquisa contaremos também com as contribuições de Rebou, Maingueneau, Amossy e outros, autores que desenvolvem a teoria argumentativa partindo de Aristóteles.

Optamos por analisar duas propagandas de uma mesma rede de lojas, identificada a partir de agora como “sujeito enunciador” e buscamos refletir, principalmente, sobre a construção da identidade desse enunciador no/pelo discurso propagado nessas publicidades. Desse modo, será possível perceber os imaginários que estão alojados nas entrelinhas do texto que ora é mais imagético e simbólico e ora constituído por mais recursividade verbal. Em contrapartida, a finalidade de persuadir o *tu* é sempre visível no *corpus* em análise.

Analisando o Comercial 1 — Dia dos namorados de (2015)

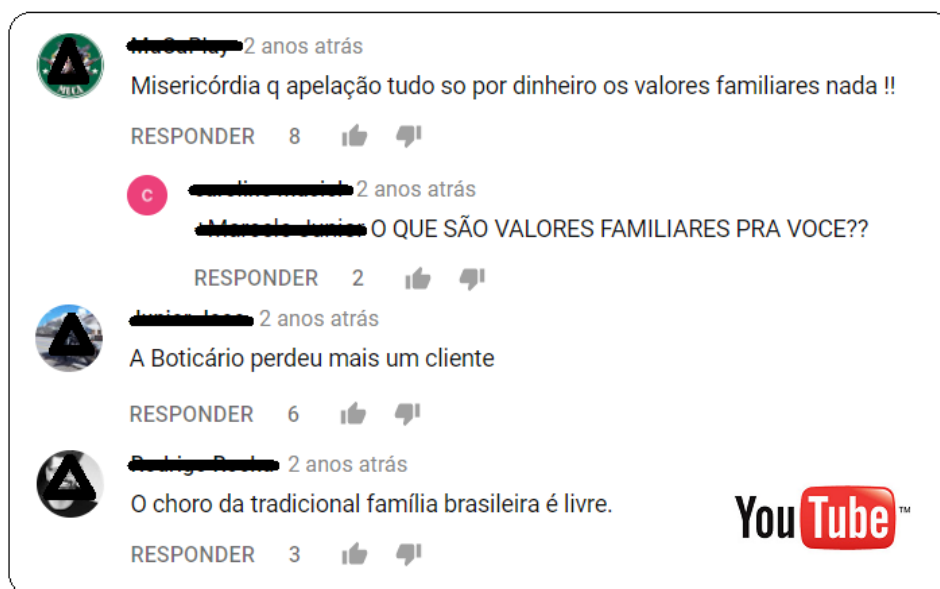
O Boticário lançou no ano de 2015 um comercial para a campanha publicitária referente ao dia dos namorados que gerou polêmica devido ao conteúdo apresentado. Isso porque a marca parecia se posicionar quanto as mais variadas formas de amor existentes. Em um vídeo que tem duração de trinta segundos, casais heterossexuais e homossexuais se encontram para celebrar a data, abraçam-se e trocam presentes da linha Egeo — produtos promovidos pelo enunciador naquele vídeo comercial.

Em um comercial curto, o enunciador utiliza de artefatos relevantes para a construção de sua tese que é defendida com ações, gestos e ritmo. Isso porque a escolha da linguagem corporal parece ser predominante e a escolha de uma música popular no contexto brasileiro (imaginário etnográfico) ao fundo aciona os imaginários dos receptores que, se conhecem a canção “Toda forma de amor”, de Lulu Santos, conseguem fazer o link intertextual e “matam a charada” da publicidade por completo. Acessar os receptores de forma sutil e tão sublime afeta o emocional desse auditório e, é nesse ponto que Reboul toca, em se tratando dos sentimentos que um discurso pode carregar. Segundo ele, o *pathos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com o seu discurso (...) o caráter (psicológico) dos diferentes públicos, aos quais o orador deve adaptar-se (REBOUL, 2004, p.48).

É possível perceber que o enunciador tem os casais como público, afinal ao apresentar casais como protagonistas do comercial, a marca parece apresentar o público alvo devido à data comemorativa — dia dos namorados. Assim, consegue se aproximar dos sujeitos receptores da mensagem de maneira afetiva e, possivelmente, entra na luta contra o preconceito. Há na publicidade elementos que atingem o *pathos* do auditório, como a escolha dos atores, a música, o movimento dos corpos se abraçando e também as expressões faciais.

A argumentação nesse primeiro comercial se dá de forma mais patética se pensarmos sobre o objetivo social que ele possui, que é ligado a uma data temática. É importante pensar nisso porque o espaço situacional (publicidade) é influente no espaço discursivo da enunciação. Desse modo, o discurso será articulado de forma a satisfazer esse espaço situacional que revela ainda uma alteridade, se refletirmos acerca da relação de sociabilidade que o vídeo comercial propõe.

Apesar de toda a estruturação argumentativa visual e sonora, o vídeo causou polêmica e possibilitou o surgimento de comentários que registram discursos intolerantes e preconceituosos. Logo, a publicidade que tentava naturalizar as práticas sociais inerentes às orientações sexuais dos casais que atuavam no comercial acabou repercutindo não só positivamente, mas negativamente — isso pode ser visto nos comentários abaixo, retirados do site YouTube (um dos suportes para o vídeo comercial).



Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=hAILEv4GYj4>>.

Analisando o Comercial 2 — Lançamento da linha Ogro *for men* (2016)

Diferentemente do primeiro comercial analisado, este segundo possui outra finalidade e, obviamente, outro público alvo. Vale à pena salientar também que os espaços situacionais e discursivos da enunciação alteram-se de acordo com a demanda da persuasão. Neste segundo caso, a estratégia argumentativa do anúncio é composta por esquemas persuasórios mais lógicos que apontam para o *logos* — um dos eixos argumentativos da retórica, o qual desenvolveremos mais abaixo.

Primeiramente, é importante analisar a publicidade e a sua estrutura. Em 2016, a mesma marca lançou outro comercial, porém direcionado apenas para o público masculino. A propaganda incluía o slogan “A gente se cuida mas não conta pra ninguém, ainda bem que tem Boticário men”. Esse comercial foi criticado por representar o corpo masculino de maneira exageradamente viril e por reforçar o imaginário discursivo de que “homem não se cuida”, naturalizado na sociedade brasileira.

É possível observar a partir da escolha dos atores que a virilidade e o poder masculino são reforçados, pois a maioria desses são homens reproduzem o slogan, e ainda reproduzem frases do tipo “Pós barba e shower gel, pra você conquistar a sua girl”, direcionando aos homens o poder de conquistar somente as mulheres, gerando uma discordância entre o que foi expresso no primeiro comercial que se posicionava a favor da diversidade. Isso poderia ser considerado o rompimento da identidade da marca, tendo em vista que um valor não foi preservado em um curto intervalo de tempo? Talvez não seja possível mensurar certamente tal fato devido à alternância de público-alvo que perpassa entre as duas propagandas em análise. No entanto, decerto tal oscilação não deveria acarretar mudanças desse caráter, já que os consumidores (interlocutores) das publicidades permaneceram atentos ao posicionamento da marca. Tal fato pode ser visto abaixo:



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zTXIHkCL9x0>>.

É possível pontuar que a propaganda reafirma o preconceito contra a metrosssexualidade ao afirmar que os homens devem se cuidar às escondidas. Ademais, as linguagens verbal e corporal ocorrem simultaneamente para dar ênfase à mensagem que a marca deseja exibir, enfatizando a virilidade masculina tanto no texto quanto nos movimentos dos corpos. Apesar disso, as palavras parecem ter uma força argumentativa bastante importante nesse anúncio e daremos valor a elas. Partindo da transcrição, continuaremos a discussão:

Nada me deixa mais furioso, do que ficar com o rosto oleoso. Pra isso eu tenho um macete, que eu chamo de sabonete. Perfumaria, desodorante, só um pouquinho de hidratante. Pós-barba e *shower gel*, para você conquistar a sua *girl*. Se quiser um conselho, eu te dou seis em um. Mas se me perguntar, eu não uso nenhum. *A gente se cuida, mas não conta pra ninguém*. Ainda bem que tem, Boticário *Men*. Para o você que existe no ogro. (O BOTICÁRIO, 2016)

Partindo do texto que é narrado por uma voz masculina no vídeo comercial, conseguimos perceber a mensagem que a marca visa transmitir quando um dos atores diz “Se me pedir um conselho eu dou 6 em 1, mas se me perguntar, eu não uso nenhum”. Esse anúncio reafirma novamente a ideia contida no slogan, que os homens não devem se cuidar explicitamente.

Ao tipo de argumentação que valoriza os próprios argumentos dá-se o nome de *logos*. Neste caso, obtém-se a persuasão através de argumentos que levam o auditório a acreditar que a perspectiva do orador é correta. Por esse ângulo, é possível perceber que o *logos* está ligado à dimensão da linguagem e à importância das palavras, do seu rigor e coerência. Esse recurso argumentativo não apela para emoções, que visam à persuasão, mas para os raciocínios que visam ao convencimento racional.

O último enunciado do discurso nos informa para que público a linha *Ogro for men* é direcionada, esse é um recurso argumentativo lógico, tendo em vista que traz à tona a finalidade do produto: servir o público (ogro) masculino, portadores de uma vaidade discreta. Assim, é pelo discurso e pelos argumentos que se tenta valorizar uma tese e se procura a adesão do auditório.

O *ethos* nos comerciais e a construção da identidade da marca

Até aqui foi possível explorar o *pathos* na análise do primeiro comercial e pudemos pensar também acerca do *logos* na segunda análise. Desse modo, o esquema de tipos de argumentos retóricos pode se consolidar quando percebemos que a emoção, a ética e a lógica são fatores problemáticos dentro dos estudos discursivos por serem ou complementares ou predominantes.

Assim, segundo Aristóteles, o *ethos* está intrinsecamente ligado ao caráter moral do enunciador. De certo modo, o *ethos* pode ser entendido como a imagem que o enunciador projeta de si no momento da enunciação. Isso, pois (Amossy, 2005, p.16) acrescenta a esse conceito um caráter social, que representa a ação de situar o sujeito falante no contexto em que vive, na figura social que ele representa.

Dessa forma, tomando o grupo *O Boticário* como *sujeito enunciator* dos anúncios analisados, temos um *ethos* construído pelos dois materiais. Afinal, há a projeção de uma imagem dessa marca nos vídeos e, dessa maneira, esse enunciador não deixa de ser uma figura social porque é uma empresa. A identidade de uma marca está ligada às influências sociais que ela propaga e, a partir do momento em que há a produção de publicidades e essas são vinculadas em suportes de acesso público, participam de um contexto social e importam muito à sociedade — inclusive à escola.

Em virtude disso, o comercial do dia dos namorados promoveu a ideia da tolerância na sociedade. Isso porque, ao inserir uma prática social (abraço) entre casais diversos, a marca está expressando suas ideias e essas podem influenciar não só nas atitudes e ações das pessoas, mas também em como as pessoas veem as relações sociais. Logo, a imagem que O Boticário projeta nesse anúncio é de uma marca que possui certa sensibilidade social e que luta pela igualdade e pela diversidade.

De outro ponto de vista, é possível observar que a segunda propaganda contradiz parcialmente a primeira por expressar ideias opostas sobre a diversidade de orientação sexual. Isso pode ser percebido implicitamente na frase a qual o publicitário fez rimar “gel” com “girl”, mais interessante que perceber a rima, é perceber o que está por trás desse enunciado. Fica implícito que os homens (público alvo) podem conquistar apenas mulheres. É evidente que o público-alvo, no segundo vídeo-comercial, é diferente — no entanto, a marca é a mesma e, por isso, os interlocutores esperavam uma sequência (como pode ser visto nos comentários retirados do site YouTube).

Por esses motivos, é importante que, no momento da publicação de qualquer propaganda a marca tenha sua identidade definida, pois a peça publicitária poderá chegar a todos os públicos e esses poderão ser influenciados pelo que é transmitido. Na campanha *Ogro Men* (2016), a marca parece romper com as expectativas que foram expressas no ano de 2015, pois está reafirmando um preconceito existente na sociedade ao invés de combatê-lo e, ao fazer isso, a marca enfatiza, infelizmente, intolerância e reafirma a cultura machista que existe no Brasil, considerando que os homens são detentores do poder, da força e da virilidade.

Para fechar

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os signos são motivados em uma conjunção de significantes e significados não arbitrária, sendo o processo de criação da mensagem complexo e oriundo da história psicológica, social e cultural de seu autor, focado a partir de um contexto específico. Essa propriedade da semiótica social considera que o sujeito emissor faz uma representação de algo a partir do seu interesse no objeto enquanto o sujeito receptor seleciona os aspectos da mensagem que serão interpretados.

Nessa perspectiva, a percepção dos leitores de textos multimodais como vídeos comerciais ou de produtos culturais, como aqueles da esfera cinematográfica, precisa ser ampliada visando a garantir uma completa formação leitora capaz de notar a essencial cultural, histórica e psicológica das obras. Para Street (1984 [2014]), ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de multimodalidade. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos — a escrita e a oralidade —, visuais — imagens, fotografias —, ou gestuais (...). É interessante pensar ainda que, ao formar leitores capazes de identificar sentidos criados por cada modo de linguagem a prática da escrita pode ser otimizada, uma vez que se amplia o repertório do estudante.

Nesse ponto Rojo (2013) também toca ao afirmar que o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com a língua escrita, entre eles, a escola e os professores. Nesse tocante, podemos pensar que as publicidades são materializadas por ideologias de um povo, já que os sentidos são criados a partir da história, da interação na

vida social e, dessa forma, uma marca não necessariamente possui uma identidade linear uma vez que os seus objetivos mercadológicos se alteram de acordo com o público-alvo.

Por fim, podemos nos perguntar a relevância de analisar vídeo-propagandas em sala de aula. Logo, teremos como justificativa o envolvimento de professores e estudantes com conceitos sociológicos que apontam para a vida em uma sociedade de consumo imersa em textos híbridos (propagandistas) e, em abordagens desse tipo, pode-se perceber não apenas os recursos argumentativos utilizados mas ainda as questões mais sociais da temática trazida nas campanhas publicitárias e ainda as representações sociais dos sujeitos, como a escolha de um corpo másculo, magro, gordo ou quanto opta-se por escolher casais de orientações sexuais diferentes, como fez a marca analisada em suas campanhas.

Referências Bibliográficas

BORELLI, C.M.M; MARTINS, C.M.M. *Leitura em tempos de internet*. Disponível em: <http://universidadebrasil.edu.br/portal/leitura-em-tempos-de-internet/>

CHARAUDEAU, P. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de. *Gêneros reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte, Nad/Fale-UFMG, 2004. Disponível em: < <http://www.patrick-charau-deau.com/Visadas-discursivas-generos.html>>

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato de (Org.). *Análises do Discurso Hoje*, v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. p. 57-78. Disponível em: < <http://www.patrick-charau-deau.com/O-discurso-propagandista-uma.html>>.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2016.

GOMES, Jorge Madeirinha; MEDEIRELES, Rui; PEIXOTO, João Miguel; PIMENTEL, Duarte. Identidades culturais e dinâmicas comunicacionais: uma simbiose quase perfeita. *Revista Sociologia — Problemas e Práticas*, n. 20, p.185-207, 1996.

KREUTZ, Elizete de Azevedo. Identidade Visual Corporativa Mutante: uma estratégia comunicacional contemporânea Intercom. *Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação*. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação — Santos — p.11-15, 29 de agosto a 2 de setembro de 2007.

PLANTIN, Christian. La constructos rhétorique des émotions. In: RIGOTTI, E (Ed.). *Rhetoric and argumentation. Proceedings of the 1997 IADA International conference*. Lugano, 1997. p. 203-219.

REBOUL, Olivier. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REDAÇÃO TELABR. *Cinema nacional obrigatório nas escolas: a lei nº 13.006*. Tela Brasil. Disponível em: < <http://www.telabr.com.br/noticias/2015/04/08/cinema-nacional-obrigatorio-nas-escolas-a-lei-no-13-006-e-o-cinema-nacional-em-sala-de-aula-antes-durante-e-depois/>>.

ROJO, Roxane. *Alfabetização e multiletramentos*. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/246/roxane-rojo-alfabetizacao-e-multiletramentos.html>>.

ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

1. Corpus - Assista aos vídeos!

Vídeo 1 — Campanha do dia dos namorados, 2015. O BOTICÁRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p4b8BMnolDI>

Vídeo 2 — Campanha da linha MEN, 2016. O BOTICÁRIO. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zTXIHkCL9x0>

Elaboração de um instrumento facilitador para promoção do letramento tecnomatemático: simulações baseadas nas tabelas PRICE e SAC com amortização extra

Resumo: Neste artigo apresenta-se um trabalho de conclusão de curso de Engenharia de Computação, que está sendo desenvolvido no CEFET MG — Timóteo. A proposta do trabalho se justifica devido ao aumento de pessoas e famílias endividadas nos últimos anos que alcançou níveis há muito não observados no país. Entre as possíveis causas para tal situação, estão fatores como a crise econômica, queda de renda e também os endividamentos em função de uso inadequado de linhas de crédito. A referida pesquisa, a partir da formulação de uma situação problema, busca respostas sobre como tornar as ferramentas da matemática, em especial as tabelas PRICE e SAC, acessíveis ao cidadão comum, por meio da tecnologia digital. A metodologia empregada consiste em elaborar e validar um instrumento cujo objetivo é possibilitar simulações e auxiliar na tomada de decisão pelo cidadão comum no que tange aos financiamentos a longo prazo, baseados nas tabelas PRICE e SAC. Tal instrumento está pautado na/pela apropriação da matemática em artefatos que medeiam seu uso, possibilitados pelos preceitos da cibernética, além de se relacionar com a matemática. Sendo assim pode ser considerado um letramento tecnomatemático, pois envolve formas de uso, valores, crenças, atitudes e papéis que estão ligados não apenas à linguagem formal, mas, sobretudo, às práticas relacionadas às formas de calcular, simular e inferir decisões existentes em um grupo e demandadas por um contexto específico. Com isso os cidadãos poderão ter acesso a uma ferramenta que possibilita a tomada de decisões de forma consciente e um melhor planejamento de seus recursos financeiros à longo prazo.

Palavras-chave: Letramento tecnomatemático; Sistema de amortização; Tabela PRICE e SAC.

Tamires de Pinho Lelis
CEFET-MG Campus Timóteo

Rutyle Ribeiro Caldeira Moreira
CEFET-MG Campus Timóteo

João Marcos Martins da Costa Cota
CEFET-MG Campus Timóteo

LELIS, T.P.; MOREIRA, R.R.C.; COTA, J.M.M.C. Elaboração de um instrumento facilitador para promoção do letramento tecnomatemático: simulações baseadas nas tabelas PRICE e SAC com amortização extra. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 159-171. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

De acordo com a Pesquisa Nacional de Inadimplência do Consumidor (PEIC Nacional), realizada em setembro de 2016 pela Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC), o percentual de famílias endividadas com renda mensal de até 10 salários mínimos, assim como aquelas com renda acima desse montante apresentaram aumento sistemático nas principais linhas de crédito disponíveis no mercado,

intensificando seu endividamento no período compreendido entre setembro de 2015 a setembro de 2016.

setembro de 2016			
Tipo	Total	Renda familiar mensal	
		Até 10 sm	+ de 10 sm
Cartão de crédito	76,3%	77,6%	70,7%
Cheque especial	7,2%	6,1%	11,4%
Cheque pré-datado	1,7%	1,3%	3,0%
Crédito consignado	5,9%	5,2%	8,5%
Crédito pessoal	9,8%	9,6%	10,8%
Carnês	14,8%	15,9%	9,6%
Financiamento de carro	10,9%	8,4%	22,4%
Financiamento de casa	8,0%	6,3%	16,0%
Outras dívidas	2,7%	2,9%	1,8%
Não sabe	0,1%	0,1%	0,0%
Não respondeu	0,1%	0,1%	0,2%

Tabela 1: Discriminação das principais categorias de dívidas das famílias em setembro de 2016 — Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC) — 2016.

Numa breve análise dos dados apresentados, em especial, com relação aos itens “financiamento de carro” e “financiamento de casa”, ambos caracterizados como financiamentos de longo prazo, depara-se com circunstâncias que pressupõem a existência das seguintes situações problema: a) ausência de letramento matemático e educação financeira e b) ausência de instrumentos palpáveis e de fácil manuseio pelo cidadão comum, o que otimizará a gerência dos seus recursos financeiros no que tange ao financiamento a longo prazo.

No Brasil, o comprometimento do orçamento das famílias com as dívidas aumentou, sobretudo, em função da falta de informação financeira. As operações através de empréstimos e financiamento disponibilizados pelo mercado de crédito no país constituem um importante meio de capitalização para satisfazer algumas necessidades da sociedade (HALTER, 2013). Segundo o autor, verifica-se que, ao se deparar com dificuldades de ordem econômica, o cidadão tende a buscar uma forma pela qual irá amortizar (diminuir o valor de uma dívida) o empréstimo financeiro para sua possível aquisição.

Convém ressaltar que o ideal é que o cidadão tenha conhecimento a respeito dos sistemas de amortização de financiamento ou empréstimos de ordem pessoal, não obstante o reconhecimento de que a matemática é vista como uma informação pouco importante no cotidiano das pessoas (CONCEIÇÃO *et al.* 2016).

Sandrini (2007, p.102) afirma que sistemas de controle de mercado são desenvolvidos, normalmente, para liquidação de operações de longo prazo, em pagamentos periódicos, com os

juros calculados por meio da incidência da taxa sobre o saldo devedor do período anterior. Em suma, esses sistemas são responsáveis por calcular, por meio de fórmulas matemáticas, duas parcelas distintas: capital (amortização) e juros.

O foco da presente pesquisa está vinculado à proposição que consiste do desenvolvimento de um instrumento que auxilie a gestão financeira de financiamentos de longo prazo, com um esboço detalhado dos cálculos matemáticos envolvidos nos sistemas PRICE e Sistema de Amortização Constante (SAC), os mais usuais no Brasil.

Ressalta-se que há no mercado carência de instrumentos compatíveis ou similares ao que se propõe. Dessa forma pretende-se desenvolver uma ferramenta que beneficie cidadãos comuns, que não detêm conhecimento da área financeira e encontram dificuldade quando procuram por serviços de instituições bancárias. É necessário fazer um paralelo com a Calculadora do Cidadão, um aplicativo disponibilizado pelo BCB (Banco Nacional do Brasil) que simula operações do cotidiano financeiro a partir de informações fornecidas pelo usuário.

Evidencia-se, então, que este trabalho realizará uma contextualização do letramento matemático envolvido no contexto do mercado financeiro, com foco voltado para fazer com que a matemática mais abstrata, presente nos cálculos dos sistemas de amortização, possa ser utilizada de uma forma mais simples e usual para o cidadão comum por meio das tecnologias digitais.

Questão de Pesquisa

Como tornar as ferramentas da matemática, em especial as tabelas PRICE e SAC, acessíveis ao cidadão comum por meio da tecnologia digital?

Objetivo Geral

O objetivo geral e motivador deste trabalho é propor uma possível solução para a questão de pesquisa. Para tal, propôs-se o desenvolvimento de um instrumento que auxilie o cidadão comum na tomada de decisão sobre qual sistema de amortização adotar para a efetivação de empréstimos bancários, extrapolando de uma forma mais abrangente os recursos disponibilizados pela Calculadora do Cidadão.

Objetivos específicos

Com a intenção de formular respostas com intuito de atingir o objetivo geral, este trabalho também possui os seguintes objetivos específicos:

- realizar um levantamento matemático e bibliográfico sobre os dois sistemas de amortização a serem tratados nesta pesquisa;
- estudar as ferramentas para o desenvolvimento da calculadora;
- desenvolver uma calculadora prática e colaborativa com o intuito de ser mais abrangente do que as existentes, no que tange aos financiamentos de longo prazo;

-
- Aplicar um questionário contendo, duas etapas: a primeira com o intuito de saber o nível de letramento matemático do cidadão comum, e a segunda para obter um *feedback* sobre o aplicativo.

Justificativa

Uma das principais utilidades das técnicas de letramento matemático está na possibilidade de desenvolver sistemas computacionais que tendem a melhorar e a qualificar o dia a dia do cidadão.

Moreira e Moreira (2016), ao citar Mendes (2001), o fazem no sentido de enfatizar que o letramento matemático requer para sua consecução a observação de formas de uso, objetivos, valores, crenças, atitudes e papéis que vão além da escrita numérica, mas que envolvem um contexto específico no qual se podem desenvolver instrumentos tecnomatemáticos, adequados às necessidades do cidadão em particular e da sociedade como um todo.

Um dos recursos disponíveis para efetuar simulações de financiamento é o *app*⁴ Calculadora do Cidadão, disponibilizada pelo Banco Central do Brasil, que “fornece qual o valor o usuário terá no futuro”. Também dá para saber quanto tempo você levaria para juntar uma determinada quantia se precisar de um valor específico. O aplicativo ainda ajuda a calcular juros e valores de financiamentos, valor futuro, e traz uma ferramenta para correção de valores de acordo com os índices do Banco Central. Porém não é disponibilizada neste instrumento a possibilidade de realizar simulações em longo prazo, tampouco ele especifica as tabelas SAC e PRICE. Dessa forma o instrumento proposto na referida pesquisa faz-se necessário.

O conceito de letramento

Soares (1999) buscou no dicionário Aurélio da língua Portuguesa, o significado da ação de alfabetizar que é “ensinar a ler”. E também a escrever, complementa Soares. A autora pesquisou o vocábulo “alfabetizado”, que é “aquele que sabe ler” e novamente acrescentou o fato de que é aquele que também sabe escrever. Também procurou o vocábulo letrado, que é aquele “versado em letras, erudito”- uma pessoa que possui domínio sobre determinado assunto — e iletrado, ou seja, “aquele que não tem conhecimentos literários”.

Soares (1999) relata a gênese da palavra “letramento”, que provém de um fato que recentemente passamos a enfrentar na realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita feitas pela sociedade constantemente. Ela contrapõe que é “o estado ou condição de quem não dispõe da “tecnologia” do ler e do escrever: o analfabeto é aquele que não pode exercer em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas” (SOARES,1999). Ela evidencia que esse estado sempre necessitou de uma palavra para designá-lo, a conhecida “analfabetismo”.

⁴ “Apps” é a abreviação da palavra “applications”, ou aplicativos.

Complementando, o termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que etimologicamente significa “*littera* (letra) e vem do latim, com o sufixo *-cy* que indica qualidade, condição, estado.” (SOARES,1999). Portanto, o termo letramento em português se refere à condição ou o estado daquele que aprende as habilidades de ler e escrever e passa a usá-las, envolvendo-se em práticas sociais, segundo (SOARES,1999).

Letramento matemático

Segundo Gonçalves (2010), “letramento matemático está diretamente relacionado a uma determinada concepção de Educação Matemática e sua abordagem na escola”. Sendo assim, o pesquisador busca respostas para o motivo de trabalhar com Matemática na escola. D’Ambrósio (1990) aponta os seguintes porquês: “por ser útil como instrumentador para a vida”; “por ser útil como instrumento para o trabalho”; “por ser parte integrante de nossas raízes culturais”; “porque ajuda a pensar com clareza e a raciocinar melhor”; “por sua própria universalidade”; “por sua beleza intrínseca como construção lógica, formal etc.”

Tais porquês apontados por D’Ambrósio (1990) são considerados muito importantes para a Educação Matemática, por construir uma ponte de mão dupla entre conteúdos escolares e formais da Matemática e o cotidiano do aluno (casa, cidade, mundo, sociedade, cotidiano etc.). Percebe-se, então, que a Matemática tem um papel importante na construção do indivíduo no que tange ao cumprimento de seu papel de cidadão consciente, crítico e construtivo, conforme Inep (2010).

Dessa forma, letramento matemático é segundo PISA (2000):

a capacidade de um indivíduo para identificar e entender o papel que a matemática representa no mundo, fazer julgamentos matemáticos bem fundamentados e empregar a matemática de formas que satisfaçam as necessidades gerais do indivíduo e de sua vida futura como um cidadão construtivo, preocupado e reflexivo. (PISA, 2000).

Letramento tecnomatemático

Caldeira e Moreira (2016) partem do pressuposto: “será denominada por tecnomatemática toda e qualquer teoria, ciência, lei, conceito, método ou técnica, em todas as suas dimensões e possibilidades de ações instrumentais, que estejam relacionados à Matemática”.

Dessa maneira, Caldeira (2016) buscaram subsídios teóricos em Mendes (2001), D’Ambrósio (1999), D’Ambrósio (2005) que denomina tecnocracia⁵, próximo ao que chamam de letramento tecnomatemático. Também, buscaram mais subsídios teóricos conceituais na concepção de Educação Matemática Crítica: a questão da democracia proposta por Ole Skovsmose, cujo autor direciona-se aos propósitos do conhecer reflexivo na educação matemática,

⁵ "Tecnocracia é a capacidade de usar e combinar instrumentos, simples ou complexos, inclusive o próprio corpo, avaliando suas possibilidades e limitações e a sua adequação a necessidades e situações diversas (instrumentos materiais)."(D’AMBRÓSIO, 2005).

pois, acreditar somente na matemática, sem questionar, sem pensar crítico reflexivo⁶, leva as pessoas à tomada de decisões equivocadas (PINHEIRO; SILVA; JUNIOR, 2007).

Um dos pontos-chaves ressaltadas por Skovsmose (2001) como forma de propor uma Educação Matemática Crítica, está agarrado à ideia de promover diálogo e à relação estudante-professor. Por meio do diálogo, ambos identificam assuntos relevantes para o processo educacional. Alude, então, que o pensar crítico não deve ser imposto aos estudantes, mas ser desenvolvido com base na capacidade já existente.

Nesse sentido, apresenta-se uma definição de letramento tecnomatemático como sendo:

A capacidade de usar e combinar instrumentos tecnomatemáticos⁷, simples ou complexos, avaliando e refletindo sobre suas possibilidades e limitações, e sua adequação às necessidades e situações diversas. Reflexões têm a ver com avaliações das consequências do empreendimento tecnomatemático que envolve formas de uso, objetivos, valores, crenças, atitudes e papéis que estão ligados não apenas à linguagem formal (escrita), mas, sobretudo, às práticas relacionadas às formas de calcular, simular, projetar e inferir (tomadas de decisões existentes em um grupo e demandadas por um contexto específico. (CALDEIRA; MOREIRA, 2016, p. 5).

Sistema de Amortização PRICE e SAC

Sobre os sistemas de amortização, pode-se concluir que:

um sistema de amortização é, antes de tudo, um modelo matemático estando, portanto, constituído de um conjunto de equações destinadas a descrever sua estrutura e garantir a sua consistência e, de uma maneira geral, qualquer fluxo de pagamentos para liquidar um empréstimo é um sistema de amortização. (CHIANG (1982) *apud* REZENDE (2003, p.33).

Entre os sistemas de amortização, um sistema muito difundido nas relações comerciais e financeiras é o sistema de amortização constante (SAC), que consiste em um método de pagamento de dívida.

Este sistema tem sua denominação derivada de sua principal característica; o valor da parcela de amortização igual sobre o saldo devedor ao longo de todo o período de financiamento. (SOBRINHO,1998).

No SAC, o valor de cada prestação é composto de uma parcela de juros, cujos cálculos podem ser observados em Assaf (2001), que comenta sobre os juros incidentes sobre o saldo

⁶ Utiliza-se o "termo crítico-reflexivo no sentido de um contínuo avaliar de crenças, costumes, concepções, princípios, frente às informações e conhecimentos que nos chegam das várias instâncias que constituem o entorno científico-tecnológico e social."(PINHEIRO; SILVA; JUNIOR, 2007)

⁷ Posto que, continuem instrumentos tecnomatemáticos: "*ferramentas e signos* materializados externamente aos sujeitos (linguagem escrita, falada, figuras, técnicas, softwares, fórmulas, modelos, equações, dentre vários outros) e/ou internamente aos sujeitos (ferramentas mentais, abstrações, representações, processos psicológicos, memória, etc.)" (CALDEIRA; MOREIRA, 2016)

devedor decrescerem, em consequência, as prestações periódicas e sucessivas são decrescentes em progressão aritmética — e outra de capital (ou amortização).

Exemplo 1: apresenta-se uma planilha do financiamento de um imóvel no valor de R\$256.000,00 em 360 meses, a uma taxa de 0,87% a.m.

k	Amortização	Juros	Prestação	Saldo Devedor
0				R\$256.000,00
1	R\$711,11	R\$2.227,20	R\$2.938,31	R\$255.288,89
2	R\$711,11	R\$2.221,01	R\$2.932,12	R\$254.577,78
3	R\$711,11	R\$2.214,83	R\$2.925,94	R\$253.866,67
4	R\$711,11	R\$2.208,64	R\$2.919,75	R\$253.155,56
5	R\$711,11	R\$2.202,45	R\$2.913,56	R\$252.444,44
6	R\$711,11	R\$2.196,27	R\$2.907,38	R\$251.733,33
7	R\$711,11	R\$2.190,08	R\$2.901,19	R\$250.022,22
8	R\$711,11	R\$2.183,89	R\$2.895,00	R\$250.311,11
9	R\$711,11	R\$2.177,71	R\$2.888,82	R\$249.600,00
10	R\$711,11	R\$2.171,52	R\$2.882,63	R\$248.888,89
355	R\$711,11			R\$3.555,56
356	R\$711,11	R\$30,93	R\$742,04	R\$2.844,44
357	R\$711,11	R\$24,75	R\$735,86	R\$2.133,33
358	R\$711,11	R\$18,56	R\$729,67	R\$1.422,22
359	R\$711,11	R\$12,37	R\$723,48	R\$711,11
360	R\$711,11	R\$6,19	R\$717,30	R\$0,00

Tabela 2: Aplicação do Sistema de Amortização Constante (SAC) — Fonte: Elaborado pelos autores.

Com relação ao sistema Francês de amortização, conforme Sobrinho (1998), esse sistema é mais conhecido no Brasil como Tabela PRICE e é caracterizado por conter prestações periódicas iguais e sucessivas, de tal forma que o valor de cada prestação é composto por duas parcelas: juros — que diminui ao longo do prazo de financiamento — e amortização, que aumenta ao longo do prazo de financiamento.

Exemplo 2: apresenta-se uma planilha do financiamento de um imóvel no valor de R\$256.000,00 em 360 meses, a uma taxa de 0,87% a.m.

k	Amortização	Juros	Prestação	Saldo Devedor
0				R\$256.000,00
1	R\$103,06	R\$2.227,20	R\$2.330,26	R\$255.288,89
2	R\$103,95	R\$2.226,30	R\$2.330,26	R\$255.792,99
3	R\$104,86	R\$2.225,40	R\$2.330,26	R\$255.688,13
4	R\$105,77	R\$2.224,49	R\$2.330,26	R\$255.582,36
5	R\$106,69	R\$2.223,57	R\$2.330,26	R\$255.475,67
6	R\$107,62	R\$2.222,64	R\$2.330,26	R\$255.368,05
7	R\$108,55	R\$2.221,70	R\$2.330,26	R\$255.259,50

8	R\$109,50	R\$2.220,76	R\$2.330,26	R\$255.150,00
9	R\$110,45	R\$2.219,81	R\$2.330,26	R\$255.039,55
10	R\$111,41	R\$2.218,84	R\$2.330,26	R\$254.928,14
				R\$13.565,49
355	R\$2.212,24	R\$118,02	R\$2.330,26	R\$11.353,25
356	R\$2.231,48	R\$98,77	R\$2.330,26	R\$9.121,77
357	R\$2.250,90	R\$79,36	R\$2.330,26	R\$6.870,87
358	R\$2.270,48	R\$59,78	R\$2.330,26	R\$4600,39
359	R\$2.290,23	R\$40,02	R\$2.330,26	R\$2.310,16
360	R\$2.310,16	R\$6,20,10	R\$717,30	R\$0,00

Tabela 3: Aplicação do Sistema de Amortização Francês (PRICE) — Fonte: Elaborado pelos autores.

Apresentação e análise dos resultados

Após a conclusão do aplicativo, este foi utilizado por quatorze pessoas que se submeteram a uma entrevista semiestruturada.

Sujeito	Escolaridade	Ocupação
S01	Doutorado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S02	Doutorado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S03	Doutorado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S04	Doutorado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S05	Doutorando	Professor que leciona no curso de Engenharia
S06	Mestrado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S07	Mestrado	Professor que leciona no curso de Engenharia
S08	Pós-Graduação	Professor que leciona ensino médio
S09	Pós-Graduação	Diretora de uma escola no município de Itabira
S10	Graduação	Engenheira da Computação
S11	Graduação	Engenheira da Computação
S12	Graduação	Aposentada como Analista Financeira
S13	Graduando	Estudante de Engenharia da Computação
S14	Ensino médio completo	Aposentado Sargento segundo da Polícia militar

Tabela 4: Aplicação do Sistema de Amortização Francês (PRICE) - Fonte: Elaborado pelos autores

Os dados da Tabela 4 indicam que a maioria dos sujeitos (92,83%) possuem a matemática escolar bem fundamentada. Questionados sobre qual tabela foi/está sendo usada no financiamento a longo prazo, observou-se que 57,14% “sabe ou parece saber” e que 42,85% “não sabe ou não parece saber” quais são as tabelas usadas nos financiamentos a longo prazo. À vista disto, os sujeitos parecem contribuir para a manutenção da Ideologia da Certeza.

A Ideologia da Certeza retrata a matemática como um sistema perfeito, puro e infalível, segundo Skovsmose (2001). A base da ideologia está resumida pelas seguintes ideias:

A matemática é perfeita, pura e geral, no sentido de que a verdade de uma declaração matemática não se fia em nenhuma investigação empírica. A verdade matemática não pode ser influenciada por nenhum interesse social, político ou ideológico.

A matemática é relevante e confiável, porque pode ser aplicada a todos os tipos de problemas reais. A aplicação da matemática não tem limite, já que é sempre possível matematizar um problema. (SKOVSMOSE, 2001, p.130-131).

Presente em nossa sociedade, um exemplo da Ideologia da Certeza “é quando um governo utiliza apenas dados estatísticos ou fatos econômicos (matemáticos), como argumento, em um debate sobre a legalização ou proibição dos jogos de azar, como máquina caça-níqueis.” (MELO; CHRISPINO, 2014). Dessa forma, mostra-se como a matemática acaba sendo a base de muitas decisões na sociedade contemporânea.

Tomando-se como base essa ideologia, podemos perceber que nossos entrevistados acreditam muito nos argumentos baseados na matemática e demonstram achá-los confiáveis, o que reforça a ideia de que “os números expressam a verdade”, sem questionar se aquele valor/resposta está adequado (a) para aquele tipo de problema.

De antemão, o papel do letramento tecnomatemático é possibilitar que os viventes em uma sociedade, construam instrumentos passíveis para criticar e quebrar essa Ideologia da Certeza, que usualmente existe para dar manutenção a uma instituição, neste caso, a financeira.

Quando perguntado aos entrevistados se pretendiam realizar alguma amortização extra e os mesmos responderam que pretendem, então, logo em seguida, também foi perguntado se eles iriam utilizar alguma ferramenta para auxiliá-los na forma de gerir esta ação. No entanto, alguns relataram já terem feito simulações desta operação de realizar amortização extra em ferramentas disponíveis pelos bancos, porém, o esquema dos bancos não realiza o mesmo que o aplicativo produzido neste trabalho.

Nessa mesma questão a respeito de amortização extra, os sujeitos S04 e S07 disseram que já realizaram um financiamento a longo prazo, e estão ou vão realizar um novo financiamento. Perguntados se irão utilizar alguma ferramenta para realizar amortizações extras no investimento atual ou futuro, eles argumentaram que novamente irão estabelecer contato com o gerente do banco.

É possível identificar, pois, uma certa preferência pelo sistema do banco que o gerente usa. Sobre esse assunto, Skovsmose (2007a), determina o significado de aparato da razão.

O aparato da razão é um recurso para mais desenvolvimento tecnológico. Provê o desenvolvimento tecnológico com poder e aceleração, e, como uma catapulta, nós somos lançados na profundidade do futuro. Podemos estar perdidos no sentido de que nós não podemos conceitualizar e refletir sobre qual a direção para a qual o aparato da razão nos levará. [...] Essa é uma das razões pelas quais o futuro parece tão dramaticamente separado do passado. O aparato da razão é o veículo para o desenvolvimento, mas nem todo 'desenvolvimento' significa 'progresso', simplesmente significa 'mudança'. [...] O aparato da razão tem dissolvido a noção de progresso, e nós temos que controlar a situação de incertezas. (SKOVSMOSE, 2007a, p. 162-163)

Dessa forma, o sistema do banco representa um aparato da razão, que está “relacionado com uma estrutura de funcionamento que orienta alguns processos existentes na sociedade”

(PASSOS, 2008). E que segundo Skovsmose (2007a) *apud* Passos (2008), existe uma tendência na sociedade em se pensar que essa estrutura sempre redundará em algo de bom a ser desfrutado pela sociedade: o progresso. Skovsmose crítica essa tendência, pois “o progresso científico não traz simplesmente ‘maravilhas’. É, também, acompanhado por “horrores” (SKOVSMOSE, 2007a). Por meio dos entrevistados desta pesquisa, percebe-se, que a sociedade tem essa determinada tendência.

Os sujeitos, não percebem que essas instituições financeiras só existem porque eles acreditam que o que elas fazem é apazível, como por exemplo, escuta-se muito “o banco está emprestando dinheiro” para construir um sonho de ter a casa própria. São os sujeitos que dão manutenção para essas instituições existirem. No caso, elas só existem porque as pessoas usufruem dos serviços dessas instituições, pagando todo mês um empréstimo que fazem, com juros e mais correções monetárias.

Por isso, a quebra da Ideologia da Certeza ou a não manutenção da mesma, é um dos objetivos principais da Educação Matemática Crítica, que incentiva as pessoas a pensar criticamente usando um instrumento matemático. Segundo Miranda et al. (2014), para superar a ideologia da certeza da matemática, é preciso desencadear condições que favoreçam a participação efetiva do aluno, em contextos comuns. Com isso, percebemos que é preciso desde cedo, incentivar a prática do conhecer reflexivo, conforme Skovsmose (2001).

Um de nossos entrevistados, por exemplo, o sujeito S05, apresentar uma visão simplista do processo monetário, em que ele não consegue demonstrar ter sido educado criticamente para pensar da seguinte forma: Como gerir meu próprio dinheiro? Tem alguma coisa que eu possa fazer a não ser pagar essa casa própria? Eu saio ganhando se eu for na instituição bancária e pagar? Ou eu tenho outros investimentos que eu poderia estar investindo meu dinheiro que ganho hoje, e deixar esse financiamento lá, mesmo que ele tenha juros? Pois este entrevistado apresenta uma matemática bem fundamentada (Tabela 4), mas a matemática de aplicação, aquela no dia a dia, na vida, não, porque na visão que foi construída, este sujeito pensa da seguinte maneira: “Se eu tô devendo, tenho que pagar”, portanto pagar é o mais importante.

Percebe-se a falta de criticidade até mesmo para pensar: compensa somente ir pagando as parcelas ou compensa diminuir o valor das parcelas?. Esse tipo de criticidade é importante, para que as pessoas tenham uma gestão eficiente do próprio recurso financeiro, não sejam enganadas com o auxílio desses aparatos da razão e não confiem no que o gerente fala, sem antes questionar.

O *feedback* fornecido pelos nossos entrevistados a respeito do aplicativo, contou com 92,85% que baixaria o aplicativo e 7,14% não baixaria.

Ressalta-se que o sujeito S01, utilizaria o aplicativo como forma didática visando assim uma das propostas de Skovsmose (1994) em seu livro intitulado *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Educacion*, que usa exemplos de projetos desenvolvidos em escolas, para mostrar caminhos de como possibilitar essa discussão em sala de aula, auxiliando na adoção de uma postura crítica dos alunos diante dos papéis que os conteúdos matemáticos desempenham na sociedade, conforme Passos (2008). Mesmo o entrevistado S01 ainda rodeia-se sem

criticidade, pois, em sua resposta prevalece o aparato do banco como o correto, quando perguntado: O que você achou do aplicativo? Acha que ele poderia ser útil para você?, o sujeito respondeu: “Interessante. Sim se ele bater com as informações dos bancos ((risos)).”

Conclusão

Este trabalho tem como pergunta de pesquisa: “Como tornar as ferramentas da matemática, em especial as tabelas PRICE e SAC, acessíveis ao cidadão comum, por meio da tecnologia digital?”. Nesse sentido optou-se pelo desenvolvimento de um aplicativo.

A princípio, partiu-se da hipótese de que o cidadão não tinha letramento matemático necessário para entender a matemática aplicada nos financiamentos a longo prazo, o que foi comprovado com os sujeitos entrevistados. Dessa forma, a partir da segunda hipótese de que falta um instrumento que tenta aproximar essa matemática complexa no dia a dia das pessoas, um aplicativo foi criado.

O objetivo principal do aplicativo desenvolvido consiste em proporcionar ao cidadão uma ferramenta que os auxiliem na tomada de decisão de qual a melhor forma de gerenciar seu financiamento a longo prazo, podendo durante o financiamento realizar amortizações extras, escolhendo diminuir o prazo ou o valor da prestação.

Com base nas análises realizadas percebe-se que apenas um instrumento não mostra ser suficiente para promover a educação crítica, promover o letramento tecnomatemático nas pessoas, é preciso inserir na escolarização. Pois, não basta criar um aplicativo e os cidadãos não perceberem a necessidade do uso do mesmo, como os sujeitos entrevistados demonstraram. Além disso, não adianta tornar o aplicativo acessível para um cidadão que não está interessado em fazer uso do mesmo. Diante disso, vem a pergunta: “Por que o cidadão não está interessado? ”, porque está faltando conhecimento, faltando saber como essa matemática embutida nos financiamentos a longo prazo age na vida deles.

Referências bibliográficas

- ASSAF, A. N. *Matemática financeira e suas aplicações*. São Paulo, BR: Atlas, 2001.
- BARROS, L. E. W. B. *Cálculo: um estudo de suas aplicações às áreas financeira e econômica*. 2013. Dissertação (Mestrado) — UFPB/CCEN, João Pessoa, 2013.
- BENNEMAN, M.; ALLEVATO, N. S. G. *Compreensões dos professores quanto à ação sociopolítica da matemática*. 2015.
- BORGES, R. A. *Alfabetização e Letramento*. São João del-Rei-MG: [s.n.], 2012.
- CALDEIRA, R. R.; MOREIRA, L. N. Modelagem matemática como estratégia de aprendizagem ativa e letramento tecnomatemático em cursos de engenharia. *XLIV CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA - COBENGE*, p. 10, 2016.

CHIANG, A. *Matemática para economistas*. São Paulo, BR: Mcgraw-Hill, 1982.

CONCEIÇÃO, F. H. G. et al. A importância da aplicabilidade da matemática no cotidiano: perspectiva do aluno jovem e adulto. *II Encontro Científico Multidisciplinar*, Aracaju/SE, p. 95—104, 2016.

CNC - Confederação Nacional do Comércio de Bens, Serviços e Turismo. *Percentual de famílias com dívidas aumenta em setembro (PEIC) 2016*. Disponível em: http://cnc.org.br/sites/default/files/arquivos/analise_peic_setembro_2016.pdf. Acesso em: 23 ago. 2016

D'AMBRÓSIO, U. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

D'AMBRÓSIO, U. *Literacy, matheracy and technocracy: a trivium for today. Mathematical Thinking and Learning*. São Paulo: [s.n.], 1999.

D'AMBRÓSIO, U. *Sociedade, cultura, matemática e seu ensino*. São Paulo: [s.n.], 2005.

GONÇALVES, H. A. *O conceito de letramento matemático: Algumas aproximações*. p. 12, 2010.

HALTER, B. *Uso do Sistema Americano para operações de empréstimos e financiamentos*. 2013. 82 p. Monografia (Curso de Licenciatura em Matemática) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2013.

INEP. *Letramento matemático*. 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/letramento_matematico.pdf.

MELO, T. B.; CHRISPINO, A. *ideologia da certeza matemática: Contribuições reflexivas do enfoque CTS*. 2014.

MENDES, J. R. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu*. 2001. Tese (Doutorado) — UNICAMP, Campinas, 2001.

MIRANDA, A. D. et al. *Educação matemática com enfoque na ciência, tecnologia e sociedade*. 2014.

MIRANDA, R. J. P. *Qual a relação entre o pensamento crítico e a aprendizagem de conteúdos de ciências por via experimental?: um estudo no 1º Ciclo*. 2009. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Lisboa, 2009.

PASSOS, C. M. d. *Etnomatemática e educação matemática crítica: conexões teóricas e práticas*. 2008. 72 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Tecnológica Federal de Minas Gerais, 2008.

PINHEIRO, N. A. M.; SILVA, S. C. R.; JUNIOR, G. S. *Educação matemática crítica: uma perspectiva para o ensino na sociedade científico-tecnológica*. p. 11, 2007.

PISA, O. *Sample Tasks from the PISA 2000 Assessment. Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. [S.l.: s.n.], 2000.

REZENDE, T. C. *Os Sistemas de Amortização nas Operações de Crédito Imobiliário: A Falácia da Capitalização de Juros e da Inversão do Momento de Deduzir a Quota de Amortização*. 2003. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

SANDRINI, J. C. *Sistemas de Amortização de Empréstimos e a Capitalização de Juros: análise dos impactos financeiros e patrimoniais*. 2007. 290 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Contabilidade) — UFPR, Paraná, 2007.

SANTOS, K. M. B. *A matemática do financiamento habitacional*. 2015. 72 p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

SKOVSMOSE, O. *Towards a Philosophy of Critical Mathematics Educacion*. [S.l.: s.n.], 1994.

SKOVSMOSE, O. *Educação matemática crítica: a questão da democracia*. [S.l.: s.n.], 2001. 160 p.

SKOVSMOSE, O. *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. [S.l.: s.n.], 2007a. 304 p.

SOARES, M. *O letramento em verbete: o que é letramento*. São Paulo: [s.n.], 1999.

SOBRINHO, J. D. V. *Matemática financeira*. São Paulo: Atlas, 1998.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C.; BORGES, S. M.; MAGALHÃES, M. H. A. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 8. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

O ensino dos gêneros discursivos de divulgação científica como prática de letramento científico nas aulas de Língua Portuguesa do sétimo ano do ensino Fundamental II

Resumo: Sabendo que toda comunicação, oral ou escrita, é sempre feita através de algum gênero discursivo (MARCUSCHI, 2008), pretende-se verificar em que medida um projeto de letramento pautado em atividades organizadas e sistemáticas, com o objetivo de produzir o gênero do discurso, relatório de experimento científico e de suas retextualizações, o gênero infográfico e o pôster, pode melhorar a competência linguística escrita e oral dos alunos. Para tanto, o presente projeto será aplicado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de desenvolver estratégias para a produção de relatório de experimento científico e suas retextualizações, os quais deverão ser apresentados num evento de divulgação científica, que será promovido na escola. Tal projeto será uma pesquisa de intervenção de abordagem qualitativa e baseia-se nos estudos sobre o gênero do discurso de Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008), como também no letramento científico a partir de Beltrão e Beltrão (2005) e Santos (2007). Versa ainda a respeito do multiletramento em Rojo (2008), Dell’Isola (2012) e Paiva (2013). Por fim, sobre as retextualizações e metodologias empregadas foram pesquisados Dell’Isola (2007), Marcuschi (2008) e Dolz e Schneuwly (2004). Ao propor a elaboração de tais gêneros, pretende-se contribuir para o entendimento dos alunos sobre a produção e divulgação do discurso científico, bem como despertar a curiosidade dos alunos, instigando-os e desafiando-os a fazer, pensar, saber e criar (FREIRE, 1982), “além da aproximação gradativa dos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BRASIL, 2016, p. 273).

Palavras-chave: Gênero Discursivo; letramento científico; retextualizações.

Atualmente, sou professora do sétimo ano em uma escola pública, no interior do estado de Minas Gerais. Apesar de a turma ser bastante interessada, percebo pouca habilidade dos alunos ao escrever textos. Mas, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.81), “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares”. Assim, passei a refletir se minha prática tem contribuído para o

Valdiene A. Gomes

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. valdienegomes@hotmail.com

GOMES, V.A. O ensino dos gêneros discursivos de divulgação científica como prática de letramento científico nas aulas de Língua Portuguesa do sétimo ano do ensino Fundamental II. In: Jornada de Linguagens, Tecnologia e Ensino, 1, 2017. Timóteo. *Atas da [...]*. Timóteo: CEFET-MG, 2017, p. 172-185. Disponível em: <http://www.lite.cefetmg.br/publicacoes/publicacoes-da-1a-lite/>. Acesso em: ...

desenvolvimento dos alunos, bem como oferecido um ambiente desafiante e letrado, no qual os alunos poderiam exercer os papéis requeridos a uma vida cidadã (ROJO, 2008).

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) afirma que “o que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre sua própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências”. Logo, após algumas leituras e reflexões, entendi que devo criar contextos de produção mais precisos, nos quais eu permita que meu aluno se aproprie dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Assim, lançar-me-ei a esse desafio, que segundo Rojo (2008), deve ser o de possibilitar ao meu aluno que ele possa participar de várias práticas sociais nas quais utilizaria a leitura e a escrita, por meio dos gêneros do discurso, uma vez que toda comunicação verbal ou escrita sempre é feita através de algum gênero (MARCUSHI, 2008).

O objetivo deste trabalho será elaborar um projeto de letramento, em turma de 7º ano do Ensino fundamental II, no qual desenvolverei estratégias para a produção de relatório de experimento científico e suas retextualizações em infográfico, que segundo Tereza (2007), “deve ser capaz de passar uma informação de sentido completo, favorecendo a compreensão de algo” (*apud* DIONÍSIO, 2013, p. 38) e, no gênero discursivo pôster, que permite a apresentação de estudos, projetos ou experiências (GUARDIOLA, 2010), com sua explicação oral num evento de divulgação científica organizado posteriormente na escola.

Entende-se que com todas essas atividades, os alunos desenvolverão a competência de aprender a aprender, através de atividades de observação, experimentação, análise, produção e divulgação, a partir do estudo e escrita de texto do gênero discursivo de experimento científico, bem como suas retextualizações e exposição oral.

Ao propor o uso dos relatórios de experimentos científicos e suas divulgações, pretendo colaborar para o entendimento dos alunos sobre a produção e divulgação do discurso científico, desenvolvendo o pensamento lógico-científico quando tiverem que selecionar, organizar, comparar, examinar, relacionar causa e consequência, analisar e, por fim, produzi-lo de maneira escrita no relatório e também retextualizá-lo para outro gênero muito próprio da linguagem científica, o infográfico. Segundo Dionísio (2013), o infográfico tem a função de explicar e não apenas de expor um dado assunto e, com certeza, o faz de maneira mais dinâmica e interativa, abarcando ainda a linguagem verbal e não verbal, conferindo-lhe uma característica de texto multimodal. Conforme Paiva (2013, p.122), “a integração multimodal é o critério que diferencia o infográfico de outras visualizações de informação como mapas, fluxogramas, ilustrações, gráficos entre outras em que há predomínio de apenas um modo semiótico”.

Ainda sobre a escolha do gênero relatório de experimento científico e suas retextualizações para a divulgação científica no ensino fundamental II, acredita-se que o ambiente escolar deva produzir sujeitos pensantes e ao incluir este gênero como objeto de ensino, quer-se fazê-lo para propiciar o letramento científico através da “aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica” (BRASIL, 2016, p. 273),

além de despertar a curiosidade dos alunos, instigando e desafiando a capacidade deles de fazer, pensar, saber e criar (FREIRE, 1982).

Para que todos esses eventos de letramento sejam possíveis, este projeto será realizado interdisciplinarmente com a disciplina de Ciências, já que, para se fazer um relatório de experimento científico, o que naturalmente é consequência de um experimento, nada melhor do que partir de um dado real produzido pelos estudantes, atendendo o que é pedido na BNCC sobre o letramento científico, que “pressupõe organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras, estimulem o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilitem definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões” (BRASIL, 2016, p. 274).

Segundo Santos (2007, p. 478), “pela natureza do conhecimento científico, não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que contextualize seu caráter social”. Diante dessa premissa, ao voltar o olhar para a comunidade da qual os alunos fazem parte, há uma situação-problema muito evidente e que lhes será proposta que investiguem: há no bairro em que está localizada a escola, uma grande lagoa na qual se destina, deliberadamente, o esgoto produzido pelos moradores. Caberá aos alunos, sob a orientação e supervisão direta da professora de Ciências, que participará livre e espontaneamente, por crer que esta seria uma prática desafiadora e estimulante para os alunos, organizados em pequenos grupos de pesquisa investigar as condições dessa água, os possíveis impactos produzidos na natureza e quem sabe, propor soluções ou criar alertas para a sociedade sobre o assunto.

Atividades que tentem promover o letramento científico dos alunos poderão ajudar a posicioná-los como sujeitos participantes e ativos na sociedade letrada, ainda no ensino fundamental II, para corroborar essa afirmação, busca-se em Bazerman (2006, p.10), “as práticas educacionais podem ajudar a tornar tais pessoas competentes para ser agentes sociais efetivos”. Partindo desse pressuposto, ao pedir aos alunos a produção de um texto científico como gênero discursivo que será estudado e aprendido “eles perceberão que podem contribuir com algo seu para o mundo através da escrita” (BAZERMAN, 2006, p. 12), uma vez que este texto emergirá de uma prática social vivida através da investigação científica.

Além do mais, os textos de divulgação científica trazem em sua estrutura diversos recursos visuais e verbais, múltiplas leituras que colaboram para o multiletramento dos alunos, que é caracterizado, segundo Rojo, como “um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (...) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático” (ROJO, 2012, p.12), sendo uma exigência do mundo contemporâneo, ajudando-os a participar das diversas práticas sociais através de atividades de letramento (ROJO, 2008).

Os novos tempos exigem da escola um novo olhar no que se refere ao letramento científico dos alunos, por isso, é importante a busca de novas práticas, as quais sejam construídas a partir da interação social e da diversidade de gêneros discursivos usados em sala de aula. No caso desse projeto, isso poderá favorecer a criticidade dos alunos, ao tentar compreender como se dá todo o processo de produção e circulação do texto científico. Iniciar a escrita a partir de contextos reais de interlocução, nos quais os alunos se vejam como participantes

efetivos poderá fazer com que eles se sintam mais estimulados a estudar e a aprender de maneira mais significativa.

Ao final do projeto, quero verificar em que medida um projeto de letramento pautado em atividades organizadas e sistemáticas, com o objetivo de produzir o gênero do discurso, relatório de experimento científico e de suas retextualizações, o gênero infográfico e o pôster, pode melhorar a competência linguística escrita e oral do aluno. Através de atividades que abrangem a escrita, a multimodalidade e a oralidade, conforme orienta a BNCC sobre o letramento científico, “o processo investigativo deve ser entendido como elemento central na formação dos estudantes” e as atividades de “relatar informações de forma oral, escrita ou multimodal” (BRASIL, 2016, p. 274-275).

O percurso teórico

A interdisciplinaridade e o letramento científico

Entende-se que o presente projeto além de intervir na aprendizagem dos alunos e na reflexão da prática do docente com bases teóricas contundentes, também oportuniza a aplicação de um projeto de letramento, já que as atividades partirão de uma prática social vinculada à vida dos alunos, este tipo de projeto segundo Kleiman é

uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como “escrever para aprender a escrever” e “ler para aprender a ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Entende-se que um aspecto relevante deste projeto é a interdisciplinaridade com a disciplina de Ciências, acredita-se que isso será fundamental para o letramento científico dos alunos, pois “ensinar ciência significa, portanto, ensinar a ler sua linguagem, compreendendo sua estrutura sintática e discursiva” (SANTOS, 2007, p. 484). Sendo assim, deve-se fomentar as competências discursivas específicas do campo do saber científico, trazendo para o aluno uma nova visão sobre a escrita na referida disciplina, talvez até ressignificando a mesma.

É prática de alguns professores levar para a sala de aula a experiência da produção de um relatório de experimento científico, porém, muitas vezes, apenas baseado em um experimento descrito no livro ou feito pelo próprio professor, tendo os alunos como observadores apenas, quase sem relação com a prática social do aluno, servindo muitas vezes para a reprodução de atividades mecanizadas e pouco engajadas. Ao passo que, se levarmos aos alunos propostas de atividades a partir de um diálogo interdisciplinar, nas quais eles possam compreender o porquê de estar estudando tal gênero, pode-se afirmar que trará um resultado mais significativo. O termo “interdisciplinaridade” é tratado no Parâmetro Curricular Nacional (PCN) da seguinte forma:

a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas (PCN, 1997, p. 31).

O texto nos faz entender que se deve levar em conta as relações existentes entre os campos de conhecimento. Por que a disciplina Ciências não pode dialogar com a disciplina de Língua Portuguesa, se ambas usam o registro escrito e oral para situações de comunicação? A escrita e a oralidade como forma de atuação no mundo em que vivemos é bem mais significativa quando vem atrelada a uma prática social. Neste projeto, a abordagem do gênero discursivo de relatório de experimento científico, colabora para o letramento científico, uma vez que “aprender ciência, portanto, envolve ser introduzido na linguagem da comunidade científica” (MORTIMER; SCOTT, 2003, p. 12-13), e isso não seria possível, ou seria menos significativo, sem uma experiência real proporcionada pela disciplina de Ciências.

O engajamento dos alunos no projeto será mais fácil se eles entenderem como o enfoque ambiental é importante nos estudos científicos, já que investigarão uma situação real, aberta para suas reflexões e conclusões, isto é, os impactos causados na lagoa do bairro onde moram e as possíveis consequências aos moradores daquele lugar e divulgá-los. Isto os fará compreender também que o ensino de Ciências deve e pode ser articulado com a vida deles. De acordo com Santos (2007, p. 479,) “não se pode pensar no ensino de seus conteúdos de forma neutra, sem que se contextualize seu caráter social”.

Aqui também cabe destacar que este projeto contempla a transversalidade sobre o tema de Meio Ambiente, pois é um dos assuntos de interesse social e os PCN “incorporam essa tendência e a incluem no currículo de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica” (PCN, 1997, p. 25). Nessa perspectiva, segundo Freire (1982), à medida que o aluno faz uma leitura crítica do seu mundo, da realidade na qual ele vive, ele contribui para a cidadania, pois se posicionará criticamente e poderá ajudar a promover uma transformação social, mesmo que local.

O gênero do discurso relatório de experimento científico

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros podem ser divididos em primários e secundários. No caso do relatório de experimento científico, pode-se classificá-lo como secundário, uma vez que se apresenta em um contexto mais complexo, como a investigação científica, exigindo dos alunos uma escrita mais elaborada, além de exigir um conhecimento multimodal dos textos, talvez por isso não sejam tão explorados no ambiente escolar. Como o relatório é produzido dentro de uma realidade social específica, que é a da pesquisa, compreende-se que há um domínio discursivo compartilhado por aquela comunidade à qual ele pertence. Segundo Marcuschi (2008, p.155), não se pode “tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”.

De acordo com Beltrão e Beltrão (2005, p.329), o “relatório é um texto no qual se faz uma dada exposição, sempre a partir de algo real”, nesta mesma linha, Dolz, Noverraz e Sheneuwly (2004) agrupam o relatório de experimento científico, no que tange aos aspectos tipológicos e linguagem dominante, a exposição. Porém, ressaltam que este agrupamento não seria estanque, tal afirmação contribui para compreender porque um relatório de experimento científico pode conter nas suas bases temáticas matizes de descrição quando é necessário descrever os objetos e os procedimentos adotados; de exposição ao expor os fatos ou ocorrências

da experiência científica, e por fim, de argumentação, ao dissertar sobre a experiência desenvolvida justificando os resultados baseados em provas.

A BNCC traz as competências básicas que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino fundamental e o uso do relatório de experimento científico ajudará a desenvolver algumas. As atividades de intervenção previstas neste projeto devem preencher lacunas tanto linguísticas, como de interação verbal e não verbal:

confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência diante de outras ideias; interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e objetivas, inclusive aquelas que exigem graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores (BRASIL, 2016, p. 62).

O aluno ao pesquisar e realizar seus experimentos, registrando-os no gênero pedido, os quais poderão tomar um sentido mais amplo a partir da interação entre demais alunos e professores, fará com que o aluno aprenda e utilize uma prática discursiva específica da comunidade científica, podendo torná-lo mais competente no letramento científico. Conforme Santos (2007), ao empregar tal termo, letramento científico, será dada ênfase à função social que a educação também deve ter e, para mais além, porque segundo a BNCC a escola deve desenvolver no aluno sua capacidade de atuar no mundo e sobre o mundo, como forma de exercer sua cidadania, e isso faz parte do letramento científico:

...tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais da ciência (BRASIL, 2016, p. 273).

O Multiletramento com o uso do Infográfico e do pôster como instrumentos de divulgação científica

A escola, de acordo com Rojo (2008), deve pela contemporaneidade, ser vista como um espaço de multiletramento, apesar de não ser reflexo desses letramentos, muitas vezes vivenciados, cotidianamente, pelos alunos, mas esquecidos ou pouco aproveitados pelo espaço institucional. A partir de Rojo (2008) pode-se entender o multiletramento como a multiplicidade da cultura produzida e vivenciada pelas pessoas e também a multiplicidade semiótica na produção textual, das quais as pessoas retiram suas informações. Por isso, a escola deve inserir os gêneros de discurso que trazem em si este caráter multimodal. A escola deve ser o espaço no qual deva ser apresentado ou trabalhado com os alunos os novos letramentos, porém, segundo a mesma autora Rojo (2008), os textos que fazem parte da divulgação científica são pouco tratados nas escolas, não sendo criadas assim oportunidades de discussão crítica sobre os discursos da Ciência e a produção de uma prática transformadora (ROJO, 2012).

Considerando esta situação descrita, a produção de relatório de experimento científico em sala de aula poderá ajudar na compreensão de que uma comunicação não é “estabelecida apenas pelo uso da linguagem verbal, mas pela utilização de outros recursos semióticos”

(CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 64), ou seja, a todo momento, ao nos comunicar usamos outras formas de linguagens. O relatório de experimento científico e suas divulgações, no caso deste projeto, poderão trazer além do texto verbal, outros recursos visuais para transmitir o conhecimento científico de maneira mais próxima do leitor pretendido, que seria num primeiro momento o professor, mas também a comunidade do entorno, já que eles deverão apresentar todos os resultados das pesquisas num evento científico na escola.

No infográfico e no pôster, tratados neste projeto como textos de divulgação científica, é claramente perceptível a predominância da linguagem visual conjugada com a linguagem verbal. Nesta perspectiva, pode-se dizer que o texto de divulgação científica traz em si um discurso multissemiótico. Conforme ressalta Dell’Isola (2012, p.13), “os gêneros são compostos de diversos recursos semióticos, os quais variam de acordo com o contexto da situação e com o propósito da comunicação”. Ainda nessa esteira, podemos citar Paiva (2013, p.121), ao afirmar que “os sujeitos ao utilizarem diferentes modos para veicular seus discursos produzem textos multimodais”; assim, rico também tornar-se-á o estudo através do uso dos infográficos e pôsteres, nos quais os alunos deverão ativar o processamento mental e cultural (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2009, p. 64) indo além dos conhecimentos linguísticos aprendidos, bem como os conhecimentos advindos através da convivência social para produzir tais textos (CAVALCANTE, 2011).

A retextualização visual e oral como prática escolar de letramento

A retextualização, conforme Dell’Isola (2007, p. 36), “é um processo que envolve operações complexas que interferem no código como sentido e evidenciam uma série de aspectos da relação entre oralidade/escrita, oralidade/oralidade e escrita/escrita”. Ao propor ao aluno uma reflexão e a produção do gênero discursivo, ele deverá rever sua produção, corrigir se for necessário, para, por fim, finalizar seu texto. Tal produção é apresentada como um novo texto da prática social na qual o aluno já está inserido, que foi até esse momento a produção do relatório do experimento científico realizado. Embasados no relatório, os alunos estariam motivados a produzirem o infográfico e o pôster, e igualmente a divulgação de todos os resultados obtidos através de exposição oral, em um evento de divulgação científica a ser realizado na escola.

A todo momento, o falante transmite seus discursos em diversas modalidades, ora verbal ora visual. Diante disso, ao me propor a ensinar os gêneros de discurso apresentados neste projeto, quero fazê-los como um “processo interpretativo a partir dos elementos que dizem respeito à sua produção, à sua distribuição e o seu consumo” (PICONI, VALK e REGISTRO, 2013, p. 377). Sendo assim, as atividades poderão ajudar aos alunos a refletirem e reverem sobre os aspectos que abranjam o contexto de produção, considerando também o novo contexto, os aspectos sociais, históricos, culturais e comunicativos desse texto, na produção de sentido dele (CAVALCANTE, 2011).

Segundo Paiva (2009), o infográfico é uma construção multimodal, com predominância ou não de um modo semiótico, quer seja no formato digital ou impresso. Com a atividade de

retextualização, que não é nada simples, os alunos deverão exercitar ainda mais sua compreensão sobre o gênero anterior, para que possam desenvolver a retextualização, uma vez que precisarão analisar, segundo Dell’Isola (2007, p. 43), as “condições de produção e aceitação do gênero retextualizado”, já que escreverão com uma outra linguagem o conteúdo textual, através de outros modos verbais e acrescentando os visuais.

Sabe-se que os alunos, apesar de “antenados” com a tecnologia e tendo acesso a textos multimodais por meio da internet, nem sempre sabem escrever textos com suas mais variadas formas de apresentação. Daí, a preocupação da BNCC (2016, p. 64) em destacar que “o eixo Escrita, por sua vez, compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto”. É papel da escola desenvolver as habilidades e competências requeridas para este letramento.

Uma maneira de fazer ou praticar este letramento seria através do uso de textos de gêneros discursivos diferentes e não tão usuais no espaço escolar. Isso justificaria o uso do infográfico, pois além de ser uma ferramenta visualmente atrativa para os leitores e alunos, de acordo com Dionísio, ainda pode ser “usado para explicar o funcionamento de algo com fins didáticos” (DIONÍSIO, 2013, p. 38), bem como para a difusão de conhecimento, o que o torna uma ferramenta importante no desenvolvimento de habilidades para o letramento visual na escola, consolidando dentre muitas habilidades trazidas na BNCC a de “organizar, esquematicamente, informações oriundas de pesquisas, com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos” (BRASIL, 2016, p. 131).

A divulgação das pesquisas será feita com o infográfico e o pôster, este último poderá ser produzido a partir do infográfico, e, se necessário, deve-se buscar ancoragem teórica no próprio relatório, com o intuito de disseminar entre a comunidade escolar, as pesquisas e resultados. Tudo isso está previsto na BNCC, a qual preconiza que a escola deve “organizar as situações de aprendizagem partindo de questões que sejam desafiadoras, estimule o interesse e a curiosidade científica dos alunos e possibilite definir problemas, levantar, analisar e representar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções” (BRASIL, 2016, p. 274). Assim sendo, não bastaria apenas fazer pesquisas, levantamentos, experiências, comprovar e relatar. Faz parte da aprendizagem do campo científico divulgar, pois os alunos investigarão as condições da lagoa que pertence ao bairro e também poderão propor soluções ou discussões que levem a possíveis soluções para os problemas levantados.

O gênero pôster foi o gênero escolhido para que os alunos possam fazer uma exposição oral, mas com um apoio visual, no intuito de chamar a atenção dos “visitantes” para a apresentação dos resultados das pesquisas realizadas, tornando-a mais perceptível e de fácil entendimento. Algumas características importantes a serem destacadas ao elaborar um pôster são: título, nomes dos autores e da escola, a problematização, objetivos e hipóteses, o método, material, os resultados e conclusões, além da bibliografia. Entendemos que o infográfico poderá ser a parte visual que comporá o pôster, uma vez que trará de forma autoexplicativa a pesquisa e seus resultados.

Segundo Marcuschi (2008), os gêneros discursivos orais são pouco abordados e estudados, talvez por que todos pensem que a fala precede à escrita e seria algo natural do ser humano. Assim como o referido autor, também Dolz e Schneuwly (2004, p.183), afirma que a exposição oral, “é uma das raras atividades orais que são praticadas com muita frequência em sala de aula”, mas por vezes, ainda segundo ele, nem sempre é tratada com o cuidado que requer, sem que se dedique à construção de uma linguagem específica, através de estratégias e atividades dedicadas em sala de aula.

A BNCC traz orientações acerca da oralidade na escola “o eixo Oralidade inclui conhecimentos sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos adequados da oralidade em interações formais e convencionais” (BRASIL, 2016, p.64). Isso quer dizer que o aluno deve aprender a reconhecer a situação comunicativa quando se torna necessário o uso mais formal ou menos formal, na qual sua linguagem deve ser previamente organizada, selecionada, para que possa sustentar sua apresentação e o professor deve ser o mediador deste processo. Não é porque o aluno sabe falar que ele saberá socializar de maneira eficaz os conhecimentos construídos ao longo da pesquisa.

Corroboram essa afirmação Dolz e Schneuwly (2004, p. 185), segundo os quais a exposição oral deve ser vista “como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar-lhe alguma coisa”. Neste projeto, os alunos organizados em pequenos grupos, se apresentarão no espaço externo da escola. Os convidados serão pessoas da comunidade escolar, com o intuito de socializar as pesquisas desenvolvidas e os resultados alcançados. Por isso, faz-se necessário, intervir com estratégias didáticas que minimizem a dificuldade dos alunos ao falar em público; e também aprimorar a oralidade através do planejamento e organização da apresentação.

São apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004) algumas estratégias didáticas para sustentar a apresentação oral, segundo ele, o aluno deve ter acesso a diversas fontes de informação, selecioná-las em função do tema e da finalidade, isso no que se refere ao assunto. Como aluno, ao fazer o pôster para a exposição oral, já terá vivenciado as experiências científicas, produzido seu relatório e o transformado em infográfico, é possível que ele não precise lançar mão de nenhuma outra fonte, que não suas próprias pesquisas. Além disso, deve-se propiciar também aos alunos situações nas quais eles possam compreender como é o contexto de exposição oral, como elaborar esquemas, como construir uma exposição oral e organizá-la, bem como ajudá-los na construção da oratória e desinibição.

Faz-se importante ressaltar o que é oralidade para Marcuschi (2007, p. 25), é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros”. Acredito que atividade de exposição oral, proposta como divulgação científica, poderá fazer mais sentido para os alunos, deixando de ser uma apresentação mecanizada ou simplesmente memorizada, repetida a partir de leituras ou pesquisas bibliográficas, uma vez que serão apresentados os percursos desenvolvidos e os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos diante de uma situação concreta, vividas por eles e pela comunidade, que será entender qual é a real situação da lagoa e os impactos produzidos. Esse tipo de evento, ademais das atividades em sala de aula, no qual há uma interação entre interlocutor e locutor é muito

importante para o desenvolvimento do aluno, pois colabora para seu letramento, já que ele participará ativamente da construção do seu conhecimento, além de gerar conhecimento também para a comunidade.

O processo de retextualização oral dos textos até então escritos, deve ser visto como algo complexo, conforme Marcuschi (2007, p. 47), “pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”, em outras palavras, o aluno para oralizar o que está escrito deverá entender a fundo o que leu e fez. Há uma operação cognitiva relevante que o professor deve considerar ao organizar as aulas, não pode apenas supor que sozinho, sem suporte didático, o aluno dará conta de realizar essa atividade a contento.

As metodologias de ensino aplicadas neste projeto

A metodologia desta pesquisa de intervenção foi dividida em três fases: a primeira com a produção do relatório de experimento científico, a segunda com a retextualização para o infográfico e a terceira, o pôster e a exposição oral. Para tanto, a primeira fase, será baseada no método de sequência didática, por se tratar de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 82), que iniciará com o experimento científico realizado nas aulas de Ciências para promover a primeira produção do relatório de experimento científico, a partir das orientações feitas pela professora da disciplina, para posteriormente e a partir dessa escrita, desenvolver oficinas que ajudarão os alunos a melhorarem a competência escrita do gênero relatório.

A sequência didática está fundamentada na seguinte premissa: “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas e extraescolares” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 81). Desse modo, acredita-se que a aplicação dessa metodologia colaborará positivamente, através de situações sistemáticas de ensino, oportunizando atividades variadas e precisas no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos envolvidos no projeto. Importante salientar, que nesta metodologia será valorizado o conhecimento prévio do aluno, para com e, a partir dele, organizar as atividades com objetivo específico, como será visto na estrutura base de uma sequência didática:

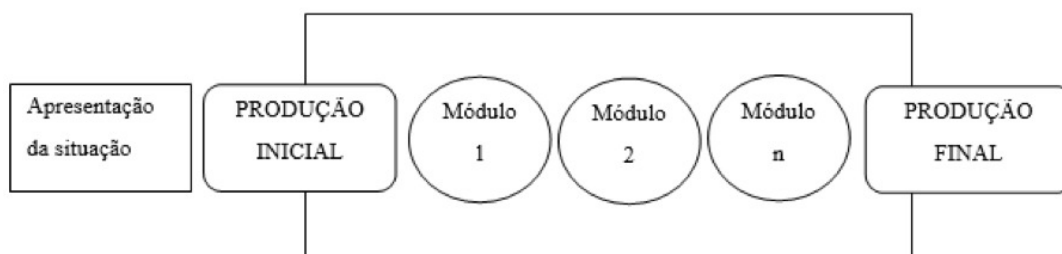


Figura 1: Esquema da Sequência Didática (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, p. 83, 2007).

Conforme indica a figura 1, deve ser apresentada aos alunos a situação inicial de escrita, para que possam realizar uma primeira produção no gênero proposto. Diante do texto produzido, o professor deverá analisar as condições dessa produção, que capacidades ou competências

faltam ao aluno para um melhor domínio da escrita e assim, direcionar as atividades visando suprir as dificuldades. Para Bakhtin, o gênero discursivo faz parte da atividade humana na qual se materializa “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso, são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 262) e têm suas formas típicas e relativamente estáveis.

De acordo com Dell’Isola (2013, p. 23), “cabe ao professor elaborar atividades que viabilizem a construção de sentido de modo que o aluno possa se familiarizar e explorar textos que circulem em diversos cenários”. Em face dessa afirmação, após a nova produção do relatório de experimento científico, mediante todas as atividades das oficinas propostas para esse gênero, os alunos o retextualizarão em infográfico e pôster. Essas atividades terão como finalidade sistematizar os conhecimentos dos alunos no trato de textos multissemióticos, conforme ainda Dell’Isola (2012, p.14), “o uso da modalidade visual nas práticas de escrita tem provocado efeitos nas formas e nas características dos textos, evidenciando os textos multimodais”.

Para as fases seguintes que se referem às atividades de retextualização, usaremos como referências Marcuschi (2007), que fala sobre os processos nada naturais de retextualização de um texto, mas que em contrapartida diz que continuamente em nossas atividades rotineiras fazemos retextualizações até sem perceber. Ele chama a atenção para algumas variáveis a serem observadas ao se propor a retextualização, no caso dele do oral para o escrito, o que em nada nos impede de refletir e direcionar as mesmas variáveis para retextualizar o texto escrito para o visual e também para o oral, que são: “o propósito da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formação típicos de cada modalidade” (MARCUSCHI, 2007, p. 54).

Dell’Isola (2007, p. 36) versa sobre a retextualização como “reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra”. A autora disserta sobre a necessidade de se criarem procedimentos que ajudem o professor a estimular seus alunos à realização dessas atividades de modo prazeroso. Então ela sistematiza os seguintes passos (DELL’ISOLA, 2013, p. 133):

1º passo: a leitura de um texto;

2º passo: a compreensão do conteúdo temático do texto;

3º passo: o levantamento dos procedimentos operacionais da transformação de um texto de um gênero discursivo a outro;

4º passo: o levantamento de novas possibilidades de retextualização; e por fim,

5º passo: a produção do texto.

Todas essas orientações serão consideradas nos procedimentos didáticos, tanto nas atividades de retextualização do infográfico, como do pôster e também para a construção do dis-

curso oral dos alunos, que também será um processo de retextualização. Dada a particularidade da construção desse projeto de letramento que visa intervir na produção do texto escrito, bem como nas suas retextualizações, acredita-se, porém, que nem todos os passos acima descritos serão necessários, por serem inerentes ao processo de aprendizado neste projeto.

Como este projeto ainda está em construção, não será possível detalhar as oficinas e atividades a serem desenvolvidas, nem registrar a análise de dados e resultados.

Análises dos dados

Ao longo da elaboração e execução do projeto, a pergunta que norteará minha pesquisa e direcionará a elaboração das atividades será: Em que medida um projeto de letramento pautado em atividades organizadas e sistemáticas com o objetivo de produzir o gênero do discurso relatório de experimento científico e de suas retextualizações, o gênero infográfico e o pôster, pode melhorar a competência linguística escrita e oral do aluno?

Portanto, segundo Gil, “a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 1999, p. 168). Para tal, a coleta dos dados para a análise será feita após cada fase que comporá o percurso metodológico, através de formulários semiestruturados repassados aos alunos, sobre o que sabiam antes, como participaram das tarefas, o que apreenderam e as dificuldades encontradas sobre o gênero e também pelo progresso individual no processo de aprendizagem, também através das observações registradas pela professora e das avaliações orais realizadas com os alunos. As fases serão assim organizadas:

1ª fase: O gênero do discurso relatório de experimento científico;

2ª fase: O processo de retextualização do relatório de experimento em infográfico;

3ª fase: O processo de retextualização do relatório e do infográfico em pôster e exposição oral.

Ainda apoiando-se no que Gil preconiza, “a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 1999, p. 168), logo, após a coleta dos dados, deve-se fazer uma análise interpretativa dos dados coletados durante todo o processo. Como a pesquisa é qualitativa, entende-se que é “um processo de passo a passo, ou seja, um processo interativo que permite ao investigador produzir dados confiáveis e fidedignos” (TEIXEIRA, 2003, p.189).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. Gênero, agência e escrita. Em: HOFFNAGEL, Judith C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BELTRÃO; Odacir, BELTRÃO Mariúsa. *Correspondência Linguagem e Comunicação: Oficial, Empresarial, Particular*. São Paulo: Atlas, 2005. 23º Ed. 5º Cap. p. 125-129.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. acesso em 02 de julho de 2017.

_____. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em 02 de julho de 2017.

CAVALCANTE, M. M; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, Piauí, v. 12, n. 2, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Sequências textuais. Em: _____. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012, p. 8-19. Disponível em: <http://danielmazzarobh.files.wordpress.com/2012/06/gc3aa-neros-textuais-o-que-hc3a1-por-trc3a1s-do-espelho.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2017.

_____. *Aula de português: parâmetros e perspectivas*. Belo Horizonte: FALE/ Faculdade de Letras da UFMG, 2013.

DIONÍSIO, Angela Paiva. *Verbetes enciclopédicos: gráfico e infográfico*/ Ângela Paiva Dionísio (org), Recife, Pipa Comunicação, 2013. Disponível em: <http://www.pipacomunica.com.br/livrariadapipa/produto/verbetes-enciclopedicos-grafico-e-infografico/> Acesso em 02 de julho de 2017.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. Ed Cortez, SP, São Paulo, 1982.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUARDIOLA. E. El póster científico. In: *Cuadernos de la Fundación Dr. Antonio Esteve nº 20*. Barcelona: Fundacion Dr. Antonio Esteve, 2010, p. 85 a 102. Disponível em: <http://studylib.es/doc/2566070/el-p%C3%B3ster-cient%C3%ADfico---elena-guardiola-introducci%C3%B3n>. Acesso em 02 de julho de 2017.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B; SIGNORINI, I. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MORTIMER, E.F., SCOTT, Phil. *Meaning making in secondary science Classrooms*. Buckingham: Open University Press, 2003.

PAIVA, F. A. *A leitura de infográficos da revista Superinteressante: procedimentos de leitura e compreensão*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG, 2009.

_____. *Concepção de texto multimodal na leitura de infográfico digital por meio de protocolo verbal*. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 64, p. 118-134, jan./jun. 2013. Disponível em <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>. Acesso em 02 de julho de 2017.

PICONI, Larissa Bassi, VALK, Claudia Christian Silva, REGISTRO, Eliane Segati Rios. O ensino de línguas via gêneros: possíveis abordagens teórico-metodológicas. *Entretextos*, Londrina, vol.13, n.01, p.368-400, jan./jun.2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/11167/13235>. Acesso em 02 de julho de 2017.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica — a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROJO, Roxane. MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 474-492, 2007. Disponível em <http://cienciaparaeducacao.org/publicacao/santos-wildson-luiz-pereira-dos-educacao-cientifica-na-perspectiva-de-letramento-como-pratica-social-funcoes-principios-e-desafios-revista-brasileira-de-educacao-v-12-p-474-492-2007/> Acesso em 02 de julho de 2017.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. *Desenvolvimento em Questão*, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/ver/20204/a-analise-de-dados-na-pesquisa-cientifica--importancia-e-desafios-em-estudos-organizacionais>. Acesso em 02 de julho de 2017.