



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
NACIONAL - PROFLETRAS**

ROSIANE MARIA DA SILVA COELHO

**PROJETO COM ATIVIDADES DIDÁTICAS
INTEGRADAS(ADIs): UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

**SANTARÉM/PÁ
2018**

ROSIANE MARIA DA SILVA COELHO

**PROJETO COM ATIVIDADES DIDÁTICAS
INTEGRADAS(ADIs): UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras / PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação do Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

**SANTARÉM/PÁ
2018**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado Bibliotecas – SIBI/UFOPA

C672p Coelho, Rosiane Maria da Silva
Projeto com Atividades Didáticas Integradas (ADIs): uma proposta
para o ensino de língua portuguesa / Rosiane Maria da Silva Coelho. –
Santarém, 2018.
147 f.: il.

Orientador: Heliud Luis Maia Moura.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto
de Ciências da Educação, Programa de Mestrado Profissional em Letras em
Rede Nacional.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Atividades Didáticas
Integradas. I. Moura, Heliud Luis Maia, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 469.8

Bibliotecário-documentalista: Rogério Aoyama – CRB-2/1506

ROSIANE MARIA DA SILVA COELHO

**PROJETO COM ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS(ADIs): UMA
PROPOSTA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras /
PROFLETRAS da Universidade Federal do Oeste
do Pará, como exigência sob a orientação do
Professor Dr. Heliud Luis Maia Moura.
Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

APROVADA EM 05 / 12 / 2018

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura (UFOPA)

Orientador – Presidente da Banca



Prof. Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (UFOPA)

Examinador Interno



Nilsa Brito Ribeiro

Examinadora Externa (UNIFESSPA)

A meus pais, Joana da Silva Coelho e Raimundo Coelho, primeiros e eternos exemplos de luta;

A filhos, Priscila Coelhos dos Santos e Rafael Coelho dos Santos, fiéis amigos por quem luto diariamente;

A meu neto, Álvaro Henry Santos Carvalho, que me fortalece com sua alegria diante das adversidades da vida;

A meu esposo, Ribamar P. Santos, companheiro de caminhada e luta;

A irmãs, tios, sobrinhos, primos, amigos, grandes e importantes incentivadores;

A alunas e alunos do Projeto Mundial-Fundamental, com os quais tanto aprendi a ser forte diante das dificuldades da vida.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus, pela existência.

À minha família pelo incentivo.

A meus filhos e neto pelo amor e carinho nos momentos mais difíceis.

A meu esposo por acreditar e apoiar-me, com dedicação e companheirismo, na realização deste sonho.

Ao meu orientador Prof. Doutor Heliud Luís Maia Moura pela atenção, dedicação e, sobretudo, por acreditar no meu potencial intelectual.

Aos colegas, em especial Robson David de Jesus Neres pelos diálogos sinceros e pela colaboração nesta pesquisa.

Aos componentes da banca examinadora, Prof. Doutora Nilsa Brito Ribeiro e Prof. Doutor Edivaldo da Silva Bernardo por todas as contribuições na construção desta dissertação.

Aos meus alunos pela compreensão e carinho com que sempre me ajudaram em sala de aula.

A todas e todos, minha eterna gratidão.

“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire

RESUMO

A necessidade de formar sujeitos que façam uso da língua portuguesa de forma reflexiva, criativa, crítica e consciente, seja na modalidade oral, seja na escrita não é apenas fundamental. É, sobretudo urgente. Precisamos ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a língua com a qual se comunicam com o outro, para, assim atuarem com criticidade, nas mais diversas situações interativas e em diferentes espaços sociais. Por isso, o ensino de Língua Portuguesa não deve limitar-se ao prescritivismo formal, em que, se utiliza o texto para única e, exclusivamente, realizar análise de elementos linguísticos, porque atuando segundo essa concepção de ensino, estaremos anulando as possibilidades, acima de tudo, de formar sujeitos-cidadãos. Para além disso, a presente pesquisa tem como objetivo precípua, analisar em que medida o ensino a partir do uso dos gêneros discursivos através de um projeto organizado com Atividades Didáticas Integradas (ADIs) de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística colabora para ampliar as aprendizagens dos educandos sobre a língua(gem). O estudo foi desenvolvido com alunos de um projeto de aceleração paraense denominado MUNDIAR (Ensino Fundamental), em uma escola pública estadual, na cidade de Santarém. A metodologia utilizada foi a pesquisa - participativa, em que há a possibilidade de reflexão sobre a própria prática em sala de aula a fim de reconstruí-la. A pesquisa pauta-se nas postulações teóricas de BAKHTIN (2014, 2016, 2017) e em estudos de pesquisadores como MARCUSHI, KLEIMAN, ROJO, ANTUNES, GERALDI (1997, 2003, 2012), MOURA (2017) entre outros que consideram a língua(gem) como atividade cognitiva, social, histórica. Verificou-se, a partir da análise dos dados, a importância do gênero discursivo como objeto de ensino, assim como, a mediação pedagógica com um projeto organizado com a utilização de Atividades Didáticas Integradas, pois a partir das atividades propostas, os estudantes construíram novos conhecimentos em relação à oralidade, à leitura, à produção escrita e à análise linguística, porque participaram efetivamente de situações interativas de uso real da língua.

PALAVRAS-CHAVES- LÍNGUA PORTUGUESA, ENSINO, GÊNEROS, ADIS-
ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS

ABSTRACT

The need to train subjects who make use of the Portuguese language in a reflexive, creative, critical and conscious way, be it in the oral modality or in the writing is not only fundamental. It is, above all, urgent. We need to increase students' knowledge about the language with which they communicate with each other, so that they can act with criticality in the most diverse interactive situations and in different social spaces. Therefore, Portuguese language teaching should not be limited to formal prescriptivism, in which the text is used solely and exclusively to analyze linguistic elements, because by acting according to this conception of teaching, we will be canceling the possibilities, above of everything, to form subject-citizens. In addition, the present study has the main objective of analyzing the extent to which teaching from the use of discursive genres through an organized project with Integrated Didactic Activities (ADIs) of reading, orality, writing and linguistic reflection collaborate to extend the learners on the language (act). The study was developed with students of a project of acceleration paraense denominated MUNDIAR (Elementary School), in a state public school, in the city of Santarém. The methodology used was research - participatory, in which there is the possibility of reflection on the practice itself in the classroom in order to reconstruct it. The research is based on the theoretical postulates of BAKHTIN (2014, 2016,2017) and on studies of researchers such as MARCUSHI, KLEIMAN, ROJO, ANTUNES, GERALDI (1997, 2003, 2012), MOURA (2017) among others who consider language (act) as social, historical and cognitive activity. From the analysis of the data, the importance of the discursive genre as an object of teaching was verified, as well as the pedagogical mediation with a project organized with the use of Integrated Didactic Activities, because from the proposed activities, the students constructed new knowledge in orality, reading, written production and linguistic analysis, because they participated in interactive situations of real use of the language.

KEYWORDS- PORTUGUESE LANGUAGE, EDUCATION, GENDERS, INTEGRATED DIDACTIC ACTIVITIES

LISTA DE SIGLAS

ADIs: Atividades Didáticas Integradas

CF: Constituição Federal

IDEB: Índice Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDs: Projetos Didáticos

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudante

SAEB: Sistema de Avaliação de Educação Básica

SDs: Sequências Didáticas

PPP- Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS: Programa de Mestrado Profissional em Letras

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-Organização sintética do projeto com as ADIs	62
Quadro 2- Perguntas para levantamento de conhecimento prévio	72

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Gráfico ilustrativo das ADIs	39
Figura 2- Produção escrita de G.A.P.	68
Figura 3- Produção escrita de E.P.R.....	69
Figura 4- Produção escrita de J.S.S.	69
Figura 5- Produção de G.C.P.....	70
Figura 6- Produção de D.C.M.	70
Figura 7- Folder Assédio Sexual- parte externa.	71
Figura 8-- Folder parte interna.....	72
Figura 9- Cartaz escrito por L.M.L., S.S.S. e L.L.A	75
Figura 10- Cartaz de campanha publicitária	76
Figura 11- Cartaz de campanha publicitária.....	76
Figura 12- Cartaz de Campanha publicitária	77
Figura 13- Cartaz de Campanha publicitária.....	77
Figura 14- Comentário de A.L.	83
Figura 15- Comentário do aluno D.C.M	86
Figura 16- Comentário do aluno D.C.M	87
Figura 17- Ofício utilizado na leitura colaborativa	89
Figura 18 - Cartaz produzido em grupo	91
Figura 19 - Cartaz elaborado pelos alunos do grupo	91
Figura 20 - Panfleto analisado coletivamente.....	94
Figura 21 - Atividade de leitura e análise textual- grupo 1	97
Figura 22 - Atividade de leitura e análise textual- grupo 1	98
Figura 23 - 1ª versão do panfleto L.N.M.L	100
Figura 24 - 1ª versão do panfleto de V.N.M.....	101
Figura 25 - Produção de L.M.N utilizada para a análise coletiva	102
Figura 26- Texto de J.S.S.	104
Figura 27 - Texto de D.W.M.	105
Figura 28 - Panfleto de A.L.S. e E.P.R.....	107
Figura 29 - Texto de L.M.L e S.V.S.S	108
Figura 30 - Questionário para a reflexão sobre a panfletagem.....	111
Figura 31 - Cartaz produzido para a Caminhada pela Paz	115
Figura 32 - Cartaz produzido para a Caminhada pela Paz	115
Figura 33 - Convite produzido coletivamente	116
Figura 34 - Cartaz dos alunos V.N. M e L.L.A	118
Figura 35 - Cartaz de L.M.L , G.A.P e A.L.S.	119
Figura 36 - Texto de J.S.S	119

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Considerações preliminares.....	15
1.2. Problema	16
1.3. OBJETIVOS	17
1.3.1. OBJETIVO GERAL	17
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1 Dialogismo e gêneros discursivos	19
2.2 O trabalho <i>com</i> gêneros discursivo em sala de aula	23
2.3 Por um ensino interacionista de língua portuguesa	25
2.5 Práticas significativas no ensino de língua portuguesa	30
2.5 Modalidades didáticas para o ensino de língua: Sequências Didáticas (SDs) e Projetos Didáticos (PDs)	32
2.5.1 As Atividades Didáticas Integradas: As ADIS – Mais uma alternativa para ensinar língua portuguesa	38
2.5.1.1 Contextualizações temática	40
2.5.1.2 Oralidade	41
2.6.1.3 Leitura	43
2.5.1.4 Produção escrita	45
2.6.1.5 Reflexão linguística.....	47
2.7 Os Ciclos das Atividades Didáticas Integradas (ADIs).....	49
2.8 Gênero principal e coadjuvantes nas ADIs	49
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	52
3.1 A pesquisa qualitativa	52
3.2 Caracterização do universo da pesquisa.....	52
3.2.1 O contexto da pesquisa.....	53
3.2.2 O projeto Mundiar – Ensino Fundamental	53
3.2.3 Os sujeitos participantes do Projeto de Intervenção.....	54
3.2.4 Os instrumentos de coleta dos dados.....	55
3.2.5 As etapas da pesquisa:	56
3.2.6 Procedimentos de análise	56
3.3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO	56
3.3.1. O Projeto Didático com as Atividades Didáticas Integradas – ADIs	56
3.3.1.1 Justificativa.....	56
3.3.1.2 Título do Projeto: DIREITO SIM! VIOLÊNCIA NÃO!	59
3.3.1.3 A temática do Projeto de Intervenção.....	58
3.3.1.4 Sobre o gênero principal: O panfleto.....	59

3.3.1.5 Objetivos	60
3.3.2 Diagrama do Percurso do Projeto com as ADIs:	62
3.3.3 Descrição Esquemática do Desenvolvimento das Atividades.....	62
4 ANÁLISE DOS DADOS.....	64
CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
ANEXOS	124

1 INTRODUÇÃO

A cada ano, gestores, professores, pais e sociedade civil em geral ficam apreensivos com a divulgação do resultado das avaliações externas, como: Prova Brasil, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema de Avaliação de Educação Básica (SAEB), entre outras, aplicadas nas escolas brasileiras. Não é para menos, pois os últimos números apresentados revelam, infelizmente, uma situação nada animadora em relação à proficiência leitora e escritora dos estudantes brasileiros.

No Pará, segundo dados divulgados¹ pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2017 de 3,3, ficou abaixo do projetado que era de 4,4. Em, Santarém, mais precisamente, na Escola Estadual de Ensino Fundamental, onde a pesquisa será realizada, o IDEB de 3,2, também não atingiu a meta estimada para 4,5. Lamentavelmente, algumas Secretarias Estaduais de Educação, em nosso país, como medida paliativa, ou seja, para obter boas notas selecionam os “melhores alunos” e chegam a treiná-los para que haja um “bom resultado”. Essa prática é contestada por alguns especialistas, porque além de não atender a todos os alunos, limitaria o desenvolvimento cognitivo do educando, pois focalizaria somente em determinadas habilidades deixando de lado outras que também são importantes para o alargamento de seus conhecimentos em relação à língua materna.

A situação, quando o assunto é o ensino de Língua Portuguesa, infelizmente não é animadora, pois ano após ano, as avaliações externas (apesar de não ser a melhor forma para “mensurar” a qualidade do ensino) revelam dados desastrosos em relação à competência comunicativa dos estudantes brasileiros. É importante destacar que essas provas realizadas, em larga escala, descaracterizam o trabalho realizado diariamente, na sala de aula, onde o educador realiza avaliações. Além disso, há uma padronização nessas provas, pois não se leva em consideração as condições regionais, nem tão pouco os saberes já construídos pelos educandos.

Passar, aproximadamente 12 anos, na Educação Básica e sair com sérias limitações para interagir através de textos (orais ou escritos) na sociedade é uma situação

¹ Fonte: INEP – 2017. Disponível em: portal.inep.gov.br

grave. Precisamos, assim de novas propostas de ensino, se tivermos o intento de promover aprendizagens significativas em relação à nossa língua.

É notório (e lamentável) que ainda predomina, em nossas escolas, um ensino de língua prescritivo, direcionado ao reconhecimento e/ou classificação de termos da gramática normativa. Ou seja, um ensino da forma pela forma em que os aspectos multimodais e discursivos não são levados em consideração.

Mas, sem apontar culpados, muito menos condenar os educadores, pois falta-nos segundo Geraldi uma melhor formação, por isso, a intenção nesta pesquisa é apresentar uma alternativa didática para colaborar na construção de novas ações pedagógicas direcionadas ao ensino de língua, para que nossos alunos se tornem sujeitos capazes de falar, ler, escrever e refletir sobre os textos que verbalizam tanto oral quanto através da escrita em diferentes situações de interação social. Para tanto, organizamos uma proposta de ensino que visa alargar os conhecimentos sobre Língua Portuguesa dos estudantes do ensino fundamental a partir de um Projeto Didático com Atividades Didáticas Integradas de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística: as ADIs¹, propostas por Moura(2017), já que, na maioria das escolas brasileiras, infelizmente o foco do ensino, como já mencionado, centra-se nos aspectos gramaticais da língua.

Esta pesquisa, portanto, fundamenta-se, teoricamente em Bakhtin e em estudos de pesquisadores, como Moura (2017), Marcuschi (2016), Geraldi (2012), Antunes (2003), Brito (2012) entre outros. Ressaltamos que para todos eles a língua é viva, envolve sujeitos que interagem e não se limita, exclusivamente, às formas, mas voltam-se aos diversos modos de enunciação em diferentes contextos.

Assim, o presente trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, no qual está inserida esta introdução, apresento os objetivos- geral e específicos -, além das considerações preliminares que são importantes à compreensão de concepções e dados presentes nesta dissertação. Já no segundo capítulo, abordo sobre: o ensino de língua com gêneros discursivos; concepção interacionista de língua(gem); práticas, metodologias para o ensino de língua e conceituação e descrição da proposta de intervenção. No terceiro capítulo, discorro sobre os procedimentos metodológicos. A análise dos dados é apresentada no quarto capítulo.

1.1 Considerações preliminares

Para melhor explicitar conceitos e informações presentes neste trabalho, apresento abaixo algumas considerações importantes:

- Por ancorar teoricamente esta pesquisa nas postulações de Bakhtin utilizo a palavra língua(gem), porque acredito que língua e linguagem integram-se;
- Nas atividades de conversação, bem como nos textos escritos, uso as letras iniciais dos nomes dos estudantes, pois são adolescentes, com faixa etária entre 15 e 18, por isso para preservar a identidade desses alunos, somente aparecem as iniciais;
- As imagens dos alunos utilizadas nesta dissertação foram previamente liberadas, conforme autorizações assinadas por pais e/ou responsáveis.

1.2. Problema

A inquietação em propor atividades significativas e integradas para o trabalho pedagógico com a leitura, a oralidade e a escrita a serem vivenciadas com estudantes do Projeto Mundial, originou-se a partir de algumas particularidades do público alvo desse projeto de aceleração paraense, formado por jovens-estudantes (faixa etária entre 15 e 18 anos), a maioria com mais de três anos consecutivos na mesma série, decorrentes de fatores diversos, como por exemplo: indisciplina, desinteresse, baixo rendimento, “déficit de aprendizagem, faltas excessivas, sobretudo, dificuldade em ler, escrever e calcular . Por outro lado, não se pode negar que a escola não foi arquitetada para o estudante pertencente à classe desfavorecida. Ou seja, no ambiente escolar tudo a esse aluno(desfavorecido) é negado, a começar pela variedade linguística utilizada por ele na interação com os demais, pois naquele espaço impera o preconceito linguístico, há uma língua “correta” para ser aprendida. Há, portanto um hiato entre escola e aluno (pobre), justamente, porque ele “não se adequa” aos padrões preestabelecidos de homogeneização.

Assim, algumas questões geraram inquietações na busca por respostas para questões problematizadoras a seguir:

- Como ensinar língua portuguesa de maneira mais significativa a estudantes com anos consecutivos de reprovação?
- Como ensinar leitura e escrita a adolescentes e jovens vindos, em sua maioria, de um lugar social onde a exclusão impera, ou seja, a alunos com acesso limitado à leitura e contato mínimo com a escrita?

Portanto, diante das peculiaridades do público-alvo com quem realizo esta pesquisa, interessa-me analisar como o ensino a partir do uso dos gêneros discursivos constitui uma forma de ensino significativo e responsivo de língua portuguesa? Até que ponto as Atividades Didáticas Integradas- ADIs se diferenciam de outras propostas de ensino que também utilizam o gênero discursivo para o ensino de língua portuguesa?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GERAL

Analisar em que medida o ensino a partir do uso dos gêneros discursivos através de um Projeto organizado com Atividades Didáticas Integradas (ADIs) de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística colaboram para ampliar as aprendizagens dos educandos sobre a língua(agem).

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar definição, estrutura e organização sistemática das ADIs (Atividades Didáticas Integradas);
- Sistematizar e descrever um projeto organizado com as ADIs;
- Registrar e analisar os dados obtidos a partir do projeto interventivo com as ADIs.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ler e escrever, apesar de serem direitos fundamentais de todo cidadão, lamentavelmente, nem sempre são efetivados. À escola cabe o dever de promover, assim como, garantir aos estudantes a ampliação de suas aprendizagens em relação à língua que utilizam para a comunicação com o outro, isto é, que possam, para além de identificar formas linguísticas, ler, compreender e produzir textos (escritos ou orais) de diferentes gêneros discursivos para se posicionar e participar nas mais diversas interações sociais. Porque, de acordo com Bakhtin (2014, p.95-96):

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro da gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico.

Assim, é fundamental fomentar práticas de ensino que não estejam voltadas somente aos aspectos estruturais da língua. Ao contrário disso, como já posto, não há como separar a linguagem de seu conteúdo ideológico, caso o objetivo seja estimular um ensino de língua como ela realmente funciona fora do espaço escolar, nas relações cotidianas. Até, porque conforme as considerações bakhtiniana a língua não é um produto pronto e acabado, porém é viva e se constitui continuamente na interação com o outro. E, ainda como bem assegura Antunes (2009, p.21) as questões que envolvem o uso da língua não são apenas *questões linguísticas*; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*. (grifo da autora). Portanto, limitar o ensino de língua, unicamente às regras formais significa negligenciar, limitar, excluir os estudantes do acesso à cultura escrita, mais ainda, cessar sua participação na sociedade a que pertence. Ou pior ainda, somente prepará-los, mera e insuficientemente para a inserção no mercado de trabalho.

Muitas pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita já foram realizadas em escolas de norte a sul do país. E o que se nota, quando a assunto é ler e escrever, em sala de aula, ainda é a predominância de uma concepção mecanicista de língua, que se restringe à capacidade de decodificação e/ou direcionada à análise gramatical em frases

e/ou orações descontextualizadas. E essa maneira de conceber o ato de ler e o de escrever, se reflete na metodologia de ensino de Língua Portuguesa que, na maioria dos casos, é direcionada ao ensino de gramática normativa. Mas, é urgente transformar a prática de ensino no chão da escola, logo acredito em um ensino que ocorre a partir do gênero discursivo.

2.1 Dialogismo e gêneros discursivos²

Bakhtin (2016) formulou o conceito de gêneros discursivos que revolucionou o campo dos estudos linguísticos. Os gêneros do discurso são relativamente estáveis, infinitos e dinâmicos, exatamente porque são infinitas as possibilidades de atividade humana. O homem pode desenvolver durante seu cotidiano infinitas ações e para cada uma delas, usa um gênero do discurso, assim por serem infinitas essas atividades, infinitos são os gêneros.

Falamos apenas através de certos gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN 2016, p. 38)

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2010, p.302), “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais”. Moldamos o discurso em forma de gêneros e, quando ouvimos alguém falar, entendemos qual gênero a pessoa está usando desde as primeiras palavras, pois reconhecemos no discurso sua construção composicional e, mesmo que não saibamos o nome do gênero em questão, conseguimos interagir. O usuário da língua constrói e desconstrói conceitos e, quando isso acontece, abre-se a possibilidade de aparecimento de novos gêneros ou alteração de gêneros já existentes. E, ao conceber novos gêneros, o enunciador passa a conceber novas maneiras de ver a realidade.

Os gêneros do discurso são classificados por Bakhtin (2016) entre primários, que são produzidos em situações de interação verbal simples, espontâneas, próprios de esferas de comunicação social cotidianas e privadas, como em uma conversa informal, uma

² Texto construído a partir de discussão coletiva entre os orientandos de Moura, contudo escrito por Robson David de Jesus Neres (mestrando do Profletras 2017).

fofoca, piada, o bate-papo ou uma carta; e secundários, que surgem em situações de interação que se constituem em esferas sociais mais privilegiadas e formais. Diferentemente dos gêneros primários, são mais complexos e se materializam a partir de um nível mais avançado, como em um artigo científico, uma tese, um seminário acadêmico. Bakhtin (2016) ressalta que os gêneros secundários absorvem e modificam os primários sendo, portanto, frutos destes.

Para Bakhtin (2016) os gêneros são compostos por conteúdo temático, composição e estilo. O tema, embora possa induzir a denotação simplista, não é somente o assunto, trata-se, sobretudo, do campo temático que o locutor se apropria para discorrer; por exemplo: um julgamento no tribunal do júri, que versa sobre determinado crime, abordará da temática jurídica, porém o assunto seria o crime em si.

A construção composicional é o modo como o gênero se organiza e se estrutura, a materialidade da composição linguística. A composição de um panfleto, por exemplo, difere de uma receita de bolo; a estrutura composicional do gênero receita se compõe de elementos linguísticos não usados na estrutura composicional do panfleto.

No que se refere ao estilo, Bakhtin (2016) considera que consiste na seleção que o locutor faz de meios linguísticos (lexicais, gramaticais, semânticos) em função do entendimento do interlocutor ou da presunção de compreensão responsiva ativa do enunciado por parte do interlocutor. Assim, os gêneros são compostos de estilos mais formais (requerimentos, ofícios, discurso parlamentar), outros menos formais (conversas informais, fofocas,).

Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma função (científica, técnica, publicista, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção de conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro. (BAKHTIN (2016, p. 18).

Os escritos de Bakhtin evidenciam a impossibilidade de contabilizar ou catalogar os gêneros, dado sua extrema volatilidade composicional, heterogeneidade de forma, infinidade de variedade e contextos de produção. Os gêneros do discurso não são estanques, mas dinâmicos e constituídos historicamente a partir do contexto de produção

que inclui aspectos sociais, culturais, ideológicos e políticos. Isso significa que os gêneros não podem ser concebidos de nenhuma normatividade, pois são tipos relativamente estáveis de enunciados.

Bakhtin apresenta o conceito de que há na sociedade gêneros mais flexíveis e gêneros mais estereotipados. Estes últimos ligados às atividades da vida cotidiana que são consagrados no próprio uso. Os gêneros mais flexíveis possuem singularidade frente aos gêneros estereotipados: o estilo individual. A esse respeito, Bakhtin (2016, p. 17-18) afirma que:

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às reformas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve) isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual [...] as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. [...] em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem as condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Para Bakhtin (2016, p. 21), “onde há estilo há gênero. A passagem de um estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero”. A problemática de conceituar, caracterizar e delinear a estrutura temática, composicional, estilística, ideológica, política, social, interativa e estável dos gêneros do discurso encontra fundamentação no conceito de dialogismo, a língua, em sentido estrito, concreto, viva (dinâmica) em uso real, é dialógica.

As relações dialógicas da língua não devem ser entendidas levando em consideração um cenário que remeta ao sentido de diálogo como uma conversa entre enunciadorez face a face; ao contrário, qualquer enunciado na dinâmica da comunicação, é dialógico. Nessa dinâmica, há diálogo interno da palavra, que perpassa sempre pela/por meio da palavra do outro, isto é, a apropriação da palavra por um locutor é antes de tudo a palavra de outro. Isso significa que um enunciador, ao construir um discurso, inevitavelmente, leva em conta (se apropria) do discurso que já foi dito. Não há, portanto,

enunciado novo no processo de comunicação, sendo o dialogismo, as relações de sentido estabelecidas entre dois enunciados.

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro de opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento cotidiano) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre tem uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir no enunciado. O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também no discurso sobre ele. (BAKHTIN 2016, p. 61)

A teoria bakhtiniana procura explicitar a noção de enunciado e sua exteriorização semiótica e linguística evidenciando a forma como qualquer objeto do mundo interior e exterior se mostra entrelaçada a ideias gerais, pontos de vista, correntes, teorias, submetidos a julgamentos de outros interlocutores. Todo discurso que contemple um objeto não está envolto da realidade em si, mas dos discursos que circulam no meio social. Em consequência disso, há sempre o diálogo de uma palavra com outra, de um discurso com outro. Portanto, diferentemente dos sons, palavras, frases e orações, que são unidades da língua, os enunciados são caracterizados como sendo as unidades reais de comunicação.

Bakhtin afirma que os enunciados não são passíveis de repetição, visto que são acontecimentos singulares. Em cada evento enunciativo há um acento, uma apreciação própria do contexto sócio-histórico, político, ideológico e cultural.

Os conceitos de gêneros do discurso, enunciado e dialogismo formulados pelo filósofo russo tem servido de parâmetro para a elaboração de várias diretrizes e metodologias voltadas ao ensino de língua portuguesa, justamente porque abarca o conjunto político, ideológico, cultural e social dos falantes da língua em situações de interação. Os PCNs (1998: p.21) são exemplos de influência das teorias bakhtinianas ao considerarem, por exemplo, que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam”. Isso torna evidente a tentativa de inserir no contexto escolar brasileiro a noção de ensino de língua portuguesa por meio de gêneros discursivos.

2.2 O trabalho *com* gêneros discursivo em sala de aula

A linguagem compreendida como interação entre sujeitos, reitero mais uma vez, não pode vincular-se a um ensino a partir de formas estanques, desvinculadas de seus contextos de usos. Dessa maneira, as postulações de Bakhtin (2011, p. 268) são pertinentes:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos- o conceito temático, o estilo, a construção composicional- estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

Em todos os espaços sociais onde interagimos, produzimos diferentes gêneros discursivos que respondem a diversas e diferentes necessidades de comunicação entre os interlocutores em um determinado contexto social e histórico.

Bate-papos, avisos, propagandas, placas de trânsito, receitas, convites, debates, telejornais, etc., são alguns dos variados gêneros que circulam socialmente, isto é, vivemos imerso a uma variedade muito grande de textos, assim a multiplicidade de gêneros é variada e diversa, porque cada situação requer uma maneira peculiar para estabelecer a interlocução. É imperioso lembrar que: “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.” (BAKHTIN, 2014, p.111)

Se a intenção é formar um sujeito proativo, responsivo, não cabe ensinar língua(gem) utilizando para isso a forma pela forma, pois “*Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.*” (BAKHTIN, 2014, p.111, *grifo nosso*).

É preciso promover um ensino que ultrapasse a metalinguagem, porque as interações diárias, não ocorrem com frase estanques e/ou isoladas do contexto social. Porque são nas situações, ou melhor, em cada esfera social, que o gênero discursivo se apresenta com características e intenções diferenciadas.

Ensinar *com* gêneros, portanto é uma alternativa para fugir do formalismo, da anulação das vozes dos sujeitos, da imposição de um modelo de língua irreal, abstrato, em que a língua fica à disposição do falante. É, na verdade, uma possibilidade para garantir o protagonismo linguístico dos estudantes frente as diversas e variadas práticas sociais. É, em última instância, oportunizar, aliás garantir a participação efetiva e consciente em nossa sociedade.

A escola é sociedade. É ambiente de comunicação onde ocorre a circulação de vários gêneros discursivos. Portanto, não cabe um ensino desvinculado das práticas sociais das quais os alunos participam cotidianamente. Ou seja, não adianta frequentar o espaço escolar somente para decorar e /ou repetir informações. É preciso aprender, no caso da língua portuguesa, ler, compreender, escrever, falar em diversas situações, isto é, agir e atuar ativamente na sociedade.

Vimemos, hoje, em uma sociedade cada vez mais complexa e globalizada. E um dos poucos lugares em que o estudante (da escola pública), pode ter acesso aos conhecimentos que contribuirão na construção de um sujeito de direito é a escola. É, por isso, que o professor precisa fazer a conexão entre os conhecimentos teóricos, os saberes e a realidade dos educandos, para alargar competências e habilidades e orientá-los a interagir de forma mais cônica e participativa. Para tanto, o ensino de língua portuguesa adotada nesse projeto, comunga com o conceito de letramento, pois o estudante precisa ir além da decodificação de informações que saltam aos olhos no momento da leitura; precisa relacionar os textos ao contexto de uso que ultrapassam os muros da escola, para se tornar proficiente na leitura e na escrita dos mais variados gêneros que circulam socialmente; precisa, então utilizar estratégias de compreensão leitora para atuar, ou melhor, se transformar num leitor-sujeito e/ ou sujeito/leitor. Precisa ser exposto a situações de escrita em que o ato de escrever seja para interagir com um leitor real:

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2010, p.44)

Assim, almejo estimular a construção um aluno-leitor e/ou leitor-aluno que reconheça que são vários os tipos de leitura, pois diversos também são os textos e para cada um deles, há um objetivo, uma finalidade, uma intencionalidade discursiva e por isso mesmo, deve dispor de diferentes estratégias ao se deparar com o texto. Para tanto, a

definição de leitura postulada por Solé (1997, p.22) faz muito sentido: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

Também é preciso formar um aluno-escritor que tenha o que dizer e para quem dizer, pois, lamentavelmente o ato de escrever na escola, ainda é uma ação artificial, sem sentido e sem interação real. Dito de outra forma, escrever, nas aulas de língua portuguesa, não torna o aluno sujeito do seu dizer, porque o ensino da escrita é direcionado ao cumprimento de uma tarefa árdua e desprovida de sentido.

2.3 Por um ensino interacionista de língua portuguesa

Fugir de um ensino tradicional de língua portuguesa não é tão fácil quanto parece, contudo, é fundamental e importante buscar novos caminhos para que possamos oportunizar novas maneiras de compreender a língua(gem) que utilizamos, diariamente, com nossos interlocutores seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Não podemos esquecer, contudo, que as metodologias utilizadas em sala de aula ainda derivam de uma concepção de língua estruturalista. Mas esta proposta concebe a língua(gem) como processo de interação, justamente, porque, conforme Bakhtin (2014, p 111): “Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

É importante ressaltar que, após, principalmente a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs – o objeto de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa, passou a conceber a língua(gem) como processo de interação entre interlocutores e centrar o foco do ensino nos gêneros textuais, porque até então, a aula de L₁ era (infelizmente, em algumas escolas, ainda é) sinônimo de aulas de gramática normativa. Contudo, muitas educadoras e educadores, é claro, com a contribuição das pesquisas teóricas, já demonstram algumas transformações. Mas, é obvio, também que algumas práticas continuam inalteradas.

O intento é, ao menos, com o desenvolvimento desta pesquisa transformar e/ou reconstruir as práticas arcaicas de ensinar língua para um ensino interacionista. Assim, necessitamos, urgentemente de novas estratégias para ensinar leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. É fundamental, portanto uma reflexão mais profunda sobre leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística.

Quando o assunto é leitura a prática segue um roteiro, aliás, quase um ritual, em que o texto, apresentado no livro didático, é trabalhado obedecendo a seguinte ordem: leitura silenciosa, leitura compartilhada em voz alta e por último a procura de respostas às questões, isto é, o texto é utilizado para dele se reescrever trechos encontrados no plano superficial. O sentido do texto já aparece pronto e acabado utilizando as palavras de Silva (2008, p.23 e 24):

A escola, o professor ou o livro didático definem de antemão o sentido que deve ser fornecido pelos alunos a partir da leitura de um texto. A chave da interpretação já vem pronta e acabada e cabe ao leitor apenas imitá-la para efeito de avaliação e nota. Decorre daí, talvez, a homogeneização das consciências.

Ou ainda (e não menos lamentável) o ato de ler destina-se, exclusivamente para a classificação de termos levando em consideração a gramática normativa, conforme afirma Kleiman (2004,p.17): “Os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas”.

Mas, há ainda uma forte tendência atual, em treinar os alunos em relação a certos descritores ou certas habilidades exigidas em avaliações externas, isto é, os descritores dessas avaliações são transformados em conteúdo de ensino. Ou seja, *não se tem a leitura como uma atividade social, dinâmica que exige do leitor, além dos conhecimentos linguísticos, experiência de mundo para processar as informações contidas no texto, utilizando as palavras* de MOURA e MARTINS (2012, p.88 e 89, *grifo nosso*). Não se tem a leitura como objeto de ensino, porque não interessa ensinar estratégias para o entendimento textual, ou seja, para que o estudante ao deixar os bancos escolares seja capaz de ler e compreender os diversos textos que circulam socialmente. |O que ainda se observa, na escola, porém é a leitura direcionada somente para fins estatísticos, isto é, para mascarar números, para atender a interesses políticos e econômicos. Não se leva em consideração no ato da leitura os elementos extralinguísticos, que também colaboram para o entendimento global do texto, justamente, porque o foco não é a compreensão, mas sobretudo a decodificação de trechos, ou ainda, para somente copiar respostas, bem expressas nas palavras de Marcuschi, ou seja, para realizar atividades copistas. A leitura como prática alienante, repetitiva, provavelmente fruto de uma concepção de educação bancária, postulada por Freire.

A leitura é como bem destaca Solé (1997, p.35) “para alguns professores e até para aqueles que elaboram manuais e guias didáticos uma atividade de pergunta-resposta sobre o texto é categorizada como uma atividade de compreensão leitora”. Assim sendo, as atividades propostas de leitura estão mais voltadas a avaliar que para, propriamente ensinar a compreender e a avançar no entendimento do texto. Os exercícios de leitura se resumem em responder questões, porque “vale ponto”. Provavelmente, nessa forma de “ensinar” a ler há ainda resquício de uma concepção de leitura que predominou até a década de 60 (ou ainda predomina nos dias atuais?), em que os alunos decifravam em voz alta e o objetivo principal: saber oralizar o texto sem errar a pontuação, a pronúncia entre outros aspectos formais da linguagem.

Na contramão dessas ações mecanicistas, precisamos lembrar e, principalmente, colocar em prática as considerações sobre o trabalho pedagógico com a leitura apresentadas por Moura e Martins (2012, p.90):

Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentido mediante as pistas deixadas no texto.

Já em relação à escrita, a maioria das atividades propostas para o trabalho com essa modalidade gira em torno ora do reescrever algumas passagens dos textos, ora produzir para a posterior correção do professor, isto é, uma escrita para o reconhecimento de frases isoladas, ou ainda para a classificação de palavras somente para fazer correções relacionadas aos aspectos gramaticais e notacionais da língua, geralmente visando o acréscimo ou a diminuição da nota, ou seja, para cumprir tarefa sem significância. Não há, em grande parte das ações didáticas com a escrita, a preocupação em levar o estudante a uma produção contínua, planejada, processual e revisada com finalidade, isto é, escrever para ser lido e não, meramente, para cumprir a obrigação de entregar o texto ao professor para análise dos erros, em sua maioria, ortográficos, porque não há além do professor um leitor real para o que se escreve na escola. Mas se compreendemos a produção de texto como uma prática dialógica, precisamos, urgentemente levar em consideração, nas situações propostas para escrita é preciso, segundo Geraldi (1997) que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, como sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p.137)

Contudo, um dos desafios, caso o objetivo de ensino seja ampliar a competência escritora do estudante, segundo Lener (2002, p.28): “é promover a descoberta e a utilização da escrita como instrumento de reflexão sobre o próprio pensamento, como recurso insubstituível para organizar e desorganizar o próprio conhecimento, em vez de manter os alunos na crença de que a escrita é somente um meio para reproduzir passivamente, ou para resumir - mas sem reinterpretar- o pensamento de outros”.

Nesta perspectiva, escrever também é um ato dialógico, mesmo que para um leitor distante. É preciso, portanto promover situações interativas de escrita, em que o aluno escreva para interagir, verdadeiramente com um determinado interlocutor real. Senão, continuaremos a aumentar os números de analfabetos funcionais. Fazendo uso das postulações de Antunes (2009, p.183):

Não podemos calar o sentimento de terrível frustração que experimentamos quando lemos certas produções de alunos, já no final do ensino médio, depois, portanto, de onze anos – no mínimo- de estudo da língua. E, sofrendo, nos perguntamos: *o que fizeram esses alunos durante esses onze anos? (Melhor dizendo: o que fizeram com eles?)* (Grifo da autora)

Na mediação voltada para a produção de texto, agora mais precisamente, em relação à reflexão linguística, é imperativo desvincular o ensino das amarras meramente estruturalista da linguagem. Não basta reconhecer e classificar termos no texto, porque essas ações restringem a capacidade cognitiva do estudante em compreender determinados recursos expressivos, por ele, utilizadas nas interações reais de uso. É necessário, porém ensinar a refletir as formas que o sujeito tem, na língua, para dizer coisas. Nesse sentido as colocações de Geraldi (1997, p.191) são pertinentes:

Se quisermos inverter a flecha do ensino, propugnando por um processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento, é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão. Na verdade, o que se fixa é a metalinguagem utilizada. E daí a sensação do aluno de que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português.

Em relação à oralidade é quase unanimidade entre os pesquisadores que ela se mantém esquecida ou anulada nas práticas escolares. Há, inclusive uma confusão entre a oralidade e fala. Alguns educadores acreditam que propor atividades em que o aluno fale já seria uma maneira de se trabalhar a oralidade em sala de aula. Ou outros que acreditam na ideia de que o estudante ao chegar na sala de aula falando e por isso, não necessita ser exposto à aprendizagem da língua oral. Na escola os trabalhos com a oralidade são restritos, justamente porque a escrita parece ser “a menina dos olhos”, ela é o centro das atenções nas atividades realizadas no contexto escolar. Mas, o trabalho com a compreensão, a análise e a produção de gêneros orais também deve ser alvo de ensino, já que participamos ativamente, em nosso cotidiano fazendo uso do discurso oral até mais que a escrita. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, inclusive reforçam a inclusão da oralidade no ensino de língua.

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomando como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos, dificilmente ocorreria se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p.25)

Na verdade, muitos educadores acreditam que não é necessário ensinar o estudante a falar, porque falam fora da escola, já se comunicam com desenvoltura, porém é preciso oportunizar situações para que o estudante possa alargar seus conhecimentos em relação à fala em situações mais formais e ainda não experienciadas pelos estudantes.

A orientação dos PCNs de ensinar língua portuguesa a partir de gêneros do discurso, objetivando a mudança na forma didático-pedagógica de ensino de língua que privilegiava o ensino de gramática normativa.

Realizamos a todo instante atividades típicas do dia a dia: vamos ao trabalho, à escola, à igreja, a um restaurante. E, no percurso dessas ações, usamos a língua de acordo com a conveniência relativa a cada um destes ambientes. No escritório, falamos de assuntos típicos da função que se desempenha nele, gêneros discursivos diferentes dos que se usa em uma igreja. É mais comum redigir ou ler um memorando no escritório do que na igreja, porque produzimos os enunciados que proferimos dentro de determinado contexto, isto é, não se produz enunciados sem uma finalidade dentro de um contexto de produção.

2.5 Práticas significativas no ensino de língua portuguesa

O ensino de língua portuguesa, ao longo dos anos, vem sendo direcionado às práticas repetitivas em que o texto é mero pretexto para descrever ou nomear termos isolados de uma determinada situação real de interação. Na contramão dessa postura, o ensino de língua¹ deveria, em relação à leitura, sondar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos, construir ou refutar hipóteses a partir de pistas textuais, fazer previsões, inferências, entre outras ações, entretanto essas estratégias não fazem parte do plano de ensino de leitura, no contexto escolar, lamentavelmente. Porque, na escola, a preocupação primordial parece estar, fundamentalmente, direcionada apenas a um dos processos envolvido no ato de ler, ou seja, a decodificação. As práticas sociais em que os alunos são partícipes, não são levadas em consideração. Na verdade, há um esvaziamento discursivo, em que ao aluno cabe somente receber orientações passivamente, ou seja, os professores seguem à risca o que tanto Freire condenava, isto é, promovem um ensino bancário.

E quanto à escrita as propostas, geralmente, estão direcionadas a escrever por escrever, isto é, fazer cópias, escrever redações. Um ato sem reflexão, sem continuidade, escrever porque ao final do capítulo do livro didático há uma proposta de escrita que valerá ponto. Uma produção sem planejamento, sem finalidade, aliás, restrita unicamente a testar se o estudante sabe identificar características composicionais do gênero que foi estudado. Ou seja, uma escrita vazia, simulada e sem sentido.

Contudo, é preciso incluir atividades em que ao aluno seja garantido a participação oral para que compreenda as particularidades da fala, sobretudo em práticas formais e desconstruir algumas máximas inverídicas de que a fala não precisa ser planejada e que a escrita é a modalidade mais importante para se ensinar na escola.

Ao contrário do que foi dito anteriormente o que se almeja nesta pesquisa em relação ao ensino de língua portuguesa é que se forme um leitor ativo, crítico em constante diálogo com o texto, capaz de entender não somente as mensagens linguística de um texto, contudo que transcenda fazendo relações discursivas que vão além do livro, do mundo, das relações entre as pessoas, fazer conexões extralinguísticas mediadas pelo texto. Um aluno capaz de refletir sobre as impropriedades em suas produções textuais, porque cômico de que terá um interlocutor real para ler as suas produções textuais, e por isso mesmo, deverá estar atento as incompletudes e inadequações no ato de interação comunicativa com o interlocutor. Que não seja um sujeito passivo, contudo protagonista de sua história. Que seja atuante, proativo, responsivo e transformador. E que se aproprie

dos elementos linguísticos, textuais, discursivo e multimodais para compreender os mais diversos gêneros textuais que circulam dentro e fora da escola, e sobretudo, que se possam conhecer recursos da língua para desvendar o que está encoberto por trás dos enunciados presentes nos textos que circulam na sociedade, porque dessa maneira poderá atuar com maior criticidade nas esferas sociais em que atua ou poderá atuar.

Um sujeito que ultrapasse a camada superficial do texto, reflita, analise os elementos implícitos relacionados a intencionalidade, ao contexto de produção, às informações relacionadas ao contexto social. Que seja apto a descobrir as ideologias que perpassam o conteúdo do texto. Que não fique preso somente as prescrições da gramática normativa. Mas que de posse do conhecimento linguísticos e extralinguístico possa reescrever não apenas o texto, contudo a sua própria história enquanto sujeito de suas ações.

Um aluno-leitor e/ou leitor-aluno que reconheça que são vários os tipos de leitura, pois diversos também são os textos e para cada um deles, há um objetivo, uma finalidade, uma intencionalidade discursiva e por isso mesmo, deve dispor de diferentes estratégias ao se deparar com o texto. Para tanto, a definição postulada por Solé (1997, p.22) faz muito sentido: “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam sua leitura”.

As orientações apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNs) também ratificam as considerações, até aqui tecidas, acerca da leitura, pois nesse documento norteador:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p.69)

É a partir da perspectiva de leitura e escrita ancorada na concepção de língua enquanto processo interacionista, que se pretende nesta pesquisa, apresentar uma proposta de ensino na qual há a integração entre as atividades de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística para que promovamos aprendizagens significativas. Para tanto é de fundamental importância apresentar as metodologias atualmente utilizadas em relação ao ensino com os gêneros discursivos.

2.5 Modalidades didáticas para o ensino de língua: Sequências Didáticas (SDs) e Projetos Didáticos (PDs)

O educador e/ou a educadora que se debruça a investigar, pesquisar ou estudar o ensino de língua se depara com várias e diferentes metodologias utilizadas em sala de aula. Cada uma delas com suas particularidades, limitações, e óbvio, contribuições para o avanço das aprendizagens de nossos educandos em relação à língua com a qual interagem. Projetos e sequências didáticas são alguns exemplos para a organização das ações pedagógicas, em sala de aula, que visam um ensino significativo e diferenciado no trabalho com a língua e têm o gênero discursivo como objeto de estudo.

Muitos teóricos - entre eles Geraldi e Délia Lerner - acreditam que os Projetos Didáticos (PDs) são alternativas concretizáveis para a efetivação das aprendizagens dos conteúdos de língua portuguesa, porque além de um tempo maior para o desenvolvimento das atividades, podem também estar vinculados a outras disciplinas, ou seja, realizar um trabalho interdisciplinar; além, é claro, de possibilitar a vivência em situações voltada para o uso real da língua, em sala de aula, ou seja, envolvem práticas sociais. Mas além dos PDs e das Sequências Didáticas (SDs), temos também as Atividades Didáticas Integradas (ADIs) pensadas por Moura (2017), como mais uma proposta para o ensino de língua, no caso, a portuguesa.

Se o desafio é ensinar a língua para fins de interação social, em que o estudante seja capaz de ler, escrever, falar, refletir sobre o seu processo de escrita, não cabe uma prática centrada no ensino tradicional de língua, em que o aluno é forçosamente levado, unicamente a reconhecer e classificar termos desconectado, além de frases isoladas de um determinado contexto. Assim, conforme bem postula Délia Lerner:

É necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita. Pôr em cena uma versão escolar dessas práticas, que mantenha certa fidelidade à versão social (não escolar), requer que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. (LENER, 2002, p.17)

Aproximar e/ou vincular o ensino de língua às práticas sociais realizadas fora da escola é o que defende autora. Ressalto, entretanto, que não se está negando o ensino dos recursos linguísticos de um texto, contudo afirmando que para uma compreensão mais global de um determinado gênero discursivo é fundamental propor situações didáticas que alarguem os conhecimentos do aluno a partir do texto, isto é, para se tornarem

sujeitos ativos, autênticos, críticos e atuantes para além do contexto escolar; para que os ensinamentos linguísticos, textuais e discursivos os auxiliem no entendimento do mundo em que interagem por meio dos mais diversos gêneros. Dito de outra forma, que saiam da escola mais cômicos que ao entrarem. Para que além, de ter acesso a determinados gêneros discursivos, preferencialmente àqueles com os quais tenham menos contato, possam também aprofundar os conhecimentos tanto linguístico quanto extralinguísticos mediados pela leitura e a escrita para, assim, compreenderem as relações no mundo. E não para se adequarem ao que é imposto como norma, contudo para que sejam agentes responsivos, como bem postula Bakhtin (2011, p.271) “[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva(embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta[...]”.

Assim, o trabalho didático com gêneros discursivos, em sala de aula, é claro, não com a intenção, como já dito, de a partir deles realizar uma análise meramente de seus elementos gramaticais, nem tão pouco de sua estrutura composicional, mas para que a partir de atividades de leitura, de escrita, de oralidade, de reflexão linguística possam romper com a tradição, ou seja, leve em consideração outros aspectos, como por exemplo, os discursivos que podem alargar a compreensão do texto. Para dessa forma, ir além de reconhecer características composicionais ou linguísticas *sobre os gêneros*, contudo para que *com eles* possam intervir em uma dada situação, tornarem-se agentes e não apenas reprodutores de modelos verticalmente impostos e selecionados.

É fundamental não esquecer que o estudo dos gêneros não é algo novo, desde a época de Platão e Aristóteles já eram tidos como foco de estudo:

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. (MARCUSHI, 2008, p.147)

Mas como se pode notar recentemente os gêneros trabalhados, em sala de aula, ganharam uma nova abordagem, além de uma grande propulsão, pois há inúmeros livros, revistas, pesquisas, estudos, teses abordando os gêneros discursivos e seu ensino na sala de aula de muitas escolas brasileiras.

Contudo, lamentavelmente a inclusão dos gêneros, na prática docente, não tem significado avanços em questões relativas ao ensino de leitura, produção textual e reflexão linguística. Porque ainda há confusões em relação ao trabalho *com eles* na escola.

Provavelmente, em decorrência de inúmeras fontes e variadas perspectivas de análises. Além, é óbvio, do peso da tradição gramatical, ou ainda do apego da escola à memorização e à ênfase demasiada na metalinguagem, provavelmente essas ações contribuam para o impedimento da adoção de um trabalho com gênero na perspectiva bakhtiniana.

Além disso, a falta de diálogo entre as pesquisas científicas e a prática docente, em sala de aula, também é um grande propulsor para o fortalecimento de um ensino metalinguístico. Esse descompasso é prejudicial às transformações tão almejadas e esperadas em relação ao ensino de língua.

É importante ressaltar que mesmo sem a integração devida entre os resultados científicos e o que acontece na sala de aula, há inúmeras experiências pedagógicas a partir dos gêneros, no ensino de língua portuguesa, sendo realizadas, em algumas escolas brasileiras, é claro, com lacunas, incompletudes, mas que revelam a necessidade de mudança em relação às práticas já ultrapassadas e não condizentes com as novas demandas sociais. Nota-se que algumas posturas pedagógicas foram influenciadas, sobretudo, a partir da elaboração e propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs, justamente porque esse documento ancora-se numa concepção de linguagem diferente daquela prescritiva e, conseqüentemente, aponta para uma nova abordagem:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letas/ fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL 1997, P. 23)

Mesmo com as postulações propagadas por esse documento paracentralizador, infelizmente, o que ainda se nota, tendo por base pesquisas, sobretudo, na área da linguística aplicada ao ensino, é que a maioria das metodologias utilizadas por alguns profissionais, ainda se pautam numa concepção que concebe a língua como expressão do pensamento. Dessa forma, o trabalho com o gênero discursivo é transposto às aulas, para a partir dele se atente, exclusivamente, a seus aspectos gramaticais, isto é, como pretexto para dele extrair frases, trechos, orações ou períodos, de maneira desvinculada ao

contexto discursivo, e por isso dificultando a compreensão global do texto. Em síntese, o que ocorre é uma prática antiga apenas com uma nova roupagem. Contudo, em relação ao o ensino de língua, Rojo (2010, p.36) faz uma observação interessante:

O projeto é definido como a organização didática que tem objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa em um produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social na escola ou fora dela.

Ao contrário do que presenciamos em muitos educandários no Brasil é importante apresentarmos, nesta pesquisa, uma proposta que compõem um PD juntamente com as ADIS- pautadas na perspectiva interacionista da língua(gem), cuja preocupação centra-se, no ensino de língua *com* os gêneros textuais, de forma que leitura, escrita, oralidade e reflexão linguística sejam trabalhadas de maneira integrada, mas é claro, desvinculando-se, da exclusividade do estudo composicional ou ainda do reconhecimento dos elementos gramaticais nos gêneros. Pois acreditamos, assim como Bakhtin (1979, p.279) “que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra atividade humana”.

Assim, é importante descrever as ações didáticas que respondem a um ensino menos direcionado à forma e mais linguísticos-discursivos, principalmente a proposta de ensino que utilizaremos nesta pesquisa, isto é, um Projeto didático organizado com as ADIs.

Inicialmente, porém apresento uma metodologia que, assim como outras tem o gênero como objeto de ensino e visa, sobretudo, tonar o ensino e aprendizagem de língua mais significativos, para assim capacitar o aluno a ganhar autonomia em relação à leitura e à escrita, e claro, para alargar a compreensão do funcionamento da linguagem nas diferentes situações de comunicação, trata-se da a SEQUÊNCIA DIDÁTICA, proposta pelos pesquisadores Joaquim Dolz e Bernard Scheuwly. Mas afinal o que é uma SD?

É um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Uma sequência didática tem por finalidade ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ, 2004, p. 82 e 83)

A estrutura da SD é organizada a partir dos seguintes procedimentos: definição da situação de comunicação, primeira produção, os módulos de ensino e a produção fina

A apresentação inicial é o momento de expor o projeto de comunicação aos alunos, envolver e persuadi-los a participar das atividades a serem propostas. Nessa etapa também há a realização da produção textual inicial. Essa primeira escrita serve para que o professor/a avalie as capacidades, as dificuldades e selecione as atividades para orientar as intervenções necessárias.

A primeira produção visa também sondar o que os estudantes já sabem sobre o gênero a ser abordado.

Já durante os módulos de ensino serão trabalhadas as limitações que aparecem na primeira produção. Nessa etapa (módulos) haverá variação e graduação no nível das atividades, conforme as limitações apresentadas pelos educandos. Primeiramente, ao aluno são propostos exercícios que visam o conhecimento do gênero a ser lido e escrito. Depois, o estudante terá a oportunidade de entrar em contato com os procedimentos necessários para a escrita, assim como com os conteúdos para a elaboração do texto em foco. É importante ressaltar que ao longo dos módulos os trabalhos podem ser alternados, isto é, em grupo, em dupla, individualmente. As atividades se dão de forma gradual parte da observação e análise do texto, passando por análise linguística, textualização até chegar a reescritura. A partir das etapas propostas nos módulos o aluno, gradativamente adquire novos conhecimentos sobre o gênero. É notório que as atividades partem do simples para o complexo. E a análise linguística parte das produções dos alunos. Ou seja, o trabalho relacionado à gramática se concentra nas limitações encontradas no ato da escrita, assim o aluno reflete, conscientemente a partir do uso efetivo da linguagem sobre: as estratégias discursivas, as estruturas linguísticas e os aspectos notacionais.

A produção final é a última etapa da SD. Nesse momento, professor e aluno têm a possibilidade de analisar e refletir sobre as aprendizagens ocorridas durante os módulos anteriores. O professor com base na escrita final pode realizar uma avaliação somativa ao observar o percurso feito pelos alunos levando em consideração as aprendizagens construídas, os progressos realizados e alcançados durante a sequência.

A SD, como podemos observar, é uma metodologia, atualmente muito utilizada no ensino de línguas, mas que apresenta um ensino fragmentado e prescritivo, além de priorizar a modalidade escrita, e por isso, vem recebendo críticas, porque foge ao conceito de dialogismo, proposto por Bakhtin, segundo o qual a enunciação é interativa, dinâmica. Separar, mesmo que, metodologicamente, um determinado gênero discursivo para sobre ele fazer um estudo, estaríamos, de acordo com alguns estudiosos repetindo análises tão comuns em que a língua é considerada meramente elemento de comunicação, como por

exemplo o estruturalismo que separa objeto de seu contexto discursivo para analisá-la. Um outro ponto fragilizado na metodologia genebrina, diz respeito, a primazia a determinada modalidade, pois em grande parte das SDs o foco está na escrita, ou em alguns casos direciona-se à oralidade. De qualquer forma, ao transpor determinado gênero para torná-lo objeto de ensino é um risco, como já dito, refazer a análise formal, ou ainda colocá-lo como um modelo a ser seguido e/ou imitado. É bem provável, segundo postulação de Nilsa Brito Ribeiro³ que “ a impossibilidade de conciliação da SD com o gênero, na perspectiva bakhtiana, seja porque a sequência trabalha com uma certa fixidez de práticas, focalizando o gênero como instrumento; enquanto o trabalho com o gênero necessita abrir a situação de ensino e aprendizagem para as práticas sociais, portanto, para a instabilidade e heterogeneidade de sentidos”.

Os Projetos Didáticos (PD) podem ser organizados com a inclusão de sequências didáticas, aliás, podem ser compostos por elas. Eles permitem uma organização muito flexível do tempo, porque podem ocupar somente alguns dias, ou ao longo de vários meses. Delia Lerner explica que o trabalho com projetos didáticos permite articular propósitos didáticos – vinculados aos objetivos de aprendizagem, isto é, aos conteúdos que o professor pretende fazer com que o aluno aprenda – e propósitos sociais ou comunicativos – relacionados aos objetivos do aluno, de comunicar algo a alguém.

As etapas do projeto se dão em um processo gradual partindo sempre de uma problemática e conduzido à resolução integral ou parcial do problema levantado na etapa inicial. Ao final do percurso didático há a culminância para a socialização e divulgação do produto final que será divulgado à comunidade extraescolar.

Os projetos podem ser de curta ou de longa duração, conforme Lerner (2002, p.22 e 23): “[...] segundo o objetivo que se persiga, um projeto pode ocupar somente uns dias, ou se desenvolver ao longo de vários meses. Os projetos de longa duração proporcionam a oportunidade de compartilhar com os alunos o planejamento de tarefa [...]”.

Os Projetos didáticos e as ADIs por apresentarem semelhanças podem complementar-se, ou seja, um projeto pode ser constituído por Atividades Didáticas Integradas, porque essas propostas têm como objetivo partir de uma problemática (uma questão social) levar o aluno ao protagonismo linguístico-discursivo em situações reais de interação na busca de resolução para o problema em foco. PD e ADIs, portanto, serão

³ Professora Doutora, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA- considerações oralizadas durante a realização da banca de avaliação de defesa desta dissertação.

utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa junto ao público-alvo a que se destina. A seguir detalharemos, ou melhor, conceituaremos as ADIs propostas por Moura (2017).

2.5.1 As Atividades Didáticas Integradas: As ADIS – Mais uma alternativa para ensinar língua portuguesa⁴

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs) também podem ser consideradas uma proposta para o trabalho com leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, elas têm algumas semelhanças, assim como diferenças em relação às sequências e se aproximam dos projetos didáticos, porém a organização das atividades acontece de forma simultânea, contínua, cíclica. Ao contrário de algumas metodologias didáticas que elegem uma determinada atividade, geralmente a escrita como o foco principal de ensino, as ADIs estabelecem uma conexão entre leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística. Elas não são sequenciais, isto é, não há uma ordenação fixa para o desenvolvimento das atividades a serem trabalhadas.

As ADIs são constituídas a partir de um tema o qual poderá abranger diferentes gêneros e a partir deles fazer a integração entre a oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística. A organização das ADIs ocorre em diferentes momentos destinados para a realização das atividades. No decorrer das atividades, não há uma rigurosidade em iniciar pela escrita, ou leitura, ou ainda pela oralidade. Ou seja, há uma flexibilização para a implementação das ações didáticas. O fundamental é assegurar espaço para o aluno ler, oralizar, escrever e refletir sobre o texto oral ou escrito. Essas ações, inclusive, ocorrem de forma concomitantemente, porque o objetivo dessas atividades é, conforme Moura (2017) aprofundar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos para atuarem nos diferentes espaços sociais de interação. É importante destacar que não se privilegia uma determinada atividade em detrimento das outras, justamente porque nos espaços fora da escola, os alunos atuam ora lendo, ora falando, ora escrevendo, ora gesticulando, portanto no espaço escolar não é cabível desvincular leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística das práticas sociais em que os alunos utilizam a língua para a interação com o outro de diferentes formas.

⁴ Texto construído a partir de discussão coletiva entre os orientandos de Moura, contudo escrito por Robson David de Jesus Neres (mestrando do Proletras 2017), com grifos nossos.

As Atividades Didáticas Integradas (ADIs) propõem o diálogo entre oralidade, leitura, escrita e reflexão linguística, a ideia é integrá-las, a partir de um gênero do discurso e partindo de um tema predeterminado. Na verdade, não há primazia de nenhuma atividade em relação as outras, porque elas são intercambiáveis.

A organização ilustrativa das ADIs está representada na figura 1, que tenta ilustrar como acontece a integração entre elas:



Figura 1- Gráfico ilustrativo das ADIs

As ADIs são cíclicas, dinâmicas e interativas. Não são sequenciais e nem estanques. Elas afastam-se dos modelos que tratam o ensino dos gêneros discursivos a partir de sequência, em que, na maioria das vezes, uma determinada atividade acaba sendo mais privilegiada, Moura (2018)⁵ propõe que as ADIs se materializem em uma dinâmica cíclica.

Para melhor entendimento apresentamos as fundamentações teórico-metodológicas sobre esta contextualização temática, bem como de produção oral, produção escrita, leitura e reflexão linguística das ADIs.

⁵ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

2.5.1.1 Contextualizações temática

O ponto de partida para a elaboração das ADIs é a definição do gênero do discurso a ser trabalhado e, conseqüentemente, do tema que este gênero traz em sua estrutura composicional, seguido da devida contextualização deste. Moura⁶ postula que não se pode pensar ADIs sem a devida contextualização e introdução de um tema. O tema pode ser contextualizado a partir de gêneros orais, como a roda de conversa ou debate, mas para chegar a isso é necessário que o professor parta da leitura de um texto que verse sobre o tema escolhido, que traga aos alunos informações que não dispunham, para que agreguem a seus conhecimentos prévios do tema, a fim de fundamentá-los discursivamente para o debate. Essa leitura pode ser de um texto simples ou um texto complexo, vai depender das particularidades da turma e da abrangência deste tema.

É preciso que o professor se livre do pré-conceito de que o aluno não possui experiência discursiva advinda do seu cotidiano enquanto aluno/comunitário/cidadão e já neste primeiro momento procure intercambiar essa experiência prévia do aluno com os saberes trazidos pelo texto usado na leitura contextualizadora, além daqueles trazidos pelos alunos, isto é, os seus conhecimentos enciclopédicos.

Para esta leitura, é importante se valer das postulações de Kleiman (2002, p. 16), no entendimento de que para “grande parte dos alunos a leitura é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido” e é difícil porque a tradição escolar quase que os obriga a lerem com objetivos ligados à procura de classes gramaticais, por exemplo. Objetivos, estes que estão aquém do enriquecimento do conhecimento de mundo do aluno. Importante destacar, que não negamos a importância do ensino de gramática, a negativa consiste no privilégio que se dá a esta, a ponto de privilegiar apenas uma das muitas variedades da língua, negligenciando as demais, de modo a se quer reconhecer a importância destas.

A leitura contextualizadora, apesar de prévia e introdutória, procura apresentar ao aluno a temática que será debatida, analisada, pesquisada, estudada, retextualizada, por isso, trata-se, neste primeiro momento, de uma leitura inicial, mas fundamental para o desenvolvimento das atividades que envolverão o trabalho com os gêneros orais como introdutórios para se chegar à modalidade escrita da língua ou vice-versa .

⁶ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

O “sucesso” nessa primeira etapa de aplicação das ADIs influenciará diretamente no resultado das demais etapas, pois é aqui que o professor terá a oportunidade de instigar tanto a espontaneidade do aluno, quanto a criatividade na formulação de textos orais e escritos que não precisam, necessariamente, estar carregado de formalidade, por se tratar de um contexto de produção informal. Portanto, propõe-se que desde o primeiro momento seja propiciado um ambiente em que o aluno se sinta à vontade para falar, expor ideias, sentimentos e entendimento sobre o conteúdo do gênero a ser estudado.

Contudo, segundo Moura (2018)⁷ o tema não precisa ser, necessariamente, introduzido ou contextualizado por meio de leitura de textos, este trabalho pode ser realizado por intermédio de filmes, músicas, documentários, palestras, uma situação problema e outras formas de manifestação da linguagem, quem em certos casos assumem maior eficácia no que se refere à introdução ao tema.

2.5.1.2 Oralidade

No que se refere ao tratamento da oralidade nas Atividades Didáticas Integradas, Moura (2018)⁸ esclarece que o objetivo não é o de “corrigir” desvios gramaticais na fala dos alunos, mas de proporcionar durante as atividades, momentos em que o aluno tenha a possibilidade de se expressar oralmente a partir da sua variedade usual. Durante as atividades de contextualização temática, por exemplo, as ADIs trazem essa possibilidade, porém é importante garantir um ambiente onde se aprenda a respeitar a fala do outro, isto é, que a sala de aula seja lugar em que o aluno e seus pares respeitem a variedade linguística que cada um usa. Penso que essa tarefa não se constitui em algo fácil, pois vivemos em uma sociedade em que historicamente o preconceito linguístico fincou raízes tão profundas que muitos preferiram conviver com ele do que tentar combatê-lo. Sobre este aspecto, os PCNs (1998) consideram que

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral

⁷ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

⁸ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em março de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente. (BRASIL 1998, p. 38)

Partindo dessas considerações, fica claro que a escola não deve ensinar aquilo que as crianças já sabem (falam), mas aprofundar seus conhecimentos, sobretudo em relação a práticas orais mais formais para os usos adequados aos contextos sociais que elas frequentam e/ou frequentarão. Que elas sejam capazes de interagir oralmente com qualquer outro falante que use qualquer variedade em qualquer contexto social. É fundamental propor atividades em que, gradativamente, os estudantes compreendam que a língua oral difere da escrita. E que ambas possuem especificidades relacionadas ao contexto, onde são utilizadas. Contudo, são complementares.

Os PCNs (1998) sugerem que a oralidade seja ensinada na escola de modo a propor que os alunos transitem de situações pouco formais e coloquiais a atividades de cunho mais estruturadas e formais e chegam, inclusive, a listar as seguintes sugestões de atividades de produção oral a serem inseridas nos projetos escolares:

- ✓ atividades em grupo que envolvam o planejamento e realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- ✓ atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- ✓ atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente e de análise de sua qualidade;
- ✓ atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. Esse tipo de tarefa requer preparação prévia, considerando o nível de conhecimento do interlocutor e, se feita em grupo, a coordenação da fala própria com a dos colegas — dois procedimentos complexos que raramente se aprendem sem ajuda. (BRASIL 1998, p. 39)

Apesar de pertinentes as sugestões apresentadas pelos PCNs, sabemos que as atividades escolares que envolvem a oralidade vão muito além da produção de textos orais. Dado o vínculo explícito e complementar entre oralidade e escrita, a escola tem proposto atividades de produção escrita a partir de gêneros orais. Não é incomum

ouvirmos relatos de práticas de ensino de língua portuguesa que vão desde um ditado até produção de relatórios sobre palestras, seminários, filmes e outras atividades sociais em que a oralidade se sobressai à escrita. Sobre isso, e pensando nesse diálogo entre oralidade e escrita para a elaboração de Atividades Didáticas Integradas, Moura (2018)⁹ sugere que essas ADIs devam considerar a retextualização como meio para se produzir textos, mas que essa ação textual ultrapasse para o campo da (re)discursivização, isto é, dizer o que foi dito após se apropriar dos enunciados, agregar informações, validar (ou não) posições e teses que circulem nas diversas esferas sociais, para dizer de uma outra forma. Desse modo, as ADIs adotam a retextualização com a proposta de ir além do conceito apresentado abaixo que diz que define

Não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Nas atividades de retextualização, os alunos têm a possibilidade de dizer a seu modo, de forma escrita, o que lhe foi falado. Antes de escrever, têm de processar o que foi dito para depois dizer na modalidade escrita. A retextualização se constitui, assim, em excelente forma dialógica entre oralidade e escrita, pois, “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

2.6.1.3 Leitura

Kleiman (2002) destaca, que a escola legítima, sustenta e perpetua algumas práticas e conceitos de texto e de leitura que prejudicam a formação do aluno/leitor. A autora lista essas concepções da seguinte forma: o “texto como um conjunto de elementos gramaticais”, o “texto como repositório de mensagens e informações”, “a leitura como decodificação”, “a leitura como avaliação”, “a leitura como prática autoritária”. Moura (2018)¹⁰ aponta que as ADIs procuram ao máximo se distanciar dessas concepções

⁹ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

¹⁰ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson

perpetuadas pela escola, pois já está mais do que comprovado que essas visões de texto e de leitura não produzem nada a mais do que a rejeição por parte dos alunos e, conseqüentemente, insucesso escolar.

Alinhado a compreensão de Moura (2018)¹¹, as Atividades Didáticas Integradas devem ser concebidas a partir da ótica de Antunes (2003, p. 66), que concebe a leitura como “uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita”. Além disso, a leitura estabelece uma relação dialógica entre leitor e texto e quebra as concepções supra listadas, ganhando fundamento na própria concepção de linguagem como interação, que independe de normas para seu funcionamento. Se apresentada ao aluno nos termos das postulações de Antunes (2003), a leitura deixaria de ter caráter obrigatório comumente estabelecido nas escolas e passa a ganhar o que a autora chama de “experiência gratuita do prazer estético”.

Na mesma linha conceitual, Geraldi (2012, p. 91) diz que “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela palavra escrita”. Nota-se nas palavras de Geraldi também características dialógicas entre dois interlocutores, tendo como mediador o próprio texto.

Se a proposta das ADIs é a de estabelecer relação dialógica entre os quatro eixos, buscando a formação de sujeitos responsivos, é fundamental considerar antes de tudo, o caráter dialógico mantido entre o leitor e o texto. Há de se reconhecer, ainda, que, na escola

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL 1998, P. 40)

Como observado, os PCNs sugerem que uma das finalidades da formação de leitores é formar também bons escritores. Nos próprios PCN há a ressalva de que não se trata de formar escritores profissionais e sim escritores competentes. É, pois, através da

David de Jesus Neres.

¹¹ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em abril de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

leitura que o aluno poderá acessar o conhecimento produzido anteriormente sobre determinado tema e apreender os padrões de escrita estabelecidos histórico e socialmente, conforme ratifica Antunes (2003):

É pela leitura que se aprende o vocabulário específico de certos gêneros de textos ou de certas áreas do conhecimento e da experiência. É pela leitura, ainda que aprendemos os padrões gramaticais (morfológicos e sintáticos) peculiares a escrita, que aprendemos as formas de organização sequencial (como começam e acabam certos textos) e de apresentação (que formas assumem) dos diversos gêneros escritos. (ANTUNES, 2003, p 75)

2.5.1.4 Produção escrita

No tocante à produção escrita, além do que já foi exposto, no que se refere a contribuição da leitura para o acesso as peculiaridades desta, a indissociabilidade entre aspectos da oralidade na escrita, bem como atividades de retextualização de gêneros orais para a modalidade escrita da língua, as ADIs partem do pressuposto de que a escola tem como papel “criar situações de interlocutivas propícias para que o estudante aprenda a escrever melhor seus textos” (PASSARELLI, 2012, p.16).

Talvez seja a escola o único lugar onde o aluno é instruído a escrever. No entanto, essa instrução, na maioria das vezes, se materializa por meio de atividades de redação que induzem o aluno a escrever sobre assuntos que para ele não são interessantes. Passarelli (2012) sugere que para atenuar a inibição, medo ou aversão à escrita, faz-se necessário uma mudança de enfoque e aponta como primeiro passo, a desmitificação da crença de que produzir um texto só é viável para aqueles que nasceram com esse “dom”. Moura 2018¹² postula que a metodologia das ADIs deve seguir esse mesmo pensamento de que para escrever textos que fazem sentido, não precisa ser dotado de nenhum dom, precisa sim conhecer elementos linguísticos e estratégias para produção de bons textos.

Além disso, Moura (2018)¹³ argumenta que as produções escritas devam ser constituídas sempre partindo do diálogo proposto entre a oralidade, leitura e reflexão

¹² Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em maio de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

¹³ Postulações de Moura durante atividades de orientação de dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS/UFOPA, em maio de 2018 e retextualizadas pelo mestrando Robson David de Jesus Neres.

linguística, no entanto, não devem, necessariamente, ser entendidas como produto final das ADIs, mas sim como contínuo de “integração” entre os demais eixos, mesmo porque uma produção escrita nunca encontra-se finalizada e, portanto, há sempre reconstrução de sentidos.

Faz-se necessário, portanto o entendimento das concepções de escrita que melhor fundamentam a produção de Atividades Didáticas Integradas. Nesse sentido, Antunes (2003, p. 45) postula que a escrita é “Uma atividade de expressão (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

Refletindo acerca desta concepção, inevitavelmente, vem a pergunta: como tem se dado essa interação e quem seria esse “alguém” com quem o escritor/aluno partilha seus sentimentos, ideias, intenções, informações e crenças?

Se na escola, tanto a interação quanto a socialização, têm se dado, quase exclusivamente, segundo Geraldi (2012, p. 65), com o professor. Este tem sido o único leitor/interlocutor dos textos produzidos pelos alunos/escritores. Nesta perspectiva, Britto (2012) observa que a forte imagem que o aluno cria desse interlocutor (professor) faz com que produza um texto artificial, encomendado, como se objetivasse mais satisfazer o “gosto” do professor do que produzir um texto com palavras e expressões de seu vocabulário.

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido será o principal – talvez o único – leitor da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará boa nota). Mais precisamente fará a redação com base na imagem que cria do gosto” e da visão de língua do professor. *Serviço à la carte*. (BRITTO, 2012, p. 120)

As Atividades Didáticas Integradas propõem, portanto, que essa obrigatoriedade de escrever seguindo padrões pré-estabelecidos pela escola seja abolido, de modo que o aluno sinta-se à vontade para escrever dialogando com outros interlocutores que não somente o professor, assim, as ADIs tratam a escrita como um “processo cognitivo interno desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o texto tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação” (PASSARELLI, 2012, p. 64).

2.6.1.5 Reflexão linguística

Segundo Costa-Hübes (2017), o termo reflexão linguística foi empregado pela primeira vez, no Brasil, por Geraldí no início da década de 80, este autor, pautado na concepção Bakhtiniana de língua como lugar de interação humana, passou a tecer fortes críticas ao ensino de língua portuguesa centrado nas perspectivas estruturalistas que até então vigora nas escolas.

Em pesquisa longitudinal de carácter descritivo, a partir de obras que tratam deste termo, Reinaldo (2012) faz apanhado acerca da prática de análise linguística desde a década de 80, momento em que, no Brasil, a linguística passou a dar enfoque a questões ligadas ao ensino de língua materna. Nesta perspectiva, Reinaldo (2012) revela que na década de 80 (séc. XX), “análise linguística se concentra na higienização do texto, procurando garantir o domínio da língua padrão pelos alunos, sem levar em conta a heterogeneidade da língua – procedimento comum nessa década (REINALDO, 2012 p. 234)”. Na década de 90 (séc. XX), segundo esta autora, o conceito de análise linguística passa a sofrer mudanças corroboradas por teorias de vários segmentos da linguística. “A mudança reforça a reflexão epilinguística sobre as configurações textuais, afastando-se do foco da frase isolada [...] O objetivo é favorecer aos alunos o domínio de recursos expressivos que ainda não fazem parte do seu uso (REINALDO, 2012 p. 234)”. A década de 90 é o momento em que se oficializa e divulga, em âmbito nacional, a análise linguística, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento se refere à análise linguística como um eixo de ensino denominado reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme se pode observar, os PCN sugerem que:

O modo de ensinar, por sua vez não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. Isso implica, muitas vezes, chegar a resultados diferentes daqueles obtidos pela gramática tradicional, cuja descrição, em muitos aspectos, não corresponde aos usos atuais da linguagem, o que coloca a necessidade de busca de apoio em outros materiais e fontes (Brasil, 1998: 29).

Enquanto na década de 80, a análise linguística se concentrava em higienizar o texto, em favor do domínio da modalidade padrão, nos anos 90 a perspectiva de análise linguística passava a enxergar o texto como um todo enquanto objeto de análise e, conseqüentemente, de estudo. O foco de análise deixa a frase isolada e vai para recursos

desconhecidos pelos alunos, de modo que a variedade linguística dominada pelo aluno fosse conservada e este incorporasse a variedade padrão a partir da comparação entre sua variedade e a variedade padrão. Reinaldo (2012) conclui que

a contribuição de Geraldi (principal mentor desse recurso metodológico), nos anos 80 e 90 do século XX, verifica-se que o conceito de análise linguística evolui de uma reflexão focada na correção e reescrita do texto do aluno (anos 80) para uma reflexão focada na correção, reescrita, tendo em vista o aperfeiçoamento dos recursos expressivos na formulação textual do texto (anos 90). (REINALDO, 2012 p. 235)

A pesquisa de Reinaldo (2012) revelou que o movimento de deslocamento da palavra ou da frase para o texto, iniciado na década de 90, ganha mais força na década de 2000, graças a influência das teorias linguísticas voltadas ao ensino de língua. A consequência disso foi a publicação de “mais obras abordando a análise linguística, agora concebida como reflexão sobre recursos linguístico-textual-enunciativos, tanto em relação à leitura e produção de textos orais e escritos, quanto em relação ao sistema da língua (REINALDO, 2012 p. 234)”.

Segundo esta pesquisadora, na segunda metade da década de 2000 as abordagens da teoria bakhtiniana e interacionista sociodiscursivas para a análise de gênero é que recebe o maior volume de pesquisa para a proposição de atividades de análise linguística. Nesta perspectiva, os estudos sobre análise linguística passam a abordar o que Geraldi (1997), classifica como atividades, epilinguísticas e metalinguísticas. Este autor considera:

As atividades metalinguísticas como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos. Assim estas atividades produzem uma linguagem (a metalinguagem) [...] penso as atividades epilinguísticas como a condição para a busca significativa de outras reflexões sobre a linguagem. Note-se, pois, que não estou banindo das salas de aula as gramáticas (tradicionais ou não), mas considerando as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam as atividades epilinguísticas [...] (GERALDI, 1997, P. 190-191)

Segundo Geraldi (1997), as atividades epilinguísticas devem preceder as atividades metalinguísticas, pois estas últimas farão mais sentido quando realizada após a primeira. Diante dessas considerações, o conceito mais apropriado para a constituição das Atividades Didáticas Integradas seja o de Perfeito (2007):

Compreendemos por análise linguística sobretudo o processo reflexivo (epilinguístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos lexicais e gramaticais e na construção composicional - concretizada em textos pertencentes a determinado (s) gênero (s) discursivo(s), considerando seu suporte, meio/época de circulação e de interlocução (contexto de produção) - veiculados ao processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor). (PERFEITO, 2007, p. 829)

Nesta perspectiva, as ADIs buscam mediar o ensino dos gêneros discursivos, de modo a provocar os alunos a refletirem acerca de questionamentos, como os elencados abaixo:

- ✓ Esfera social de produção dos gêneros;
- ✓ Quando é produzido/ publicado. (momento histórico de produção dos gêneros);
- ✓ O (s) veículo (s) de circulação dos gêneros trabalhados;
- ✓ O suporte de circulação;
- ✓ O seu tema ou conteúdo temático;
- ✓ A finalidade dos gêneros trabalhados;
- ✓ O papel social do autor;
- ✓ Para quem os gêneros são produzidos;
- ✓ Que imagem o autor faz de seu interlocutor;
- ✓ A atitude valorativa dos participantes;
- ✓ O conteúdo temático presente no enunciado;
- ✓ Como a (o) autor (a) se coloca diante do tema abordado;
- ✓ Que interdiscursos são possíveis identificar e como eles se revelam no texto;
- ✓ Como os interdiscursos se colocam diante do tema.
- ✓ Se há marcas de intertextualidades? Quais? Porque o autor recorre a outros textos?

2.7 Os Ciclos das Atividades Didáticas Integradas (ADIs)

As ADIs acontecem em ciclos, como já explicitado, não obedecem a uma regra fixa para serem desenvolvidas, logo cabe ao educador a escolha da atividade (de leitura, de oralidade ou de escrita) para iniciar o trabalho com os estudantes. Um ciclo está interconectado com o anterior e com o posterior, formando assim um diálogo entre as atividades propostas.

2.8 Gênero principal e coadjuvantes nas ADIs

Vivemos imersos em uma sociedade repleta de textos verbais e não verbais, aliás multimodais. Somos bombardeados, diariamente, em nossas interações por inúmeros

textos, desde os mais simples aos mais complexo e, na maioria das vezes, não os compreendemos.

É válido lembrar que cada gênero apresenta intenções e interlocutores diferentes, além, de uma carga ideológica, na maioria das vezes, implícita e, por isso, incompreensível a muitas pessoas, sendo assim, necessitamos aprender estratégias diferenciadas para entendê-los.

Nesta proposta pedagógica com a utilização de um projeto com ADIs, propomos o contato do estudante com uma grande variedade de gêneros, como por exemplo, cartaz, ofício, roda de conversa, convite, exposição oral, porém optamos pelo aprofundamento do gênero panfleto, primeiramente porque é adequado ao evento comunicativo gerado pela temática do projeto, além de oportunizar espaço para a enunciação das vozes das estudantes em defesa da igualdade de direitos entre homens e mulheres. Em segundo lugar, porque o panfleto é um texto constituído por elementos verbais e multimodais, aspectos esses, raramente abordados nas aulas de língua portuguesa.

Além disso, é um gênero que faz parte do cotidiano dos estudantes, mas que, geralmente desconhecem as estratégias utilizadas para persuadir o leitor presentes neste texto. Ou seja, o conhecimento do panfleto é superficial.

Assim, partir de um texto que faz parte da realidade dos alunos é uma excelente iniciativa para evidenciar aspectos multimodais desconhecidos por eles na construção global do texto.

É importante destacar que o contato, da maioria dos alunos, com esse texto em suas interações cotidianas, não garante a compreensão global do texto, por isso, o intento é aprofundar os conhecimentos, mostrando que além das características composicionais, o gênero apresenta temática e estilo. E todos esses elementos precisam ser entendidos de forma conjunta. É importante lembrar, ainda que o estudo do panfleto, nas aulas de língua portuguesa, é pouco abordado.

Como a nossa intenção é alargar os conhecimentos dos alunos, principalmente, promover o contato dos alunos com gêneros pouco conhecidos e até mesmo desconhecidos, por isso, também constam nesta proposta os seguintes gêneros denominados por Moura (2017) como coadjuvantes, porque dialogam diretamente com o gênero principal, tais como: ofício, artigos de lei, conversa, cartaz, exposição oral, convite, comentário, artigo de opinião. Dessa forma, as ADIs promovem a conexão entre vários gêneros, porém cabe ressaltar que há um principal e outros coadjuvantes.

Depois de apresentar a fundamentação teórica, a definição, a sistematização e a ancoragem teórica das ADIs, passemos, então à apresentação dos procedimentos metodológicos desta pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a construção desta pesquisa. Primeiramente, informamos o tipo de pesquisa realizada, o contexto onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, apresento o projeto de intervenção e as etapas percorridas durante a sua realização.

Este trabalho fundamenta-se na perspectiva da pesquisa qualitativa (participante) em que o educador tem a possibilidades de observar e refletir sobre a sua prática, num fazer reflexivo constante, num processo de reconstrução das ações pedagógicas, conforme Freire:

[...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2000, p.43-44)

3.1 A pesquisa qualitativa

Nesta pesquisa, a intenção não é descrever nem quantificar dados como acontece nas pesquisas quantitativas. Ao contrário, trata-se de uma pesquisa qualitativa em que, eu, enquanto professora/pesquisadora, tive a oportunidade de fazer o movimento de ação e reflexão sobre a minha prática pedagógica em sala de aula e, assim, pude aliar teoria e prática, além de redirecionar minhas ações didáticas, pois segundo Chizzotti(2010, p.82):

“[...]O pesquisador deve manter uma conduta participante: a partilha substantiva na vida e nos problemas das pessoas, o compromisso que se vai adensando na medida em que são identificados os problemas e as necessidades e formuladas as estratégias de superação dessas necessidades ou resolvidos os obstáculos que interferiam na ação do sujeito”.

A pesquisa teve como lócus uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, no município de Santarém.

3.2 Caracterização do universo da pesquisa

Nesta seção, apresento o contexto de realização da pesquisa, o projeto de aceleração (Mundiar), os sujeitos partícipes, os instrumentos utilizados na coleta dos

dados, as etapas de desenvolvimento , os procedimentos de análise e a proposta pedagógica de intervenção.

3.2.1 O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Tapajós, situada em um bairro central da cidade de Santarém. O educandário conta com, aproximadamente 400 alunos, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. Há 14 turmas de sexto ao nono ano. O corpo docente conta com 24 professores todos com formação superior e a maioria concursados. Mas, no total são 34 funcionários a contar com a equipe de direção, coordenação pedagógica e serviço gerais. Em relação à estrutura física conta com sete salas de aula, quadra esportiva, secretaria, diretoria, sala de coordenação pedagógica, sala para reuniões, pátio, cozinha, três banheiros, uma biblioteca (mas encontra-se desativada), depósito, sala para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais. Não há laboratório de informática.

Em relação à localização, a escola fica situada em um bairro central, há relatos de pais, alunos e moradores pertencentes à comunidade que o educandário, apesar de ser localizado no centro da cidade é cercado por “bocas” de fumo, isto é, locais em que há a venda de drogas ilícitas.

3.2.2 O projeto Mundiar – Ensino Fundamental

Uma “alternativa” encontrada para minimizar a situação desastrosa dos números em relação, sobretudo, às reprovações sucessivas e às desistências no estado do Pará foi a implantação do Projeto de Aceleração para os alunos com distorção idade-ano, denominado de Mundiar - termo que, na linguagem belenense, significa “ganhar o mundo”. Essa ação governamental atende às exigências do Programa Pacto pela Educação. A iniciativa do governo do Pará em parceria com a Fundação Roberto Marinho (FRM) visa ajustar a situação educacional de adolescentes e jovens com distorção idade-série, ou seja, busca acelerar o processo de aprendizagem para que todos cheguem ao ensino médio na idade certa.

O Projeto Mundiar utiliza a Metodologia Telessala elaborada pela FRM, que tem uma proposta de prática pedagógica presencial, mediada por um professor polivalente. Segundo os documentos orientadores dessa metodologia, ela é pautada em pensadores

como Paulo Freire, Freinet, Vygotsky, entre outros. A formação é voltada para a construção do ser, conforme divulgam os autores do material didático dessa metodologia.

Ao educador é disponibilizado exemplares de livros do professor de todas as disciplinas, cadernos de formação e de textos, vídeos (teleaulas), além de capacitação para a aplicação da metodologia na sala de aula.

A FRM vende os programas (as teleaulas), disponibiliza o material didático e a formação para os professores e coordenadores pedagógicos. Ao Estado fica a incumbência de oferecer espaço físico (sala de aula) e a mão de obra (os professores) para a atuação nas telessalas. A metodologia pedagógica propõe aulas-oficinas, assim sendo, para o desenvolvimento das aulas são necessários materiais didáticos, como papel, pincéis, cola, tesoura, barbante, entre outros, porém a maioria das telessalas instaladas, em Santarém, não disponibiliza desses tipos de materiais, isso dificulta consideravelmente o trabalho do professor, na sala de aula. Outro problema, diz respeito à falta de coordenador pedagógico para o acompanhamento ao docente e discente, bem como da equipe multidisciplinar – para suprir as dificuldades do docente em relação a determinados conteúdos -, já que, o professor atua em regime de unidocência. Nem coordenador, nem equipe multidisciplinar, existe na rede de apoio ao professor, na maioria das escolas, no Pará. Como se nota, o projeto foi implantado, contudo há diversos problemas de ordem estrutural para o desenvolvimento adequado da metodologia em sala de aula. Porém, um fato importante é que o educador não está preso a uma camisa-de-força, porque tem liberdade para substituir, ou ainda acrescentar informações ao material proposto, quando necessário.

3.2.3 Os sujeitos participantes do Projeto de Intervenção

O público-alvo do Projeto Mundial /fundamental é composto por adolescentes e jovens com faixa etária entre 14 e 18 anos. Esses estudantes, na maioria dos casos, têm entre dois ou mais anos de reprovação consecutivos, ou seja, apresentam distorção idade-série. Não conseguiram a aprovação seja por dificuldades de leitura e escrita, seja por não resolver cálculos. Além disso, não se “ajustaram” ao ensino regular, por causa da indisciplina, provavelmente por conta disso, não aprenderam. Os alunos são, em grande parte, de classe média baixa, pardos e do sexo masculino. A maioria dos estudantes reside em bairros periféricos e afastados da escola.

A turma onde foi realizada a pesquisa era, no início do ano letivo, composta por 30 alunos. Porém, ao longo do ano, houve uma grande evasão decorrente, sobretudo por problemas financeiros, ou seja, a família não dispunha de dinheiro para garantir o transporte do estudante à escola, ou ainda, porque o aluno precisou ingressar no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar.

No período de realização das atividades interventivas, frequentavam as aulas somente 20 alunos e 05 eram infrequentes, ou seja, faltavam muito e apareciam esporadicamente nas aulas. É importante destacar que alguns desses alunos faltosos encontravam-se envolvidos com a venda ou consumo de drogas ilícitas.

O projeto interventivo foi desenvolvido com uma turma formada por adolescente com faixa etária entre 15 e 18 anos. O percurso das atividades aconteceu, no período de fevereiro a março do ano letivo de 2018, segundo cronograma específico do projeto. A turma encontrava-se, no módulo II, que corresponde ao sétimo ano do ensino regular. As atividades ocorrem nas aulas de Língua Portuguesa e contou com 24 aulas de cinquenta minutos.

A turma foi escolhida, porque atendia às normas exigidas pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), ou seja, é uma classe de ensino fundamental da rede pública de ensino, onde atuo como professora concursada e, portanto, pude desenvolver o trabalho de conclusão exigido pelo referido programa.

Os alunos do projeto Mundiar “carregam” a fama, ou melhor, são rotulados de desordeiros e incapazes de aprender, na verdade, a maioria das turmas é formada por estudantes indisciplinados e com idade avançada. Por conta da visão preconceituosa, o projeto não é bem visto na escola, nem pela equipe gestora, nem pelo corpo docente e nem pelos demais estudantes. Com sérias dificuldades, os estudantes, em sua maioria, chegam ao projeto desacreditados, com baixo autoestima, tanto pelos familiares, quanto pela sociedade.

3.2.4 Os instrumentos de coleta dos dados

A coleta dos dados foi obtida por meio de observações, registro escrito no caderno de memorial, captação de imagens fotográficas e gravação de áudio durante o desenvolvimento da pesquisa no ambiente de investigação, isto é, em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Tapajós, no município de Santarém, no estado do Pará.

3.2.5 As etapas da pesquisa:

A primeira etapa direcionou-se à seleção do tema, seguida da revisão bibliográfica. Na segunda houve a coleta de dados para formar o corpus de análise a partir da observação em sala de aula junto aos educandos. Já durante a terceira ocorreu o desenvolvimento do projeto de intervenção na sala de aula. E a quarta destinou-se à sistematização e à análise dos dados coletados.

3.2.6 Procedimentos de análise

Para a análise do material coletado na geração dos dados, utilizo como parâmetros os elementos constitutivos dos gêneros discursivos, postulados por Bakhtin (2003): o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Porque pretendo observar, refletir e analisar o desenvolvimento dos alunos durante as situações de interações vivenciadas ao longo das atividades propostas para a aprendizagem com os gêneros discursivos em situações de uso real da língua(agem) durante a realização das atividades em sala de aula.

3.3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO

3.3.1. O Projeto Didático com as Atividades Didáticas Integradas – ADIs

3.3.1.1 Justificativa

Falar, ler e escrever deveriam ser direitos imperiosos na escola. Nenhum aluno deveria sair dessa instituição sem ter esses direitos garantidos. Nesse sentido, por um lado Cagliari (2009:160) tem razão, quando diz que de tudo que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. Mas, é claro que ao passar, aproximadamente, 12 anos no ambiente escolar, as outras modalidades linguísticas também podem ser ensinadas e aprendidas, já que ao chegar à escola, os estudantes trazem conhecimentos em relação ao nosso idioma, justamente porque participam de interações comunicativas, conforme postula Moura (2017):

As atividades de linguagem, no âmbito da educação formal e não-formal, devem se constituir em instrumento políticos de inserção dos indivíduos nos mais diversos domínios da atividade social. Essa inserção não diz respeito à questão de tornar o indivíduo aptos a se comunicarem, já que o fazem desde que nascem; nem se refere ao fato de poderem codificar e decodificar

informações com que têm contato dentro e fora da escola ou de serem proficientes no domínio da estrutura da língua, o que é insuficiente para o que se quer de indivíduos capazes de intervir criticamente nas instâncias socioinstitucionais. Trata-se, ao contrário, de ampliar significativamente a capacidade textual-discursiva a capacidade textual-discursiva e sociorretórica de indivíduo-cidadãos nos diversos espaços de produção de linguagem, nos quais devem estar capacitados a argumentar, contra-argumentar, refutar, avaliar, criticar, concordar, discordar, responder, analisar, persuadir e intervir.

Atualmente, quando o assunto é o ensino de língua já é quase lugar comum a utilização de metodologias que partam dos gêneros textuais, sobretudo, após a publicação dos PCNs, quando os gêneros chegaram à escola como objeto de ensino. Para alguns teóricos e pesquisadores, essa tendência- partir dos gêneros- virou modismo. Pois sem o devido aprofundamento teórico, alguns professores, simplesmente, selecionam um determinado gênero para ensinar a estrutura composicional e os aspectos gramaticais. Os aspectos discursivos são sucumbidos, ignorados.

É um ensino voltado, meramente para aspectos estruturais, que anula elementos extralinguísticos, discursivos tão importantes para a compreensão aprofundada e crítica do texto. Na contramão dessas ações pedagógicas, ratificamos a postulação de Marcuschi (2002, p.20), ao afirmar que os gêneros se caracterizam muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais.

Desse modo, se a intenção é ampliar a competência comunicativa do estudante para participar em interações nos mais variados espaços sociais, em que fazem uso das diferentes modalidades- oralidade, leitura e escrita-, é fundamental integrá-las, ao invés de separá-las, até porque, elas não ocorrem de maneira estanque, dissociadas, ao contrário, de acordo com a afirmação de Moura (2017) “falar, ler e escrever são atividades intercambiáveis e entrelaçadas, já que uma(s) perpassam(m) as outras numa dinâmica natural, nos contextos em que acontecem as várias interações”. Não há, assim a primazia de uma modalidade em relação à outra, porque são complementares, apesar de suas peculiaridades.

A utilização de uma proposta didática que integre atividades de oralidade, leitura, escrita e análise linguística se justifica, porque propõe um ensino o mais próximo possível do que acontece fora do contexto escolar. As ADIs (Atividades Didáticas Integradas) podem ser uma alternativa se a pretensão é um ensino de língua materna de maneira mais conectada, sem desvinculá-la de suas práticas sociais, além de integrar fala, escrita, oralidade e reflexão linguística, porque mais importante que ensinar nomenclaturas

gramaticais, o ensino de língua deve promover a autonomia linguística do aluno para a atuação mais cônica e crítica em variadas situações de interação. E nada melhor que conectar, ou ao menos, tentar aproximar os conhecimentos escolares da realidade extraescolar, provavelmente, uma possibilidade de realizar essa aproximação é com gêneros textuais em sala de aula, pois dessa maneira os educandos têm oportunidade de trabalhar com a linguagem nos seus mais variados contextos sociais. Assim, poderemos ampliar as potencialidades dos alunos, pois conforme Bazerman (2005, p.106), “cada pessoa, através da comunicação por gêneros textuais, aprende mais sobre suas possibilidades pessoais, desenvolve habilidades comunicativas e compreende melhor o mundo com que está se comunicando”.

Nesta proposta de intervenção, o objetivo primordial é desenvolver um projeto didático organizado com a utilização das ADIs propostas por MOURA(2017), porque visamos um ensino de língua que não dê ênfase demasiada às atividades voltadas apenas à escrita, mas que partindo de uma problemática social oportunize o letramento dos educandos, para que partindo de seus conhecimentos prévios possam conquistar novas habilidades de leitura, oralidade, escrita e análise linguística para atuarem como agentes de transformação e não, meramente como sujeitos passivos, ou pior ainda, como fantoches sociais.

Integrar leitura, oralidade, e análise linguística, certamente não é tarefa fácil, mas também não é impossível, justamente porque se dão num continuum, não são e nem estão segregadas. É na escola por conta da didatização dos conteúdos que elas se divorciam, daí decorre a soberania da escrita, a quase anulação da oralidade, a leitura direcionada a mera decodificação e a reflexão linguística confunde-se ao trabalho com análise descritiva, ou pior ainda, normativo. Contudo, conforme já mencionado, nesta proposta as ações pedagógicas buscam a integração entre essas atividades, porque reconhecemos não apenas a importância de cada uma delas, contudo a complementariedade existente entre elas.

Diferentemente de outras propostas para o ensino de língua portuguesa que, geralmente, primam em dar ênfase à escrita, o que para Marcuschi é um erro, já que os alunos também podem aprofundar seus conhecimentos orais na sala de aula. Portanto, este trabalho visa integrar leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ou seja, tem como objetivo propor ações pedagógicas para que essas atividades sejam desenvolvidas concomitantemente, isto é, sem privilegiar nenhuma delas. Para tanto, elaborou-se um

Projeto Didático (PD) composto por 3 ADIs. A opção por essas duas propostas didáticas justifica-se, principalmente, porque a concepção de língua adotada neste trabalho, pauta-se, na perspectiva interacionista, que concebe a língua(gem) como forma de interação entre interlocutores em diferentes contextos sociais. Porque, conforme Bakhtin a língua se materializa por meio de enunciados e não somente por formas fixas e acabadas. Isto é, adotamos uma concepção de língua(agem) em que os sujeitos interagem se comunicam uns com os outros no meio social em que vivem e com fins reais de comunicação, seja para opinar, para persuadir, para discordar, para concordar, para participar das interações com as outras pessoas, ou seja, para infinitos propósitos e com diferentes intenções em múltiplos contextos sociais, assim daí deriva a justificativa para o trabalho didático com projeto composto por ADIs, pois almejamos um ensino com gêneros, a partir não de situações simuladas ou ainda artificiais, porém inserida em interações reais de uso da língua.

As ações planejadas, portanto, nesta pesquisa têm o intento de oportunizar aos educandos a ampliação de seus conhecimentos em relação à língua que utilizam para interagir com os seus interlocutores, assim, aprofundar suas capacidades linguística, textual e discursiva a fim de atuarem com autonomia e criticidade frente às diversas situações onde participam, seja por meio do texto verbal, não-verbal ou oral, tanto no espaço escolar, quanto fora dos muros da escola.

3.3.1.2 Título do Projeto: DIREITO SIM! VIOLÊNCIA NÃO!

Problemática: A violência contra as mulheres

Público alvo: alunos do projeto Mundiar (fundamental)

Tempo estimado de duração: 24 aulas de 50 minutos

Recursos: cópias de: panfletos, ofício; papel madeira, pincéis atômicos permanentes, pincéis para quadro branco, réguas, TNT, pincéis para tecido, datashow, CDs, pendrive, celulares.

Produto final: panfleto para alertar em relação à violência contra a mulher a ser distribuído durante a Caminhada pela paz.

3.3.1.3 A temática do projeto

É importante destacar que o tema do projeto interventivo surgiu a partir de uma problemática recorrente na escola e na turma, aliás, um problema que atinge a nossa sociedade: a violência contra as mulheres.

Os meninos apresentavam um comportamento agressivo em relação às meninas, isto é, não as respeitavam e a comunicação era bastante violenta na sala de aula, ou seja, os estudantes utilizavam palavras obscenas, ofensivas e chegavam a agredir fisicamente as colegas de classe e outras alunas da escola. Dessa forma, havia sempre conflitos entre os estudantes e as estudantes, em decorrência dos comportamentos e das atitudes desrespeitosas, da maioria dos alunos, naquela classe. Na verdade, os comportamentos e as atitudes agressivas dos estudantes são reflexos de uma sociedade patriarcal, machista em que grande parte dos homens age violentamente contra as mulheres. Esses fatos impactam diretamente as relações na escola.

3.3.1.4 Sobre o gênero principal: o panfleto

O panfleto é um gênero discursivo que circula fora da escola e faz parte do cotidiano dos estudantes. Ou seja, os alunos têm acesso a esse gênero. Mas será que o contato com o gênero garante à compreensão desse texto?

Assim como os demais gêneros, o panfleto apresenta uma intenção enunciativa: anunciar algo ao interlocutor que pode ser um produto ou um serviço. Ele pertence ao discurso publicitário. Faz parte dos gêneros classificados como secundários porque aparece em contextos mais complexos. E além das diferentes formas de linguagem, verbal e não verbal, é repleto de ideologias, ora implícitas, ora explícitas com forte poder de influenciar a forma de pensar e agir dos sujeitos. Ou seja, a linguagem se adequa ao público a que se destina.

A especificidade estilística do panfleto, no que tange à utilização de recursos multimodais requer a presença de imagens, cores, tipos de letras diferenciadas. Já em relação à organização sintática, como pertence à esfera publicitária, é um texto curto apresenta, geralmente períodos simples. Os verbos aparecem no modo imperativo. Há na organização linguística a utilização de figuras de linguagem, jogos de palavras, prolongamento de vogais, entre outros recursos.

3.3.1.5 Objetivos

GERAL: Desenvolver um projeto com a utilização de Atividades Didáticas Integradas (ADIs) – envolvendo oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

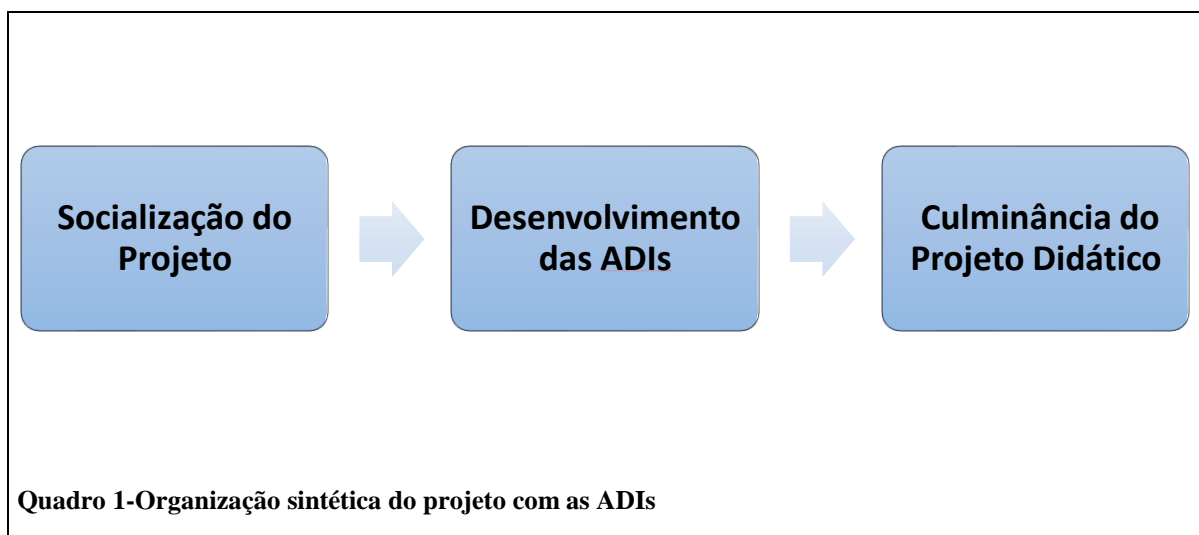
ESPECÍFICOS:

- Ler diferentes gêneros discursivos, entre eles: ofício, notícia, panfleto, cartaz;

- Utilizar estratégias de leitura diferenciadas e direcionadas à interpretação dos gêneros em estudo;
- Ler com diferentes objetivos: para ampliar pontos de vista, para estudar sobre um determinado assunto, para conhecer aspectos linguísticos e discursivos dos gêneros em foco, para construir um ponto de vista sobre o tema em foco;
- Conhecer estratégias de leitura para textos multimodais atentando para diagramação, tipos de letras, cores, símbolos, imagens, entre outras;
- Participar de discussões, exposições orais, rodas de conversas e debates sobre os temas propostos nos textos;
- Expor trabalhos individual ou em grupos apoiados em roteiros;
- Anotar informações relevantes do conteúdo de uma exposição oral;
- Perceber as particularidades contextuais e discursivas dos gêneros orais em estudo;
- Desenvolver estratégias de argumentação oral na interação face a face;
- Comentar e justificar opiniões sobre os temas em foco durante as interações orais;
- Produzir os gêneros propostos levando em consideração o contexto de produção: temática, interlocutores, finalidade, suporte, linguagem, elementos multimodais, entre outros elementos;
- Revisar e reescrever os textos observando as limitações feitas a partir da análise linguística e discursiva desse gênero;
- Planejar a produção escrita atentando para as opções linguísticas características do gênero em questão;
- Pesquisar e registrar informações relevantes para a alimentação temática do gênero panfleto;
- Formatar graficamente o panfleto, observando os seus elementos multimodais;
- Identificar elementos constitutivos da organização interna do panfleto: cores, tipos de letras, diagramação, tamanho do texto, entre outros elementos não verbais;
- Examinar a forma e o modo verbal utilizado no panfleto, atentando-se para os propósitos discursivos desse gênero;
- Perceber estruturas linguísticas, semânticas e discursivas características dos gêneros em estudo;

- Observar a partir dos textos lidos e produzidos a função dos sinais de pontuação, bem como dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem utilizados na construção do texto;

3.3.2 Diagrama do Percurso do Projeto com as ADIs:



3.3.3 Descrição esquemática do desenvolvimento das atividades

As atividades Didáticas Integradas (ADIs) de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística que compõem o projeto aconteceram, conforme descrição exposta no esquema a seguir:

- 1º Ciclo: 03 aulas de 50'
- Roda de conversa, leitura de folder, produção escrita;
- 2º Ciclo: 03 aulas de 50'
- Roda de conversa, leitura, reflexão linguística do folder e cartazes e produção escrita;
- 3º Ciclo: 02 aulas de 50'
- Leitura, discussão, reflexão linguística de cartazes publicitários e escrita de cartaz informativo;
- 4º Ciclo: 03 aulas de 50'

- Leitura do gênero ofício, discussão em grupo, produção escrita (colaborativa) de cartazes e do ofício;
- 5º Ciclo:03 aulas de 50’
- Leitura, reflexão linguística e primeira produção do panfleto;
- 6º Ciclo:5 aulas de 50’
- Leitura, reflexão linguística, discussões e produção em duplas da segunda versão do panfleto;
- Produção da terceira versão, leitura, reflexão linguística e discussão;
- 7º Ciclo: 03 aulas de 50’
- Roda de conversa sobre a panfletagem, produção escrita de convite e faixas;
- 8º Ciclo:02 aulas de 50’
- Realização da Caminhada da Paz- evento de culminância: distribuição dos panfletos;
- Avaliação oral sobre o projeto;
- Produção de gêneros diversos;

Após apresentarmos o percurso metodológico desta pesquisa com a utilização de um projeto didático organizado a partir das ADIs, a seguir exponho a descrição e a análise dos dados que foram coletados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo faço, concomitantemente a descrição e análise dos dados coletados no decorrer do desenvolvimento das atividades desta intervenção pedagógica realizada por meio de um Projeto Didático com Atividades Didáticas Integradas (ADIs), propostas por Moura (2017), de leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística a partir de gêneros discursivos. Mais uma vez, ratifico a importância de um ensino pautado no uso real da língua.

Não pretendo ensinar, exaustivamente regras ou nomenclaturas somente relacionadas à estrutura linguística do texto, almejo que os estudantes se construam como sujeitos, produtores de textos (orais e/ou escritos), para protagonizarem atitudes mais responsivas em seus contextos de interação. Pois, conforme Bakhtin (2014, p.132, grifo do autor) “A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos interlocutores*”.

As atividades do Projeto Didático com as ADIs foram realizadas nos meses de fevereiro e março de 2018, precisamente de 05 de fevereiro a 28 de março, na E.E.E.F Barão do Tapajós, localizada no bairro Aldeia. O público participante foi composto por estudantes do Projeto Mundial do Ensino Fundamental, na cidade de Santarém.

Além disso, ressalto que o Projeto de Intervenção, primeiramente direcionado aos estudantes do Projeto Mundial (fundamental) foi também realizado com as demais turmas da escola, é claro, com as devidas alterações necessárias. Vale informar que o referido projeto por sua relevância será incluído no Projeto Político Pedagógico da Escola e também passará a fazer parte do calendário de eventos. Por causa da participação de todas as turmas da escola, houve alteração no título do projeto, ou seja, “Paz na escola é a gente que faz”.

A culminância das atividades, aqui compreendida como o evento final, foi experienciada por alunos, funcionários, pais e comunidade extraescolar, durante a realização da Caminhada pela Paz (ação de culminância do projeto). O evento contou com a participação de alguns moradores da cidade de Santarém, inclusive foi divulgado e exibido pela imprensa local.

A primeira roda de conversa teve como objetivo apresentar aos alunos e discutir com eles a respeito da violência sexual contra as mulheres, com foco, sobretudo no assédio. É importante destacar que o tema partiu das minhas observações em relação ao

comportamento agressivo de muitos estudantes na escola. Ou seja, puxões de cabelos, termos pejorativos e vulgares verbalizados, quando as alunas passavam nos corredores, inclusive, os estudantes formavam uma espécie de barreira para atrapalhar a passagem delas, justamente para praticarem atos violentos contra aquelas meninas. Diante dessa situação de violência, foi que surgiu o tema para as atividades em sala de aula. Ressalto, mais uma vez, que para preservar a identidade dos alunos, utilizaremos nas transcrições orais, as letras iniciais do nome dos alunos e a letra P para professora.

1º ciclo: discutir, ler e escrever para participar

O primeiro ciclo de Atividades Didáticas Integradas (ADIs) coincidiu com o período do carnaval. E nos espaços virtuais, em decorrência do período carnavalesco, aconteciam várias campanhas contra o assédio sexual. Essas campanhas foram bem interessantes para abordarmos o tema, porque, como já dito anteriormente, circularam em redes sociais, assim a abordagem partiu de um universo em que os estudantes, em sua maioria, estão inseridos, isto é, a internet. Porém, contrariando o que eu imaginava, mesmo que os estudantes, em sua maioria, possuíssem aparelhos celulares, alguns não tinham acesso aos textos das campanhas virtuais sobre o tema seja por falta de crédito, ou ainda, por permanecerem em ambientes de bate-papo.

A seguir apresento, ou melhor, transcrevo os turnos de fala na conversa inicial com os estudantes que participaram desta situação interativa. Na sala de aula, estavam presentes 15 alunos, porém, nesta primeira atividade, somente 07 alunos participaram oralmente, dando opinião, porque a maioria ficou envergonhada, contudo 05 preferiram opinar por meio da escrita, por isso, o silêncio, em alguns trechos, predominou. A partir dessa conversa transcrevemos, primeiramente, três minutos e vinte e nove segundos, porque se tratava da atividade diagnóstica sobre o tema, mas depois houve a gravação de mais quatorze minutos e trinta e sete segundos, totalizando nessas primeiras atividades dezessete minutos e sessenta e seis segundos. O propósito foi registrar por escrito a conversação realizada para compor o corpus de análise da oralidade.

¹⁴P: éh:: bom dia gente né?... estamos ...vocês sabem que estamos na semana do carnaval e aí a gente trouxe um tema BEM interessante porque a gente já percebeu AQUI NA ESCOLA alguns casos de meninas que que sofrem com algum tipo de violência, então nós vamos falar sobre AS-SÉ-DIO no carnaval vocês já viram nas redes sociais éh éh que

¹⁴ A transcrição foi feita de acordo com as normas do Projeto NURC/SP.

tá circulando várias postagens no face book sobre isso... eh aí eu quero SABER de vocês se vocês sabem o que que é assédio?

DI: não

L: não [eu não sei não...()

G: [já ouvir falar ()

V: [já ouvi falar ((muito barulho))

P: ninguém SABE?

A: já ouvi falar...

P: já ouviram falar?

LA: não

DI: sim

P: nunca ouviram?

A: já ouvi falar mas (não sei explicar).

P: alguém mais quer falar?

V: eu acho que assédio::: é violência contra a mulher::: sexual...violência sexual, professora (incompreensível)

P: tranquilo... a aluna a aluna A4 acha que assédio é violência sexual contra as mulheres tem alguém que já ouviu falar sobre violência sexual?

L: [não

G: [não

DI: EU já.

P: já? o que você ouviu DI?

DI: éh que quando os homens passam lá... a mão deles sem permissão nas mulheres tentam abusar elas (éh no no ônibus)

LA: éh ::: professora eu acho que a violência sexual éh (corresponde mais) um estupro, né professora? porque mulheres são estupradas (isso éh uma violência muito grave né?)

P: mais alguém?

L: NÃO...()

D: não...()

P: acontecem muitos casos? vocês que que trataram do estupro... vocês acham que acontece? vocês já ouviram falar de casos por aí? alguém quer relatar alguma coisa ... algum um fato que ouviu FALAR na MÍDIA.. éh perto de casa.. vocês têm algum exemplo para me dar... sobre essa violência sexual no caso do ES-TU-PRO?

LA :é professoro o estupro (do que a gente está falando) o estupro o estupro... não acontece só com mulheres né? mas sim também com crianças... muita muita com criança já ouvi falar... já vi também (na televisão) ... que os caras querem por causa que eles estupraram uma criança... uma criança pequena... um bebê também... () um terrível ato que é cometido pelos homens () as mulheres sofrem::: as crianças também sofrem...()

DI: é é SÓ é os HOMENS, professora?

A: [no carnaval as mulheres sofrem com os caras querendo passar a mão nas mulheres::: (querendo beijar a força) ()

E:[as mulheres não fazem nada? não? NÃO::: tipo assim::: tem umas mulheres que gostam da sacanagem ()

D: é... tem umas que GOS- TAM ((risos dos alunos)) homem também é abusado

Como podemos observar, pelos turnos de fala, nessa primeira conversa, ou seja, uma situação informal, que exige pouco monitoramento, os alunos, mostraram-se inibidos, porque, provavelmente não sabiam o conceito de assédio, ou ainda por causa da pouca exposição oral em classe, pois raramente ocorrem esse tipo de evento. O importante a ressaltar, porém é que eles já tinham ouvido falar sobre o assédio. Foi, somente após a tentativa de explicação de uma colega que o tema tornou-se mais familiar, então passaram, gradativamente a participar da conversa, relatando situações que vivenciaram fora da escola, ou que viram ou ouviram falar, isto é, a partir de uma conexão com a realidade vivida pelos alunos, iniciaram seus atos de responsividade, porque começaram a falar mais abertamente sobre o assunto. Ou seja, citaram exemplo e casos vivenciados fora da escola. As falas dos alunos, conforme observado na conversação transcrita revela a multiplicidade de vozes sociais, ou seja, as opiniões são carregadas de crenças e atitudes machistas. Além disso, os estudantes falaram, minimamente seja por conta de não conhecimento sobre o assunto, seja pela timidez. O importante, porém, que foi garantido o espaço para que verbalizassem as suas opiniões.

A seguir, apresento as produções escritas de cinco alunos que preferiram escrever a falar durante a roda de conversa. Destaco que três estudantes permaneceram como ouvintes, porque pouco se manifestaram, a não ser com gestos, expressões faciais ou com movimento da cabeça concordando, ou discordando em relação ao que os colegas mencionavam. É interessante observar também que os estudantes que optaram por escrever são muito tímidos, raramente, participavam das atividades propostas e apresentam muita dificuldade na produção escrita.

Em relação ao texto escrito, todos são compostos por um único período no qual os alunos fazem uma afirmação sobre a violência contra a mulher. Na produção da aluna G.A.P há problemas que dificultam a compreensão daquilo que a aluna tentou comunicar. A estudante não conseguiu organizar adequadamente o que pretendia comunicar ao leitor. O interessante, neste caso, é que a aluna tinha conhecimento sobre o tema, provavelmente não conseguiu organizar o texto, porque sentiu-se insegura, ou ainda, por conta da dificuldade em sistematizar por escrito a sua opinião.

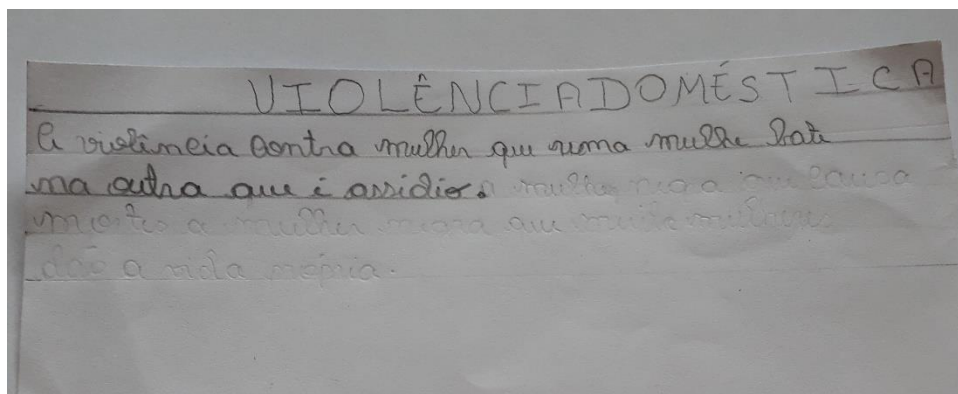


Figura 2- Produção escrita de G.A.P.

O aluno E.P.R elaborou um texto completo formado por um período composto, inclusive, com a presença de um conectivo de alternância. Ele conseguiu expor por escrito o que pretendia, apesar de alguns problemas relacionados às convenções ortográficas e à organização sintática. O mais importante, contudo, é que elaborou um enunciado com um tom de alerta a seu interlocutor, há, inclusive presente na frase produzida uma escala argumentativa crescente, que conforme Koch (2006,p.30) pautada em Ducrot - o qual conceitua a escala argumentativa como dois ou mais argumentos que convergem para uma mesma conclusão - , porque parte do argumento mais fraco ao mais forte. Ou seja, na escala construída por E.P.R., temos como: 1º argumento: *A violência é crime*; 2º argumento: *Pode até ser preso*; 3º argumento: *Pode pagar com sua própria vida*. Os três argumentos levam à conclusão que violentar uma mulher é crime que pode acarretar várias consequências ao agressor, sobretudo o risco de perder a vida.

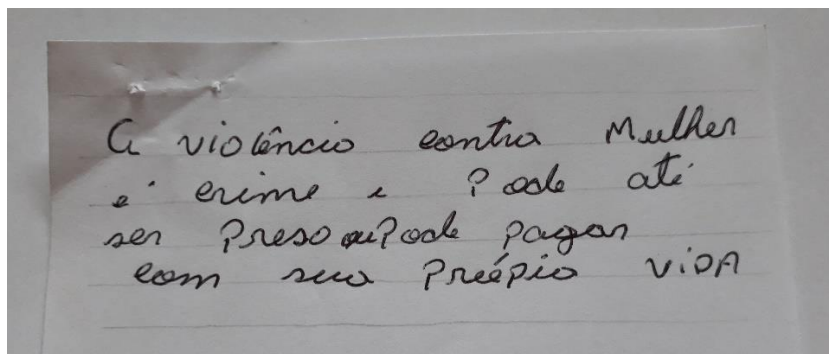


Figura 3- Produção escrita de E.P.R

A terceira produção, da aluna J.S.S, apresenta uma opinião, mas há problemas no plano da coesão, por causa da ausência de palavras para completar as informações que aparecem no enunciado escrito. Analisemos: “Quando, homem bate na mulher mesmo assim ela ficar com ele nem todas mulher não vai na delegacia”, notamos que faltam palavras para completar a informação a ser repassada ao leitor, principalmente entre a segunda e a última oração, ou seja, há uma lacuna que poderia ser preenchida pelas seguintes palavras destacadas em negrito: “Quando, o homem bate na mulher e mesmo assim ela fica com ele, **por medo**, **deve ser por isso que** nem todas as mulheres vão à delegacia denunciar. Apesar das limitações na organização frasástica, compreendemos o que ela enunciou. Não podemos esquecer da voz latente nesse texto, isto é, a voz de mulheres que, diariamente, sofrem a agressões e não tem os seus direitos garantidos pelos órgãos governamentais, portanto temem denunciar o agressor.

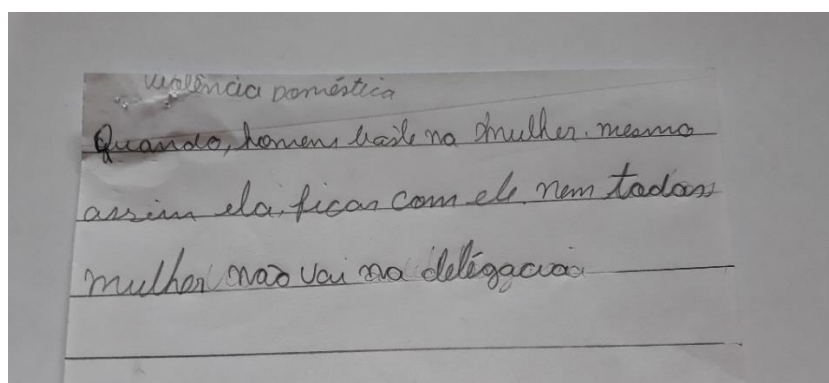


Figura 4- Produção escrita de J.S.S.

A produção de G.C.P. é composta por um único período. É, na verdade, uma definição que apesar de curta, comunica, ou seja, conseguimos compreender o que ele escreveu, embora apresente erros ortográficos e algumas marcas de oralidade. Além

disso, apresenta uma afirmação pautada em vozes que representam discursos muito propagados nas mídias e que tentam reforçar a punição aos agressores de mulheres.

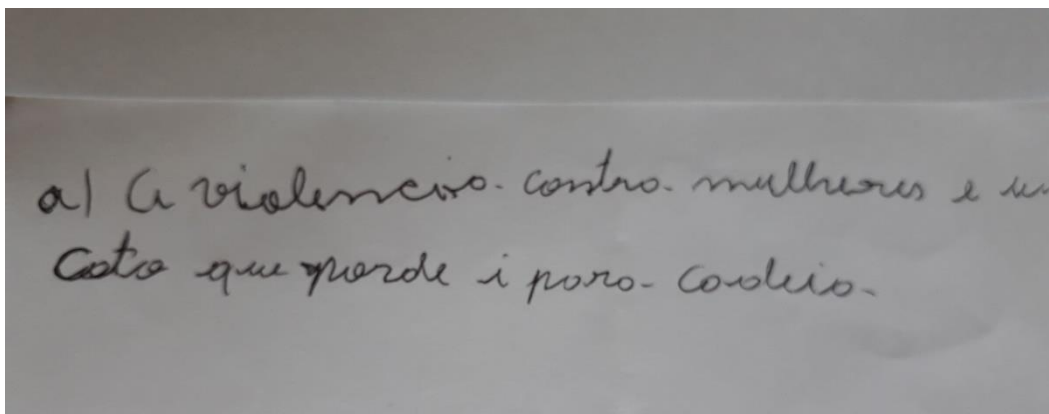


Figura 5- Produção de G.C.P.

A quinta produção, do aluno D.C.M, revela uma constatação. Na frase há algumas incorreções ortográficas. Mas, o estudante consegue expor o que pensa, porque entendemos a sua enunciação a respeito da temática em foco. Mesmo sem mencionar o tipo de violência, o leitor pressupõe tratar-se da violência sexual, já que segundo D.C.M. a violência pode ser provocada pelo companheiro ou por parente. Há a presença de vozes propagadas pelos meios de comunicação de entidades que defendem os direitos das mulheres, isto é, que os violentadores são pessoas próximas às vítimas.

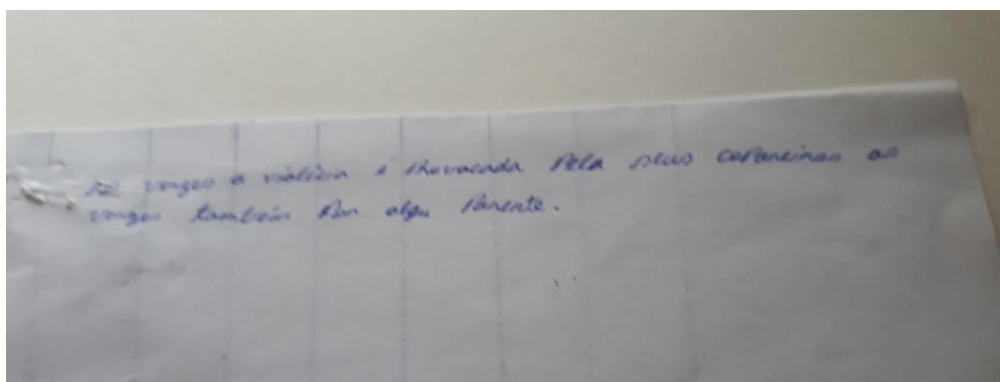


Figura 6- Produção de D.C.M.

Após a primeira roda de conversa, passaríamos à leitura dos cartazes postados nas redes sociais, porém foi necessário para a alimentação temática, ou seja, para alargar os conhecimentos dos estudantes sobre a violência sexual, apresentar mais informações, por isso, mudamos a trajetória pedagógica.

Assim, após a roda de conversa, ocorre a segunda atividade, agora direcionada ao estudo do gênero folder. Antes de iniciar a mediação com o texto, realizo, conforme as postulações de Solé uma atividade para o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, ou seja, proponho questionamentos relacionados ao suporte, à intenção do gênero em discussão, ao público alvo, tudo para auxiliar na compreensão do texto.

Foi somente depois da realização dessas atividades iniciais que partimos para a leitura compartilhada do folder “*Chega de fiu fiu*” - *Vamos falar sobre o assédio sexual, produzido pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo em parceria com o Núcleo Especializado de Promoção e Defesa dos Direitos da Mulher e a ONG OLGA e também dos cartazes postados no face book durante o Carnaval.*



Figura 7- Folder Assédio Sexual- parte externa.

Disponível em <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/FolderAssedio.pdf>

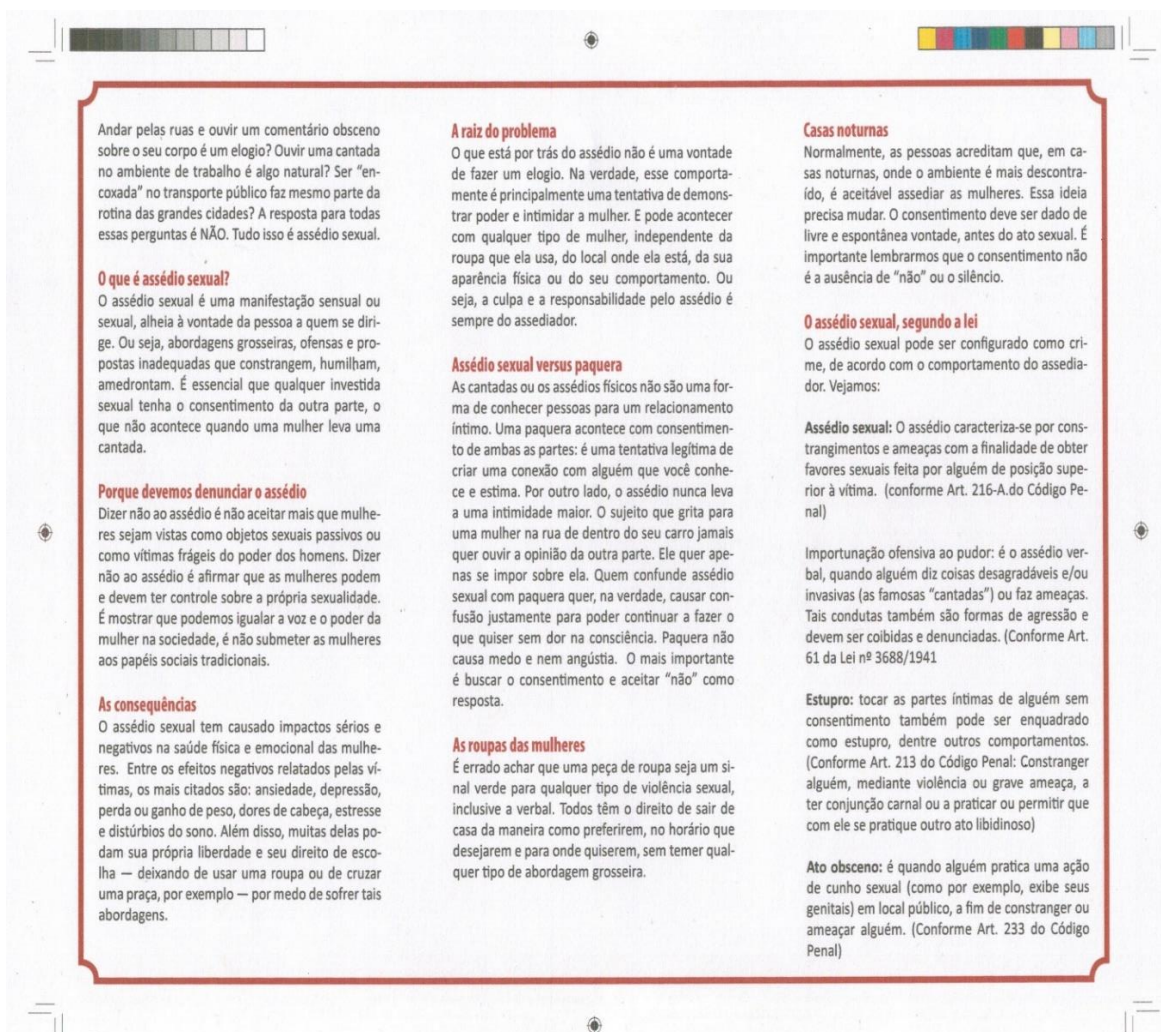


Figura 8-- Folder parte interna

Disponível em <https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/41/FolderAssedio.pdf>

É importante, informar as perguntas que utilizei para ativar os conhecimentos prévios dos alunos foram as seguintes:

1. Sabem o que é um folder?
2. Para que esse texto serve?
3. Onde ele circula?
4. Quem o escreve?
5. Quem é o público-alvo do folder em análise? Como identificaram o público?
6. Com qual propósito o folder foi escrito?
7. Como se organiza graficamente um folder?

Quadro 2- Perguntas para levantamento de conhecimento prévio

Este primeiro momento, destina-se à sondagem sobre o que os alunos sabem sobre o gênero, inclusive, antes de iniciarmos a análise, informo os objetivos da leitura, isto é, obter mais informações sobre a violência contra as mulheres e conhecer o gênero folder. Informar os objetivos da leitura é uma estratégia de auto-regulamentação, de acordo com Kleiman, que auxilia na compreensão do texto. E se entendo a leitura como uma ação conjunta, dialógica é fundamental ensinar essa estratégia durante a leitura do texto com os estudantes.

Depois dessa primeira intervenção, passamos a focalizar outras questões envolvidas na análise do texto, como por exemplo, os aspectos multimodais presentes no texto, porque assim como Antunes (2010, p.45), acredito na integração entre todos os elementos constitutivos de um texto, porque "[...] em um texto, nada é separável totalmente. Tudo está intimamente entrelaçado e se interdepende", como veremos, levo em consideração todos os elementos envolvidos na construção do folder. Não há como separar os elementos, pois há uma conexão entre todos eles na construção global do texto. Desse modo, durante as atividades de leitura, não me limito a analisar frases isoladas, ao contrário, na análise realizada, como veremos, levo em consideração todos os elementos envolvidos na construção do folder.

Solicito, então aos alunos, após a atividade de sondagem, que façam a leitura silenciosa, para em seguida fazermos a leitura colaborativa oralmente. O texto foi exposto no datashow para que todos visualizassem, mas também repasso uma cópia colorida para que os alunos acompanhem, e sobretudo, participem ativamente da análise. Dito isso, exponho a seguir as questões em que se pautaram a análise:

- Que imagem aparece na parte central da primeira página do folder? O que representa o desenho?
- Qual é a cor que aparece predominando na primeira página? O que ela representa?
- O que aparece escrito nos balões de fala? Essa palavra tem coerência com os demais elementos textuais? Por quê?
- Qual o assunto principal a ser abordado no folder? Como podemos identificá-lo no texto?
- Em relação às frases que compõe o texto: o que elas comunicam? Quais palavras foram utilizadas para compô-las?
- Como as informações aparecem organizadas no texto? Por quê?

Os estudantes, como já informado, não tiveram dificuldade em compreender o gênero, provavelmente, porque faz parte de suas práticas sociais. O conhecimento de mundo colaborou na produção de sentido do texto, porque de acordo com Koch (2002, p.44) a compreensão do texto, ocorre, de modo satisfatório, quando o leitor ativa esses conhecimentos na sua interação com o texto. Curiosamente, os elementos mais complexos, na opinião de grande parte da turma, relacionaram-se às imagens, às cores e a formatação das letras, porque não conseguiram estabelecer a conexão existente entre os recursos visuais (cores, imagens, tipos de letras) e a estrutura verbal. Habitados a uma análise em que a ênfase se dá ao nível da frase, os estudantes não compreenderam a funcionalidade dos elementos multimodais presentes no texto. Mas, expliquei a funcionalidade desses recursos não-verbais na construção do texto.

Já em relação ao estilo do gênero, mais especificamente, sobre as frases, que aparecem na primeira página, os alunos demonstraram dificuldade em identificar a intenção existente na utilização do modo verbal, isto é, não reconheceram a funcionalidade do verbo no modo imperativo na construção do texto. Questionei por que precisamos usar o verbo naquele modo. Não souberam responder. Então, escrevi três enunciados na lousa: *Talvez, eu denuncie; Denuncio; Denuncie*. Essa última forma verbal estava no folder, não utilizei os termos gramaticais para analisar essa questão. Perguntei qual dos enunciados era o mais adequado para compor o folder que estávamos lendo e por que. A maioria compreendeu a intenção de usar aquele modo verbal, afirmaram que “na primeira frase a pessoa não tinha certeza, por isso não servia para colocar no folder”. A aluna L.M. disse: “Se quero pedir apoio das pessoas, o que serve é o verbo *denuncie*, porque passa uma ordem”. Noto, assim, ao final da atividade que o entrave na compreensão global do panfleto foi decorrente, sobretudo do desconhecimento da relação entre a parte verbal e os aspectos multimodais.

Ao término da análise, em decorrência da festa de carnaval, na escola, como atividade final desse primeiro ciclo, os estudantes produziram faixas e cartazes para ornamentar o pátio da escola, abaixo apresento uma produção dos alunos L. M.L., S.S.S. e L.L.A.:

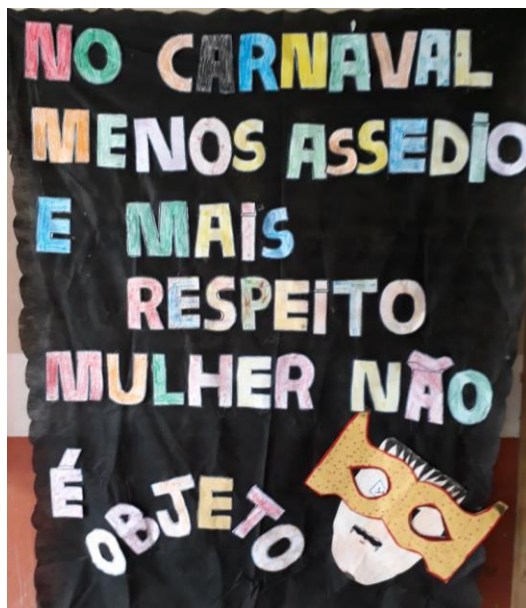


Figura 9- Cartaz escrito por L.M.L., S.S.S. e L.L.A

Observo a partir da construção das faixas e dos cartazes que, principalmente as alunas, já apresentam um comportamento diferente em relação ao tema (assédio sexual) que leram, discutiram e, agora opinavam através dos textos escritos. Ou seja, elas já começam a se posicionar diante de algumas falas agressivas dos colegas na classe.

2º Ciclo de Atividades: Do escrito ao oral

Segundo as considerações de Moura (2017) para se trabalhar com as ADIs não existe uma forma fixa, porque elas acontecem concomitantemente. Assim, neste segundo ciclo, dou continuidade às atividades, mas agora, inicio com a leitura dos cartazes publicados nas redes sociais. Tenho como objetivos das atividades: promover a leitura de cartazes, discutir em grupo e participar oralmente apresentando a síntese da leitura realizada. Apresento informações sobre os cartazes, ou seja, que foram publicados no face book, que fazem parte de uma campanha contra o assédio no carnaval e produzidos por entidades defensoras dos direitos das mulheres. Em seguida, os alunos foram organizados em três grupos. Durante o desenvolvimento do trabalho proposto havia 18 alunos na sala de aula, logo cada grupo foi composto por 6 integrantes. Cada grupo recebeu um cartaz para analisar, discutir e depois apresentar oralmente as observações e as considerações a respeito do texto que leram. A orientação para o trabalho em grupo partiu dos seguintes questionamentos: O que vejo e o que penso sobre o tema abordado no cartaz? Ou seja, os

alunos deveriam discutir em grupo e depois se posicionar oralmente. Os cartazes analisados são os expostos a seguir:



Figura 10- Cartaz de campanha publicitária - Disponível em: <https://revistamarielaire.globo.com/Comportamento/noticia/2013/09/ja-recebi-ameaca-de-estupro-diz-jornalista-que-luta-contra-assedio-sexual-em-lugares-publicos.html>

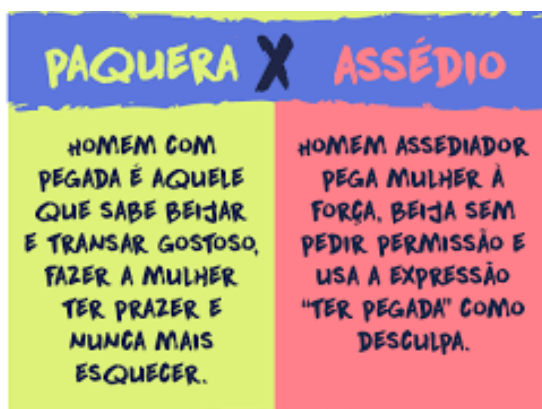


Figura 11- Cartaz de campanha publicitária - Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/guia-pratico-e-didatico-da-diferenca-entre-paquera-e-assedio-para-voce-nao-ser-um-canalha-neste-carnaval/>



Figura 12- Cartaz de Campanha publicitária - Disponível em: <http://misturaurbana.com/2014/02/no-carnaval-nao-pode-tudo/>

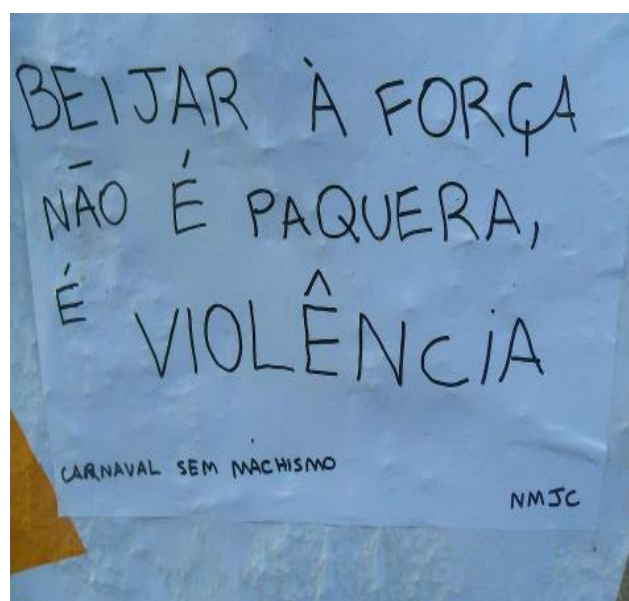


Figura 13- Cartaz de Campanha publicitária - Disponível, em: <http://mulhernaosecale-blog.tumblr.com/>

Após a análise do texto, promovo uma conversa sobre o tema a partir da leitura do folder e dos cartazes da campanha em combate ao assédio na internet. A seguir apresento a transcrição dos turnos de fala dos discentes, antes, é importante destacar que durante a realização dessa atividade oral estavam presentes 18 alunos (os mais frequentes), em sala de aula, os 07 ausentes eram faltosos e pouco participativos. Nessa interação, daqueles três alunos que, na primeira roda, expressaram-se por escrito, um participou, dessa vez, oralmente. Os mesmos que falaram na primeira roda, voltaram a participar. Assim, abrimos novamente para mais uma conversa que foi transcrita a seguir:

P: bom gente é o seguinte ::: depois de vocês lerem, né? ::: os:: cartazes que foram postados na internet e no facebook / o nosso tema é sobre o assédio sexual no carnaval eu acho que agora vocês já têm algumas informações que podem compartilhar com a gente:: ACHO QUE vocês DESCOBRIRAM algumas coisa novas sobre por exemplo o que que é assédio... a diferença entre assédio sexual e PA-QUE-RA... a questão do corpo feminino das roupas que as mulheres usam e que às vezes por causa disso são ofendidas:: sabem também o que que é estupro... ATO OBSCENO... então vou abrir agora a nossa roda de conversa para vocês exporem aquilo que vocês DES-CO-BRIRAM a partir da leitura que vocês fizeram desse:: folder... que foi produzido::: pela defensoria pública de São Paulo que fala sobre o assédio sexual... né? eh também a leitura dos cartazes... então chega de fiu fiu... chega de violência sexual... então a partir de agora... tá ABERTO... todo mundo pode falar... né? ...quem quiser falar se sentindo no direito... usando o direito que vocês tem de fala... vamos discutir mais um pouco sobre esse assunto... QUE::: tá muito em voga na na internet... nos nossos dias.. porque mulheres estão morrendo::: mulheres diariamente são ::: assediadas e a gente precisa ENTENDER e APROFUNDAR esse assunto...

D: professora éh:::() posso dizer (o que entendi)..

P: pode sim..

L: sobre o que li :::para mim éh ::: assédio... éh quando um homem ele::: uma mulher tá passando... aí ele passa a mão no corpo dela sem a permissão dela.. quando ela está distraída ou quando ele a ::: ele::: quando os homens inventam alguns apelidos para as mulheres que não é muito legal... eh ela se sente ofendida... como gostosa.. ou lá em casa éh isso...éh... isso é assédio...

P: esse tipo de fala::: né que a gente costuma ouvir quando a gente passa pela rua... mais alguém? :::ninguém quer falar, gente?

D: professora... uma vez eu::: vi um moto táxi né?... uma mulher passando na rua::: aí o moto táxi começou a fazer psiu pra ela né? :: falando ei gostosa vem aqui que vou pagar uma coca pa senhora...

P:o que você achou disso D?

D: eu achei errado... né?

P: por que é errado?

D: porque tá chamando ela de gostosa ... só porque tava com uma roupa diferente :: achava que ela era garota de programa por causa da roupa...

P: que roupa era essa D? ... diferente como?

D: uma bermuda::: uma bermuda bem curtinha... eh uma blusa

P: você acha errado uma mulher andar assim?

D: não éh errado... pode andar..

P: eh vocês ... gente?::: o que vocês acham dessa questão sobre o corpo feminino? o D trouxe uma questão legal sobre o assédio... né?

A: éh assim como ele falou né? acho que um cara não pode ver uma mulher com um short curto uma uma ... blusinha curta que já quer ficar mexendo::: éh ... falando chamando de gostosa e tal,::: eu acho isso errado eu::: pra mim... assim como isso já aconteceu comigo várias e várias vezes... eu não gosto ... às vezes eu encaro... olho com carão brabo... O corpo é meu... posso andar do jeito que eu quiser ()

P: Mas eh quando você olha com carão brabo.. o que eles fazem? eles respondem de alguma maneira?

A: não eles::: não mexem mais, não falam nada, assim quando eu olho não::: agora quando eu estou distraída::: não faço questão de () que estou.. não estou vendo... ouvindo... aí eles continuam :::aí quando eu olho::: assim com cara braba eles não mexem mais...

V: tem pessoas que confundem assédio com paquera... assédio é diferente de paquera... assédio é fazer uso da violência contra a mulher :: já a paquera.. éh quando os dois querem::: eh não há::: invasão de privacidade... não há violência... forçar fazer algo é violência...

P: você já sofreu assédio V?

V: ah MUITO, professora... todo mundo já sofreu um dia :: eh isso éh muito ruim... porque às vezes... a gente se sente incomodada::: constrangida... muita gente fica olhando::: éh isso...

E: professora... mas aqui na escola... tem meninas que gostam da sacanagem... porque elas passam a mão na nossa bunda

P: tem meninas aqui na escola::: que passam a mão em meninos?

G: na hora da merenda... [elas passam a mão na gente (não respeita) ((muito barulho))

E: [as vezes até quando a gente está jogando bola (incompreensível)

P: mas eu também já vi meninos assediando as meninas... éh mais difícil vê os meninos sofrendo assédio ... não é mesmo?

V: não tem comparação... meninos... o assédio com a mulher acontece em todo lugar... por exemplo no ônibus... tipo os homens... éh, quando o ônibus tá cheio né?... eles se aproveitam::: éh para se esfregam numa mulher::: uma vez... vi na tv um caso de uma mulher que falou que ela foi assediada no ônibus por causa... o ônibus nem tava cheio né::: aí o homem passou e esfregou o::: pênis dele nela né... aí tipo ela começou a brigar com ele ... aí ele xingava ela... chamava ela de doida... mas aí o ponto positivo dessa situação... foi que as mulheres que estavam no ônibus ... começaram bater nele... aí expulsaram ele do ônibus::: eh isso foi um ato bom... porque ajudaram ela e deram um ponto fim no ato do assediador...

P: olha só ... gente :: éh o seguinte::: a gente está vendo que assédio sexual causa constrangimento eh ::: tem ameaça pelo pelo agressor... porque ele se sente mais forte que a vítima... e parte para cima com ameaças... as meninas ::: elas elas contaram para a gente alguns fatos que acontecem no ônibus... mas não é só no ônibus que acontece...naquele folder... que vocês leram eu vi também um um conceito... que eu não conhecia né::: que éh sobre o ato obsceno ::: GENTE... vamos prestar atenção aqui::: “ato obsceno é quando alguém pratica uma ação de cunho sexual ...como por exemplo... exhibe sua parte genital em local público afim de constranger ou ameaçar alguém.” ... no caso como estamos falando de assédio, de violência sexual contra as mulheres seria importante a gente perceber e vocês compreenderem esse conceito a partir de exemplos... eu lembro que um de vocês... já comentou um fato de ato obsceno aqui na sala de aula...

V: eu fazia academia perto do estádio::: aí a gente já estava saindo::: já era noite:::aí a gente estava lá na frente::: aí estava a gente e o moto táxi que sempre levava a gente para casa:::aí o homem passou ::aí ele ficou olhando para a bunda da menina que era grande ((risos)) aí quando ele voltou... ele já tirou:::como ele tava com uma bermuda meio frouxa::: aí ele pegou e levantou a perna da bermuda... e ficou mostrando a parte íntima dele:::aí o pessoal saiu correndo atrás dele...mas se tivesse pegado, tinham batido muito nele()

A: que absurdo...isso é violência ()

P: alguns meninos dizem que as meninas também assediam...o que vocês pensam sobre isso?

L: as mulheres sofrem mais assédio...professora... [tem menino que dá uma de gostoso... e deixa a mulher pegar nele... nós não... (somos violentadas)]

G: [as mulheres se oferecem , às vezes, elas pedem ()]

A: nada disso... respeitem as mulheres...

P: a mulher tem liberdade de usar roupa que quiser?

D: NÃO

V: é tipo assim, professora...é mulher... se ela usar roupa curta... vão chamar ela de puta... vão dizer que ela tá se oferecendo...eh mesmo... eh também acontece com as mulheres que usam o VESTIDÃO grande ...que elas se cobrem todinha... mesmo assim ...elas são assediada... porque homem é mesmo sem noção... não podem ver ...()

A: é verdade professora::: é::: aqui na escola eu já presenciei um negócio né? que a gente tava ali na frente() a gente já tava na parada de ônibus e... estava passando umas meninas de short curto e uma blusinha:::aí os cabelos delas era grande né?... os cabelos estavam soltos... aí os meninos falaram assim.. eita que esses cabelos grandes...tá bom para puxar na cama...

P: é::: são várias vezes que vem por aí né... são vezes machistas... a mulher não tem o direito às vezes de vestir a roupa que quer... eu lembro de um caso aqui na escola mesmo.. de uma aluna logo no começo do ano... aqui do mundiar... a menina pintava os lábios com um batom bem...() é tendência agora... esses batons de cores fortes ... eh aí uma professora chegava ... eh comentava ...NOSSA mais essas meninas estão usando esses batons de puta aí ... ne...aí eu perguntei.. mas puta por que... só por causa da cor? isso não quer dizer que ela é::: puta ou perigete... a cor não tem nada a ver... a cor é::: uma questão de gosto... se você não usa batom... não seja preconceituosa...você é MULHER... eh está sendo machista--- eu acho que a gente tem que discutir muito...sobre esse assunto...para tentar desconstruir essa visão

L: desde quando puta tem um batom só pra ela?...aliás uma cor para puta?

P: pois é...né? como se-- -- a gente fica rotulando... isso é batom de...ah isso é roupa certa... pra nós mulheres... sempre é assim...

D: tem que mudar...

P: eu recordo...que outro dia...cheguei aqui...eh uma aluna reclamava de uma discussão...com uma determinada professora...eu fiquei surpresa com a atitude de vocês

() em discutir com a professora... mas o que aconteceu?... contem o que houve... a gente tá tratando desse assunto... sobre assédio...sobre violência que leva para o machismo.

V: eu sou do tipo de pessoa...professora...que eu não sei ouvir nada calada... as pessoas estavam falando...eu não sei quem começou a falar das roupas curtas ... aí...ela falouah porque a mulher tem que se dá valor...eu não ACHO QUE a mulher só se dá valor....só porque ela veste um vestido lon-go...porque eu conheço muitas que usam vestido lá no pé...mas...enfim... aí ela começou a falar... aí eu fui dá minha opinião...né?...eu acho assim... toda mulher tem que usar o QUE ELA QUISE...o que ela se sente BEM...não importa o tamanho e nem NADA...aí ela começou a falar...

G: mas elas GOSTAM da SACANAGEM((muito barulho))

V: agora me digam uma coisa ... quando vocês andam na rua... as mulheres passam a mão nas pernas de vocês?... vocês podem usar bermuda curta ...ninguém fala nada...vão chamar vocês de tarado se andarem sem camisa...é normal...já te beijaram a força? não...né?... já usaram roupa curta... as pessoas te chamaram de tarado?... Não tem comparação...amigo...nós... MULHERES sofremos mais...não podemos usar uma roupa curta pois a gente tá querendo se mostrar...ou somos perigete... ou por aí vai... vocês HOMENS podem ficar com várias meninas ... ninguém fala nada.... agora vai uma mulher ficar com vários...vão dizer... ela não vale nada... éh galinha ()

Ao comparar os turnos de fala da primeira roda de conversa com os da segunda, que aconteceu após a leitura dos folders e dos cartazes, observo que os estudantes ampliaram suas falas, apesar de externarem em seus discursos a influência de comportamentos e atitudes conservadores , provavelmente influência direta dos contextos em que interagem , alguns deles, sobretudo os meninos têm uma visão machista em relação às mulheres. Esses posicionamentos dos alunos revelam vozes sociais provenientes dos contextos em que esses alunos, visto que, de acordo com a visão bakhtiniana as vozes sociais se materializam através da interação verbal entre indivíduos socialmente organizados.

Além disso, se na primeira interação os estudantes não sabiam conceituar o assédio, ou ainda, sentiam-se inseguros em verbalizar suas opiniões, agora, em relação ao conteúdo temático, já demonstram, inclusive um posicionamento mais crítico sobre determinados padrões impostos, principalmente em relação aos estereótipos disseminados na sociedade sobre o corpo feminino. É notório que a medida que realizaram a leitura, os estudantes começam a ampliar seus posicionamentos e questionar determinadas posturas dos colegas e também de alguns professores.

Alguns estudantes, além de participarem da conversa, também produziram comentários escritos sobre o que discutiram nos grupos. Observe:

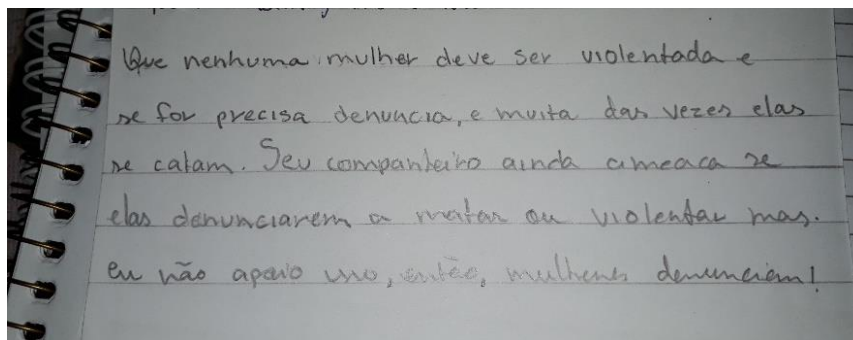


Figura 14- Comentário de A.L.

Após a apresentação dos trabalhos, percebo que os alunos continuavam com informações ainda limitadas e ancoradas em discursos do senso comum, portanto frente à necessidade de maior aprofundamento, solicito, uma pesquisa sobre a violência contra as mulheres, não mais relacionada somente à violência sexual, indico os sites e sugiro que anotem: informações históricas, notícias, reportagem, entre outros dados, para que na próxima aula, possam discutir sobre os dados coletados.

3º Ciclo de Atividades: Leitura, oralidade e escrita em foco

Reinicio a aula, informando que daríamos continuidade à atividade do dia anterior, mas, agora com o objetivo de realizar a leitura e tecer comentários a partir dos dados que foram pesquisados por eles. É importante informar que a maioria dos estudantes realizou a pesquisa. Contudo, poucos se voluntariam a participar da atividade oral, como já mencionado, grande parte dos estudantes temia falar em público. Na conversa, exposta a seguir, somente 6 alunos, dos 18 que estavam presentes, participaram oralmente:

P: então... gente vamos pra mais uma atividade hoje né? hoje a gente vai fazer a **SOCIALIZAÇÃO** dos dados que eu solicitei para que vocês pesquisassem sobre essa questão da violência contra a mulher... quanto mais a gente souber... quanto mais informações a gente tiver **MELHOR** pra a gente ir... aprofundando os conhecimentos...falar sobre o assunto é sempre muito bom... /.../ não pode ficar só naquilo que a televisão mostra... a gente tem que se tornar.. pessoas que vão atrás da informação/.../ por isso eu pedi para que vocês fizessem essa pesquisa e trouxessem dados ...agora vocês podem...quem quiser... vou abrir o espaço né? /.../ para vocês lerem os

dados que vocês pesquisaram né? /.../ eh:: quem quiser comentar ... a gente também vai comentar/.../ a roda que a gente tem aqui é pra pra socializar e apresentar os dados mas também pode dá sua opinião/.../ quem quer começar?

L: eu professora... posso falar? as mulheres... éh:: “segundo informações do Mapa da Violência no Brasil no período entre dois mil e três a dois mil e treze o número de mulheres negras saltou de mil oitocentos e sessenta e quatro em dois mil e três para dois mil oitocentos e setenta e cinco em dois mil e treze”(lendo))

P: olha com os dados que L apresentou a gente viu que houve um salto TREMENDO né de assassinatos de mulheres NEGRAS

V: eu vi... a minha foi... sobre “o número de assassinatos que caíram de MULHERES BRANCAS que foi de oito por cento entre as mulheres brancas...mas aumentou das mulheres negras pa ...para quinze ponto quatro por cento” ((lendo))... então eu fiquei bastante chocada com o número né? porque caiu o número de mulheres brancas mortas no Brasil e aumentou o das negras... e eu como sendo uma negra né? fiquei tipo muito... TRISTE e muito chocada com esse número ... porque ... eu acho que era para cair tanto das brancas quanto das negras ... mas infelizmente a gente ainda é muito prejudicada sobre a nossa raça...

P: ainda há muito preconceito né? a gente percebe...percebemos nesses dados estatísticos que ela apresentou

L: eu professora... é que Roraima... “Rio Grande do Norte e Amazonas são de acordo com o Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas o IPEA...os estudos...éh:: são os estados com maior crescimento de violência contra mulheres negras”(lendo))... (triste)

P: NOS-AS... viver nesses ... em um desses estados o risco é maior que... agente viver aqui no Pará porque segundo o IPEA o Amazonas, em Manaus é CRUEL né? homens MATAM MUITO mulheres... mas mulheres NEGRAS infelizmente né? eh aí... alguém quer falar?

D: [tem o caso da violência doméstica...professora...as mais violentadas são as negras... cinquenta e quatro por cento só de mulheres negras...a violência contra as brancas não cresce quase nada se comparada com as mulheres negras

P: ...como bem ressaltou a V...né? éh:: deveria diminuir...tanto das negras quanto das brancas...mas por que morrem mais negras né?

V: por causa do preconceito ((gritando))

P: por causa do nosso preconceito PRO-VA-VEL-MEN-TE... a gente poderia até fazer uma pesquisa sobre isso... mas ...agora a gente tá...apresentando e discutindo os dados que vocês pesquisaram né?

A: éh::: “as vítimas de crimes violentos são mulheres jovens... a maioria entre dezoito e trinta anos... negras e pobres...o estudo mostra ainda que cinquenta ponto três por cento das vítimas são assassinadas por familiares eh:: trinta e três ponto dois por cento dos crimes são cometidos por parceiros ou ex -parceiros” ((lendo))

J: “no Brasil mata-se setenta e um por cento...setenta e um por cento...mais mulheres negras do que brancas” ((lendo))

P: então...olha só né?...os números revelam uma...uma situação nada animadora...as mulheres estão morrendo...eh INFELIZMENTE a maioria que morre são NEGRAS...POBRES...né? o::: eh::: o assino é o PARCEIRO ou EXPARCEIRO...né? vocês com certeza devem ter ouvido falar na...nas rádios ou televisões dos casos que acontecem contra as mulheres... esses dados que vocês pegaram aí...eles são bem interessantes...alguém quer ler um outro dado? A gente tem o espaço para fazer a leitura agora né? vocês podem LER...o que vocês pesquisaram...

L: professora... como a L falou né?...que ...quem morre mais éh... as mulheres negras ... do ...que ... aumentou de cinquenta e quatro por cento... de mortes de mulheres negras...eh::: enquanto das mulheres brancas diminuiu pra oito por cento...não...não nove ponto oito por cento

P: então... morre mais negras, né?

A: [a violência doméstica ((falando muito baixo)) “é um padrão de comportamento que envolve violência ou outro tipo de abuso...por parte de uma pessoa contra...outra num contexto doméstico...como num caso de um casamento ou união estável... /.../ ((lendo))

P: muito bem...então a violência infelizmente vem.../ a gente vem discutindo/...vocês já ouviram falar da lei Maria da Penha... mesmo com a criação dessa lei... a violência ainda está crescendo...tá faltando alguma alternativa...aliás...alguma iniciativa de conscientização...esse espaço que estamos dando para vocês conversarem é uma iniciativa para que vocês ...alunos...que fazem parte desse grupo tentem modificar as suas ações... pensar nas pessoas...nas mães...nas irmãs que podem ser vítimas ...dessa violência que assola o nosso país ...infelizmente nas escola não promovem esse tipo de atividade...mas a gente vai fazendo a nossa parte... foi bem interessante essa atividade...obrigada pela participação de todas e todos.

Durante a realização da atividade de leitura, transcrita acima, percebo que, conforme postula Marcuschi houve o predomínio da oralização dos textos, pois somente três alunos fizeram comentários superficiais sobre o que leram. Ou seja, os demais apenas leram em voz alta (oralizaram) os dados estatísticos da pesquisa realizada.

Nessa atividade, mesmo que as informações tenham sido apenas oralizadas, provavelmente, fruto de uma prática obsoleta de apenas fazer cópias das informações, os educandos apesar de terem realizado a pesquisa, não se manifestaram. Já a aluna identificada com a inicial V emitiu uma opinião bem interessante, quando se colocou a partir de uma voz social e representativa do grupo étnico a que pertence, isto é, da mulher negra.

Ao término das aulas, ou melhor, antes de finalizar, solicito como atividade de avaliação crítica da leitura realizada, um comentário escrito sobre o que haviam compreendido tendo como base a socialização oral dos dados da pesquisa, na verdade pretendia estimular uma reação dos alunos em relação às informações.

Vejamos os textos:

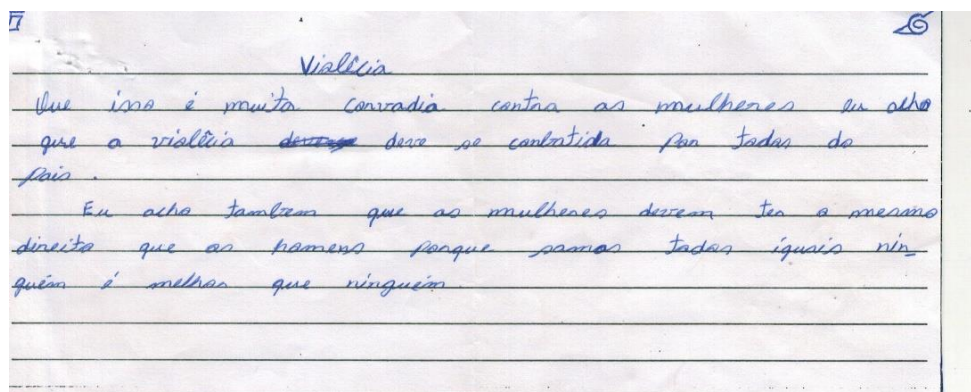


Figura 15- Comentário do aluno D.C.M

Em relação à construção composicional, o texto produzido por D.C.M apresenta dois parágrafos, ambos formados por períodos compostos, mas sem a utilização dos sinais de pontuação para delimitá-los. Há marcas textuais de progressão entre o primeiro e o segundo parágrafo- “Eu acho *também*”. A progressão é marcada textualmente pela palavra *também*. Quanto ao conteúdo temático, o aluno apresenta, no segundo parágrafo, um posicionamento ancorado em vozes exteriores ao seu texto, ou seja, uma afirmação que lembra uma máxima amplamente divulgada na mídia, ou seja, “*somos todos iguais, ninguém é melhor que ninguém*”. O texto apresenta incorreções ortográficas, porém o mais importante é o avanço do estudante na construção da sua enunciação, ou seja, o

sujeito-autor revela uma voz que remete à busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres.

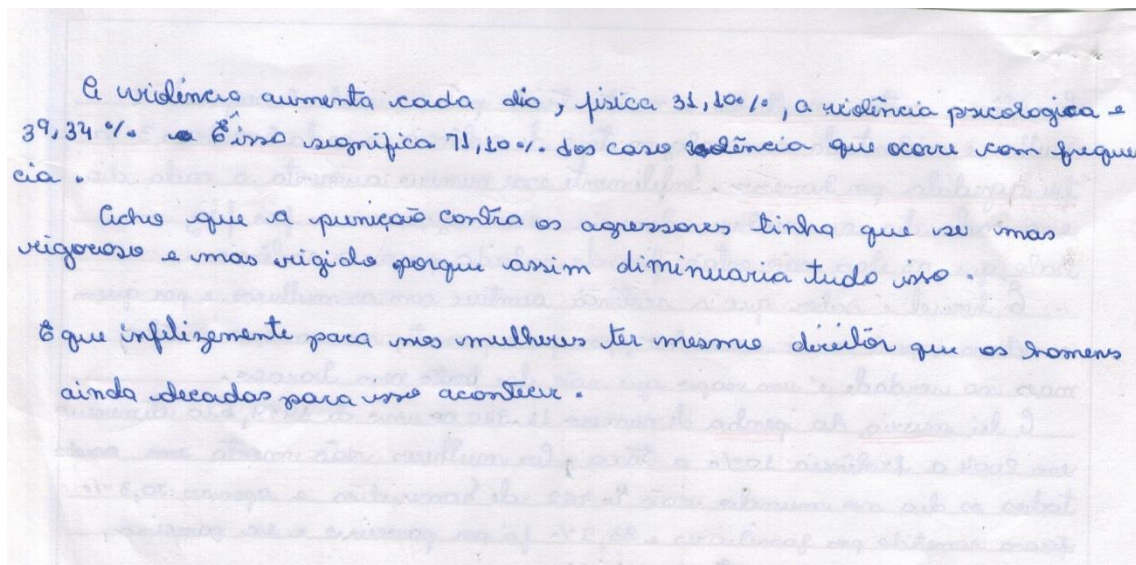


Figura 16- Comentário do aluno D.C.M

O texto escrito por D.C.M apresenta, em relação ao estilo, inclusão de dados estatísticos sobre a violência física e psicológica contra as mulheres. No segundo parágrafo, faz uma retomada exigindo punições mais rigorosas aos agressores. E, no último parágrafo, aparece um indicador de atitude “*infelizmente*”, isto é, no último período a aluna avalia negativamente o tempo que, provavelmente, demorará para se efetivar a igualdade de direitos entre homens e mulheres. Se na primeira produção textual a aluna G.A.P não conseguiu organizar a sua produção, agora, após leituras, discussões sobre o tema, vai gradativamente construindo novas enunciações, inclusive já é perceptível um maior grau de informatividade no texto escrito pela estudante. É interessante notar também que o comentário apresenta dois planos: o jornalístico e o argumentativo. O primeiro marcado por dados numéricos (31, 1%, 39, 34% e 71, 10 %) presentes no primeiro parágrafo. Enquanto o segundo apresenta marcas argumentativas, como por exemplo, o verbo de primeira pessoa “*acho*”, o modalizador atitudinal “*infelizmente*” que aparecem, respectivamente no segundo e terceiro parágrafos no comentário da aluna.

Ao término das discussões os alunos sugerem a produção de um panfleto. A sugestão foi dada, sobretudo pelas meninas que estavam bem motivadas, em virtude, das descobertas realizadas a partir da leitura e da discussão sobre as informações apresentadas após a realização da pesquisa. A intenção, segundo elas, era produzir um texto que

circulasse, isto é, queriam sensibilizar, ou melhor, alertar as pessoas sobre a gravidade do problema, e principalmente, encorajar as mulheres para que denunciasses os agressores. Foi a partir disso, ou seja, de escrever um texto, no caso um panfleto, que nos mobilizamos para articular com os agentes da Secretaria de Trânsito do Município de Santarém, para realizar uma panfletagem em vias públicas próximas à escola. A solicitação para o apoio dos agentes de trânsito municipais fez surgir mais um gênero para ser conhecido: o ofício.

4º Ciclo: Leitura, escrita, exposição oral e mais escrita.

A necessidade de comunicação entre a Escola e a Secretaria Municipal de Trânsito de Santarém (SMTS), porque precisaríamos da colaboração desse órgão no ato da panfletagem, proporcionou as atividades do quarto ciclo, ou seja, de leitura, escrita e exposição oral. Os objetivos das ADIs deste ciclo foram: analisar, refletir sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos do ofício e estimular a participação oral dos alunos.

A roda de conversa sobre o ofício - documento necessário para formalizar a parceria entre as duas instituições - foi a primeira atividade. Na leitura inicial utilizo uma estratégia para a sondagem em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, interrogando se sabiam o que era um ofício, contudo nenhum dos 15 alunos presentes informou conhecer o gênero em estudo. Prossigo a atividade fazendo a contextualização da panfletagem, no caso, o que faríamos; o propósito comunicativo; o público alvo; os interlocutores envolvidos na ação; quais providências deveríamos tomar para a realização do evento. A última questão promoveu respostas como a de D.C.M: “precisa mandar um papel lá para o pessoal do trânsito, professora”. A partir da colocação do aluno, percebo que os estudantes reconheciam o propósito comunicativo do gênero, apenas não sabiam nomeá-lo. Depois, apresento o ofício no datashow, realizo uma leitura colaborativa, isto é, uma atividade que tem como finalidade estudar um determinado texto em parceria com outros leitores e com a mediação do professor. Essa atividade deixa evidente que aprendemos com a colaboração do outro. Ressalto que, antes mesmo de iniciarmos a leitura do ofício, os estudantes começam a fazer perguntas sobre o arranjo composicional, bem como do estilo, mais precisamente sobre as opções vocabulares apresentadas no texto, que para eles causava “estranhamento”, como por exemplo, as palavras: Of., Exmo., Sr. e UNIVALE. Aproveito as dúvidas dos alunos para explicar que se tratavam

de siglas e que eram formadas com as letras iniciais ou com as sílabas das palavras. Citei alguns exemplos: CEP-Código de Endereçamento Postal e Unicamp-Universidade de Campinas. A análise do texto partiu das seguintes questões:

1. Já leram um texto como esse?
2. Como ele organizado no papel?
3. Quem é o destinatário desse texto?
4. Quem o escreveu e com qual propósito?
5. Qual o assunto apresentado no texto?
7. Que número é esse que aparece no início do texto?
8. O que significa as palavras Of., Exmo., Sr., ILMO? Por que esse termo é utilizado?
9. Qual a finalidade do ofício?
10. Quem o assinou?

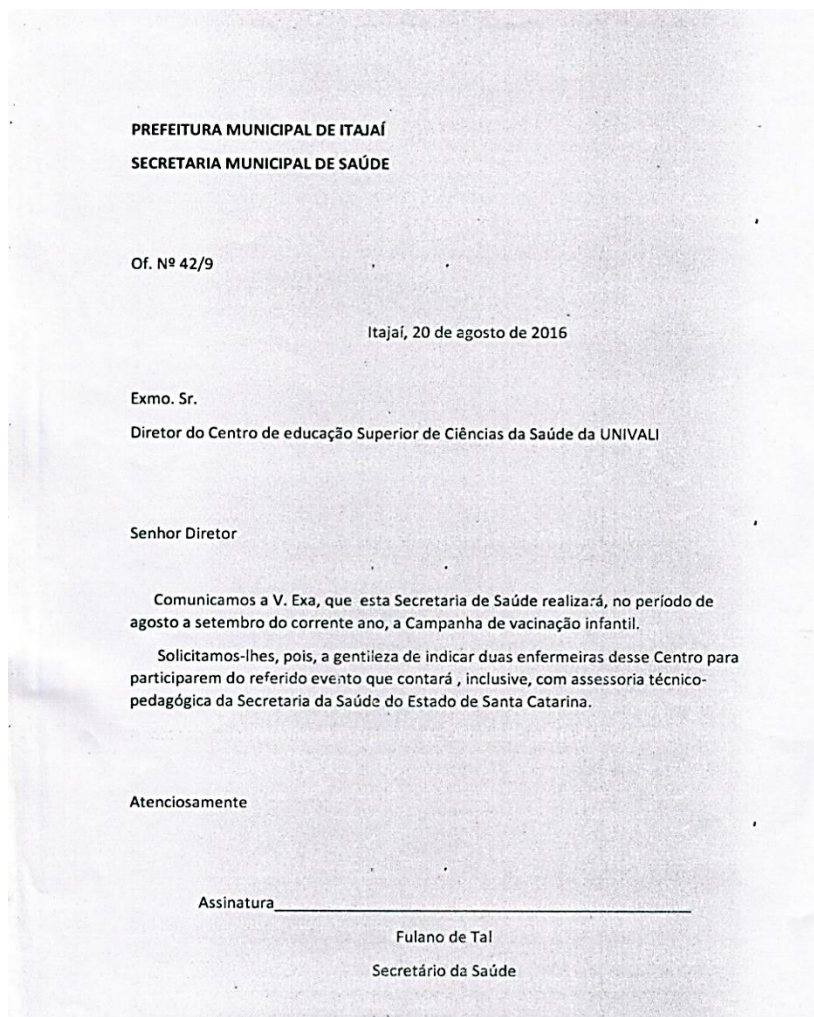


Figura 17- Ofício utilizado na leitura colaborativa

Após a atividade de leitura, os alunos foram divididos em três grupos. Cada um recebeu um texto para analisar. A orientação foi para que os alunos lessem o ofício e produzissem um cartaz, informando as descobertas sobre o texto lido e analisado.

É relevante destacar que a falta de contato com o gênero ofício, não dificultou a compreensão do texto. Porque Bakhtin (2016) diz que mesmo que não saibamos o nome dos gêneros, no momento da interação, não constitui impedimento de usá-lo, pois na ação comunicativa, falamos por meio de gêneros discursivos e não precisamos saber o nome dele como condição de participação nos contextos de interação. O que, em termos de língua(gem), despertou a atenção dos alunos foi o estilo do gênero, mais especificamente, a variedade linguística utilizada neste documento. A aluna G. A.P., inclusive durante a atividade afirmou: “as frases são complicadas de entender, porque têm muita palavra difícil”. Na verdade, ofício classificado por Bakhtin como um gênero secundário, apresenta pouca variação em sua estrutura composicional e apresenta um estilo com vocabulário bem específico. Por outro lado, os assuntos apresentados nos ofícios, desencadearam discussões que levaram a novos gêneros, como por exemplo, ao artigo 5º da Constituição Federal (C.F.). Os alunos nunca tinham visto a C.F., por isso, foi necessário expô-la, bem como ler o artigo 5º que menciona a igualdade perante a lei na sala de aula. O vocabulário técnico mais uma vez, chamou a atenção dos alunos, pois para eles “aquela linguagem da constituição só servia para enganar o povo.”

A atividade final, nesta aula, foi realizar a exposição oral dos trabalhos, isto é, apresentar um cartaz com as informações descobertas a partir da leitura e da análise do texto. Durante a exposição, os alunos falavam baixo, alguns inclusive escondiam-se atrás do cartaz. Não havia planejamento para a fala, liam literalmente as informações sem explicá-las. Apresento a seguir dois textos produzidos:

Abecçalho: nome da escola, endereço e telefone.
Nº do ofício: 023/2017/dir.
Lugar e data: Santarém, 02 de Junho de 2017.
Destinatário: Ilmo. Sr. Comandante.
Cargo/orgão: 3º BPM/Tenente.
Forma de tratamento: Ilmo. Comandante.
Corpo do texto: Solicita requerer fornecer POLICIAMENTOS na parte externa e interna da festa Junina, no dia 30/06/2017 das 13:00 às 00:00h.
Despedida: Respeitosamente.
Assinatura: Da Diretora da escola.

Figura 18 - Cartaz produzido em grupo

Atividade de...
 Problemas...
 Atividades...
 Memória...
 Avaliação...

EEEF GARÇÓ DO TAPAJÓ
 TRAV. 2 DE 26 KM, 349 - ALDEIA
 SANTARÉM - PA - TELEFONE (93) 3523-2442
 Nº 023/2017/dir
 SANTARÉM, 02 DE JUNHO DE 2017
 EXMO. SR. MAGISTRADO(A)
 VARA DE INJUNÇÃO DA JUVENTUDE
 COMARCA DE SANTARÉM - PA
 RESUMO: AUTORIZAÇÃO/FESTA JUNINA.
 EXMO(A) MAGISTRADO(A),
 CUMPRIMENTOS E CONSIDERANDO O MEMORANDO Nº 004-109
 E ANEXO, CONSIDERANDO A PORTARIA Nº 031/2015-DEPC/DIVER
 OSOS,
 E VIMOS, RESPEITOSAMENTE, REQUERER A DEVIDA AUTORIZAÇÃO
 PARA PERMANÊNCIA DE MENORES NA FESTA JUNINA 2017, DESTA
 UNIDADE DE ENSINO, QUE SERÁ REALIZADA NO DIA 30/06/2017
 DAS 13:00 AS 00:00H, NA DEPENDÊNCIA DESTA ESCOLA.
 RESPEITOSAMENTE,

Figura 19 - Cartaz elaborado pelos alunos do grupo

Os três cartazes produzidos apresentam a cópia fiel das informações contidas no ofício. É bem provável, que a falta de compreensão das orientações para a exposição oral tenha motivado a transposição literal das informações do ofício para o cartaz, já que os grupos não apresentaram qualquer comentário pessoal no cartaz e nem durante a apresentação oral dos trabalhos. Quanto à construção composicional, os elementos constitutivos foram topicalizados e elencados seguindo a organização das informações no

texto. Cada cartaz, em termos de estilo, utilizou tipo e cores diferentes para destacar os tópicos principais a serem expostos. Um grupo, inclusive copiou, literalmente o ofício para o cartaz.

Na aula do dia seguinte, realizamos a produção coletiva do ofício a ser enviado para a Secretaria Municipal de Trânsito.

Durante a produção escrita, percebi que os estudantes compreenderam a situação para produção do documento, porque demonstravam preocupação com a formalidade na organização das frases, na variedade linguística a ser utilizada. Eles discordavam em relação ao verbo *convidar* utilizado no corpo do texto, pois para eles os agentes ao serem convidados, não teriam a obrigação de trabalhar na organização logística do trânsito durante a Caminhada da Paz. Mas, explico que as palavras têm significados diferentes a depender da situação de uso. Outro ponto de discordância salientado, diz respeito, ao remetente do ofício que segundo eles deveria ser os alunos do Projeto Mundial e não a direção da escola.

A atividade de leitura proposta para o estudo do gênero deixou evidente que: saber o que escrever, para quem escrever, o que será escrito e quem lerá o texto é muito importante para o locutor de uma determinada produção. Dessa forma, ratificamos a afirmação de Bakhtin (2003, p.261): os gêneros se efetivam conforme as especificidades das esferas em que ocorrem e a partir de um propósito comunicativo. O ofício produzido durante essa atividade não consta nesta dissertação, porque a versão elaborada foi repassada à secretaria da escola e não houve autorização para publicá-la.

5º Ciclo: ler, discutir, analisar, refletir e produzir o gênero principal(panfleto)

O próximo passo, então foi promover o estudo do gênero principal. Assim, nesta aula proponho a leitura do panfleto. O objetivo principal é analisar o gênero principal. A atividade iniciou, com a projeção do texto na lousa e para auxiliar, no levantamento dos conhecimentos prévios, faço os seguintes questionamentos, antes de iniciar a leitura:

Que texto aparece exposto?

Alguém já leu ou viu esse texto?

Onde ele circula?

Quem o escreve?

Qual era o tema abordado naquele texto? Que pistas textuais revelavam o tema?

Os estudantes observaram o texto para depois responder as questões. Inicialmente, afirmaram que parecia ser um cartaz, essa hipótese se deve ao fato do gênero quando transposto para fora do seu contexto situacional poderá não ser compreendido, de fato a transposição, ocasionou essa primeira hipótese dos alunos, por causa, sobretudo do tamanho da imagem exposta no datashow. Porém, ao se questionar por que estavam classificando o texto como um cartaz, alguns alunos afirmaram: “porque está mostrando a imagem de uma mulher e é grande. É tipo uma campanha.” Essa fala, demonstra a pressuposição do aluno em relação à finalidade de um cartaz, ou seja, alertar os interlocutores sobre um determinado assunto.

Em seguida, expusemos a imagem de uma pessoa, na rua, entregando panfleto e, ao lado, a imagem do panfleto (em tamanho reduzido) que eles classificaram como cartaz. As imagens apresentadas contribuíram para uma reformulação na hipótese inicial. Provavelmente, se antes de iniciar a leitura do gênero em tela, houvesse a informação sobre o objetivo da leitura, além de estarmos ensinando uma estratégia importante para a compreensão também tornaríamos, para o leitor, conforme Kleiman (2004, p.51) uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele lê porque tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que se está lendo. Contudo, com a nova imagem exposta, a maioria dos estudantes daquele grupo afirmou já ter visto e recebido um panfleto, no centro comercial da cidade, mas geralmente não liam, porque, segundo eles “era só para vender produtos”. Alguns alunos disseram, inclusive que as pessoas que distribuía panfletos eram “bem” remuneradas, pois ganhavam trinta reais por dia. Essa fala gerou uma breve discussão sobre questões trabalhistas, sobretudo a respeito da exploração da mão de obra de trabalhadores sem estudo.

Após a realização da sondagem oral sobre o gênero, continuamos refletindo sobre o panfleto, perguntei-lhes sobre para que servia aquele texto? Onde circulava? Quem o escrevia? Com que intenção se escreve? Qual o tema abordado naquele panfleto? Em relação às frases: eram longas curtas? Por quê? Se as frases revelam o tema no texto? Em relação à parte não verbal, questionei: por que se utilizavam imagens? O que aparecia na imagem central? Que sentimentos a imagem despertava? O que aquela mão revelava? Quais as cores predominavam? E por que utilizaram aquelas cores? E como o texto era organizado? E as letras? E os símbolos?

Ficou evidente a partir das respostas dos alunos durante a análise que, apesar do panfleto ser um gênero com o qual a maioria tem contato, muitos desconhecem os aspectos multimodais constitutivos do gênero, tais como: imagens, tipo de letras, cores.

Segundo eles, nunca tinham atentado para a escolha das cores no panfleto que recebiam, achavam que serviam apenas para ficar bonito, não sabiam que havia uma relação entre as imagens e a intenção do que o autor pretende comunicar aos interlocutores, ou seja, que imagens, cores eram selecionadas para chamar atenção, mas que deveriam ter coerência com a intenção que pretendida. Um estudante chamou atenção para a cor amarela presente nos verbos “*MANTENHA e ABUSE*”, segundo ele a cor remete para o sentido de alerta, ou seja, fez uma associação com a cor utilizada no trânsito (no semáforo), pois ela indica atenção e, no caso do texto, os homens devem ficar atentos para não passar por cima dos direitos das mulheres. A seguir, exponho o panfleto utilizado na análise colaborativa mediada pela professora-pesquisadora:



Figura 20 - Panfleto analisado coletivamente - Disponível em://www.alingua.com.br/residencial-park-sao-goncalo-recebera-mobilizacao-em-combate-a-violencia-contra-a-mulher/

Em seguida, os estudantes foram divididos em grupos e receberam cópias de outros panfletos para que respondessem questões interpretativas e depois organizassem, por escrito, as suas descobertas sobre o gênero em estudo. Os estudantes sugeriram que as informações sobre o texto lido fossem socializadas, oralmente em uma roda conversa.

Em relação à oralidade, percebo que as conversas nos grupos foram importantes, porque a leitura do panfleto, desencadeou depoimentos, relatos sobre casos de estupro, assédio, ato obsceno ocorridos com algumas alunas da turma. As meninas, principalmente falavam bastante, queriam externar a indignação contra as situações de agressão que viviam cotidianamente. Os trechos transcritos abaixo foram gravados durante a minha passagem nos grupos para acompanhar a realização da atividade interpretativa, ou seja, ocorreram durante as discussões entre os membros dos grupos:

G: a senhora viu o caso da moça que mataram? ela era muito bonita...mataram ela.

L: éh:::professora... a mamãe me disse uma coisa que aconteceu com a amiga dela...ela diz que amiga dela conta muito isso né?(...) amiga dela ...tinha um marido...esse marido batia muito nela...batia batia batia nela...fazia horrores com ela...aí quando ele ia pra festa...ele trancava ela dentro de casa...e ia...ficar com as outras...aí tá até que um dia ...ela decidiu que::: ela não queria mais ele porque ela amava muito ele...ela saiu de casa... ela largou ele...

G: eu já fui violentada pelo um homem...fui até na na delegacia denunciar ele...ele...eu fui...já faz tempo isso aí...que fui...lá na::: lá praia com meu tio e com minha tia...aí ele foi atrás de mim... me pegar...ele falou que era a::: minha mãe tava....tava...ele mandou a minha mãe me pegar...era mentira...aí de repente falou alguma coisa comigo...tava até com medo...aí não foi nem eu que denunciei foi a minha tia...eu tava com medo...eu aí...tava com medo na delegacia...aí depois chegou o papel lá com ele...ele era velho...na época eu tava com treze anos nessa nessa época... daí passou mas eu ficava com medo de sair na rua...eu tinha muito medo (...) ele passou a mão...(...) ele era padrinho da minha irmã...(...) teve aqueles exames...ah::: teve aquele...aquele psicólogo...

J: quando eu vejo mulheres morrendo... eu penso em mim...uma vez eu tava no ônibus (...) porque a minha mãe mandou eu comprar pão... lá padaria...aí eu tava sentava...porque a minha coxa às vezes quando eu sento ela fica grande...aí o homem quando foi levantar...ele passou a mão na minha coxa...

Não transcrevi todas as falas que foram gravadas, selecionei esses dois trechos para mostrar que, gradativamente os estudantes participavam oralmente. Noto a importância de se promover esse tipo de atividade, porque o aluno tem a oportunidade de falar, ouvir e, sobretudo compartilhar histórias e vivências. As falas revelaram a violência que as meninas sofriam e/ou sofrem.

A atividade de leitura partiu dos questionamentos abaixo:

1. Que texto é esse? O que ele comunica?

2. A que público se dirige? Que elementos no texto indicam esse público a quem se destina?
3. Onde circula? Qual o suporte?
4. Quem o escreve? Com qual propósito? Que marcas textuais revelam o propósito do autor?
5. Em relação à parte não verbal, observem cada parte do texto. O que sugere a imagem central? Quais são as cores predominantes? Por que a utilização dessas cores? Há símbolos? Números? Letras diferentes? Por quê?
6. Qual é o modo verbal presente no texto? Com qual finalidade foi utilizado?
7. Qual a variedade linguística utilizada no texto? Por que foi utilizada?

Ressalto que durante a correção da atividade interpretativa, os alunos apresentaram dificuldade em relação as questões relacionadas ao estilo do gênero, dos 18 alunos presentes na aula, 40% continuavam, a não saber reconhecer a utilização do verbo no modo imperativo, porque ainda desconheciam a funcionalidade dessa classe de palavra na construção do texto. A partir da dificuldade apresentada por eles (sobre o modo verbal), aproveitei o momento da correção da atividade para discutirmos, novamente sobre a presença do verbo no texto. Leio o panfleto (figura 21) e questiono: qual a finalidade do texto que estamos lendo? Quem escreveu tinha qual intenção? A frase “*Não espere acontecer mais uma vez!*” é uma afirmação? Uma ordem? Que elementos no texto ajudam a compreender a frase em questão? A partir dos questionamentos os alunos tiveram a oportunidade de pensar o porquê de utilizar o modo verbal (imperativo) na construção discursiva daquele panfleto. Realizei o que Geraldi denomina de atividade epilinguística, porque a análise não partiu de uma frase isolada, os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre a relação existente entre a intenção daquilo que se pretende dizer e a organização linguística na materialização escrita do enunciado. Já em relação às características composicionais, os estudantes revelaram saber o propósito comunicativo do texto, assim como, a esfera onde ele circulava. A seguir, apresento uma das três atividades utilizadas para a análise interpretativa, as demais constam no anexo deste trabalho:

LER, REFLETIR E RESPONDER

LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO PARA RESPONDER AS QUESTÕES:

1. Que texto é esse? O que ele comunica?

É um panfleto. Comunica sobre a violência contra mulher.

2. A que público ele se destina? Que elementos no texto indicam o público-alvo?

A sociedade. A frase: "A violência contra mulher também é problema seu!"

3. Onde esse texto circula?

Circula na internet. Também pode circular em delegacias, palestras, nas ruas, posters...

4. Quem o escreveu? Com qual propósito? Que pistas textuais revelam o propósito?

Ministério Público de Alagoas. Com o propósito de combater a violência. A frase: "Não espere acontecer mais uma vez!"

Figura 21 - Atividade de leitura e análise textual- grupo 1 - O panfleto encontra-se disponível em: <http://www.correiodosmunicipios-al.com.br/2017/08/agosto-lilas-mp-lanca-campanha-de-combate-a-violencia-domestica-e-familiar-contra-a-mulher/>

5. Em relação à parte não verbal:

a) O que aparece como imagem central? O que sugere a imagem?

Um homem segurando um cartaz. Sugere que o homem está se importando e que as pessoas também pode se importar.

b) Quais as cores utilizadas no texto? Por que houve a utilização dessas cores? O que elas sugerem?

Branco, preto e roxo. Porque cada uma significa algo. O branco significa paz para as mulheres, o preto significa a luta das mulheres e o roxo significa o movimento feminista.

c) Na parte inferior do texto: há símbolos? Números? Siglas? Para que foram utilizados?

Sim, o símbolo representa os apoiadores da campanha. Sim, o número foi utilizado caso houver violência pode ligar para denunciar. Sim as siglas foram abreviadas nos nomes dos apoiadores.

6. Agora, atente-se ao texto verbal:

a) Qual e onde aparece a frase principal do texto? Por que ela é a mais importante? Como chegou a essa conclusão?

Frase: "A violência contra mulher também é problema seu" e está na parte central do parágrafo. Porque diz que a violência não é só da mulher, mas também da sociedade, ou seja todos nós. O trecho "também é problema seu".

b) O pronome SEU se dirige a quem?

Se dirige a toda sociedade.

c) Em " Não espere acontecer mais uma vez!". O que não é para esperar? Que elementos no texto levam a essa compreensão?

Não esperar a violência. Trecho: "acontecer mais uma vez", não devemos deixar com que a violência continue, mas sim agir contra ela.

7. Na sua opinião, o texto em análise chama a atenção do leitor? Por quê?

Chama, porque trata da violência e o importante é que o homem é a imagem central poderia ser uma mulher, porque é com elas que acontece a violência. Um homem combatendo a violência é muito interessante.

Figura 22 - Atividade de leitura e análise textual- grupo 1

Ler, refletir para escrever. Planejar o texto não é preciso... É essencial!

As atividades organizadas para este dia davam continuidade às atividades do dia anterior, ou seja, faziam parte do 5º ciclo. Foi o momento para o planejamento da produção escrita do panfleto. Organizados, em duplas, porque acredito que a interação com o outro, é de extrema importância para a aprendizagem, pois os educandos ao trabalharem em pares têm a oportunidade de construir novos conhecimentos uns com os outros. Dessa forma, após a atividade de interpretação, durante uma aula dialogada, os alunos tiveram oportunidade de planejar a escrita do panfleto a partir de algumas questões norteadoras registradas na lousa, tais como:

- 1.O que escreveremos?
- 2.Com que propósito vão escrever?
- 3.Sobre o que escreveremos?
- 4.Como o texto que vamos escrever é organizado? Por quê?
- 5.Quem serão os possíveis leitores do texto a ser escrito?
- 6.Onde circulará?
- 7.Que tipo de linguagem precisamos utilizar? Por quê?
- 8.Que imagens, tipos de letra, cores, símbolos podemos utilizar? Por quê?
9. Os elementos não verbais do texto devem dialogar com o tema anunciado? Por quê?
10. Quanto a seleção vocabular:
 - a) Quais palavras utilizar? Por quê?
 - b) Que verbos usar? Em qual modo? Tempo? Por quê?

Como informado, anteriormente, em duplas e com as questões norteadoras para a produção, o processo de escrita aconteceu de forma interativa, porque antes de começar a atividade, faço a leitura e explico, minuciosamente cada questão, mas mesmo assim, ainda surgiram algumas dúvidas em relação ao questionário. Dois alunos permaneceram relutantes e não responderem as questões, porque segundo eles: “não era preciso, bastava ir escrevendo”. É importante destacar que os estudantes infrequentes, ou seja, aqueles que esporadicamente acompanhavam as aulas, nesse dia estavam presentes e mesmo com roteiro ficaram desorientados. Mas, o importante foi que todos, que estavam na sala de aula, realizaram a produção.

Após a resolução das questões(norteadoras) organizadas para o planejamento da produção, os estudantes escreveram os seus respectivos textos. Informo que poderiam utilizar em suas produções as informações e os dados obtidos na pesquisa realizada por eles e socializadas na segunda roda de conversa do primeiro ciclo. Observo que mesmo

com as perguntas que serviram de “guia” à produção escrita, a primeira versão do panfleto, não apresentava os elementos constitutivos desse gênero, nem tinham o formato de um panfleto, na verdade, grande parte dos estudantes, simplesmente transcreveu, ou melhor, copiou os dados da pesquisa para o suposto panfleto, conforme figuras 23 e 24. É bem provável que os estudantes não tenham compreendido o comando da atividade, porque as produções têm características peculiares de um artigo de opinião.

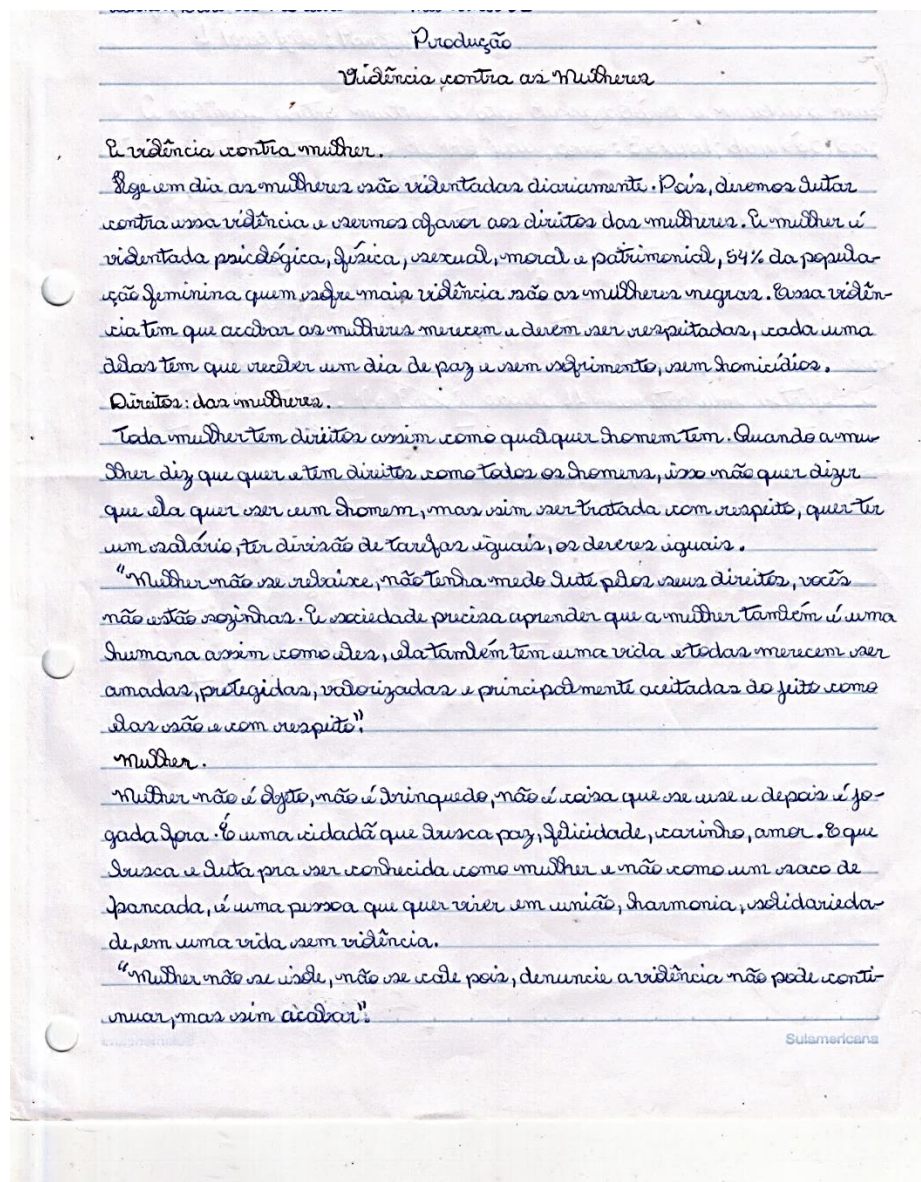


Figura 23 - 1ª versão do panfleto L.N.M.L

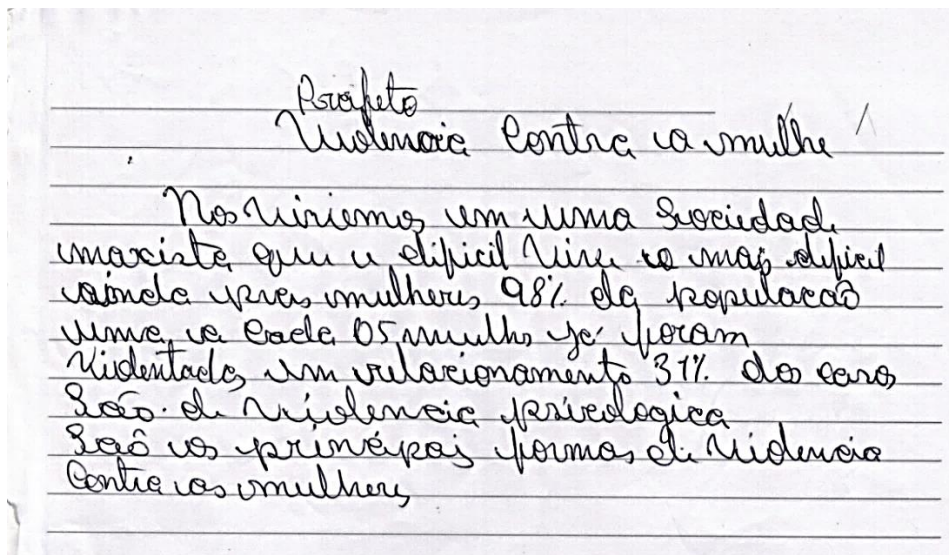


Figura 24 - 1ª versão do panfleto de V.N.M

A partir das produções textuais, como as expostas acima, faço as seguintes constatações:

- Em relação à construção composicional, as duas produções apresentadas (figuras 23 e 24) são organizadas em parágrafos e por períodos compostos. O primeiro texto é subdividido em tópicos, mas, ainda com muitas informações para compor um panfleto;
- Quanto ao conteúdo temático, os dois textos trazem dados numéricos coletados durante a pesquisa e discutidos na segunda roda de conversa sobre a questão da violência contra a mulher;
- O estilo, do primeiro texto, está mais próximo do gênero em estudo, porque embora apresente períodos longos, há um tom, denúncia, protesto e tenta persuadir o leitor em relação à temática em pauta. O segundo é mais voltado para a informação de dados sobre o tema, distancia-se tanto em relação ao formato quanto à organização composicional de um panfleto;
- Nenhum dos dois textos apresenta elementos multimodais como: imagem, símbolos, cores, letras diferentes;
- É válido destacar que os dois textos fazem referência ao tema proposto.

6º Ciclo: Refletir, reescrever e rediscursivizar

A partir das primeiras versões dos textos escritos pelos alunos, realizo, então mais uma análise a partir da produção de um estudante (não identificado), fizemos a leitura em voz alta da produção, depois começo a fazer as observações direcionadas ao tema, à composição e ao estilo do gênero panfleto, com a intenção de discutir sobre as limitações, as incompletudes apresentadas no texto do aluno. O objetivo das atividades é analisar, discutir e rediscursivizar os textos produzidos. A análise foi pautada nas seguintes perguntas:

1. O texto que o colega escreveu é um panfleto? Por quê?
2. O que ele nos comunica? Que informações nos apresenta sobre o tema?
3. Como está organizado?
4. Tem imagens? Cores?
5. Desperta a atenção do leitor? Por quê?
6. Como poderíamos reorganizá-lo?
7. Em relação aos elementos linguísticos: como as informações aparecem no texto?

O texto exposto abaixo foi utilizado para realizarmos a análise:

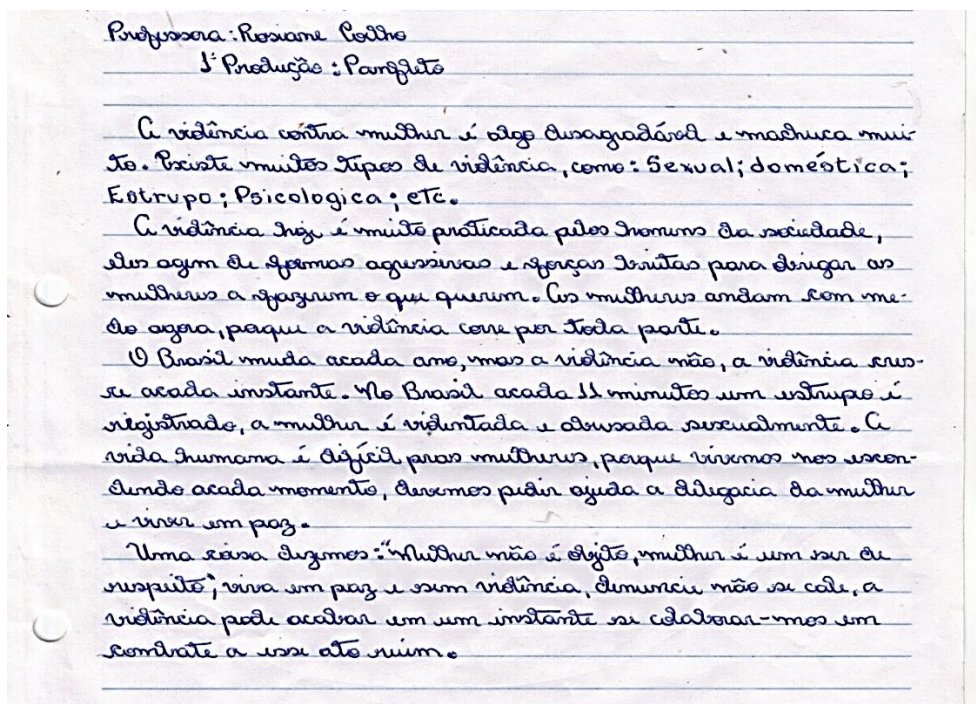


Figura 25 - Produção de L.M.N utilizada para a análise coletiva

Gradativamente, durante a análise da produção, os alunos perceberam as incompletudes, sobretudo, em relação aos elementos constitutivos do gênero panfleto.

Alguns afirmaram: “O texto não é um panfleto, porque tem muita informação”; “Não tem imagem para chamar a atenção do leitor”; “Parece mais um jornal com tantas informações”. Faltava, de acordo com a opinião deles, “retirar muita coisa e mexer muito, porque o texto tinha informações importantes, mas era muito longo, por isso, não chamava atenção”. Na verdade, o texto produzido não se adequava ao propósito comunicativo e nem apresentava as características do gênero em pauta. O texto, na verdade, aproximava-se de um artigo de opinião, com um posicionamento construído a partir das discussões em sala de aula, as afirmações, inclusive, apresentadas no texto com o uso das aspas dão ênfase a voz feminina incorporada pela enunciadora do texto.

Dessa forma, após a primeira discussão sobre o texto de um colega, os alunos perceberam que precisavam mais uma vez, reescrever as suas produções, porque o que se pretendia comunicar, não estava adequado, “em ordem” segundo eles. Além disso, afirmavam que sem os elementos multimodais, como por exemplo, as imagens, as letras diferenciadas e as cores, o texto não atraía a atenção do leitor, assim como, também não persuadiria nenhum interlocutor. Assim, os estudantes organizados em dupla, reescreveram mais uma vez os seus textos, alguns, inclusive, abandonaram a primeira versão e, após a conversa com seus respectivos pares, decidiram escrever um novo texto; outros optaram pela reescritura da produção textual. Reiniciaram a construção dos novos textos, em sala de aula, mas não chegaram a finalizá-los, porque o tempo da aula terminou. A partir dos comentários dos alunos durante a atividade, observo que a reflexão com base na produção do aluno foi essencial para que eles percebessem as lacunas existentes no texto. Essa ação de pensar sobre a escrita para em seguida reconstruí-la é o que Moura (2017) denomina de rediscursivização.

No dia seguinte, damos continuidade às produções e novos textos são escritos, ou seja, uma nova versão foi elaborada, conforme podemos observar a partir das produções expostas abaixo:



Figura 26- Texto de J.S.S.

No texto acima, em relação aos elementos constitutivos do gênero, algumas características ficam evidentes, a citar: tem título adequado ao tema proposto. A apresenta três frases, nas quais o verbo aparece no modo imperativo. Além disso, a estrutura sintática é composta por frases curtas e objetivas. Quanto ao aspecto multimodal, há a imagem de uma mão (representa o sinal de pare), na parte central do texto e sobre ela, aparece a frase “*Basta*”. A imagem dialoga com a frase que remete a voz da mulher que clama pelo fim da violência.

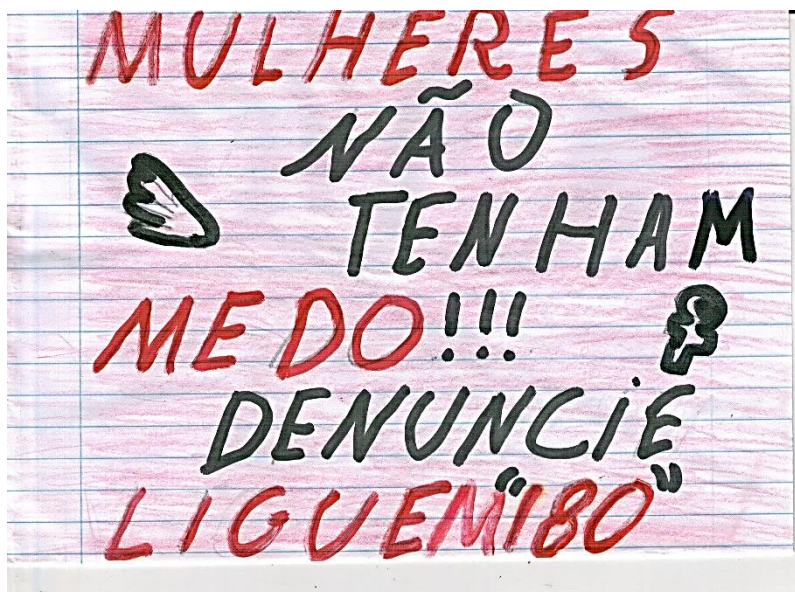


Figura 27 - Texto de D.W.M.

Em relação aos elementos multimodais o segundo panfleto apresenta um formato adequado, sem imagem em destaque, os desenhos que o compõem são pequenos. As letras aparecem todas em caixa alta. As frases são curtas e formadas por períodos simples e por coordenação. O modo verbal é o imperativo, há na verdade, uma conversa direta com as mulheres. A cor vermelha aparece destacando: o interlocutor com quem há a interação, a palavra *medo*, o verbo *ligar* e o número *180* para fazer a denúncia.

Cada dupla, após finalizar a segunda versão do texto, fez a apresentação de suas produções aos colegas em uma roda de conversa. No momento da exposição, justificavam as cores utilizadas, o tipo de letra, além de explicitar sobre as frases elaboradas. Após essa conversa, os alunos tiveram mais uma oportunidade para pensar, refletir sobre a produção. Promovo, na verdade, mais uma atividade de reflexão linguística para acréscimos, retiradas, reorganização das ideias e dos enunciados no texto escrito.

Percebo que as segundas versões dos panfletos, já apresentavam características peculiares do gênero em estudo, inclusive com recursos multimodais, como: cores, desenhos, símbolos, tipos de letras diferentes, frases curtas e objetivas. Ou seja, produziram um panfleto.

Mas ainda faltava, segundo eles, “mexer” novamente nos textos. E para a realização da terceira versão, fomos ao laboratório de informática da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), uma vez que, na escola não há computadores suficientes para todos os alunos. Os estudantes levaram o rascunho de suas produções e tiveram mais uma oportunidade para ler, revisar e acrescentar novas informações,

elementos multimodais, tais como, imagens, cores, letras diferenciadas, símbolos, entre outros. Além, é claro, de organizar, novamente os seus enunciados no panfleto. Com base nos questionamentos a seguir, puderam, mais uma vez, pensar sobre os textos escritos:

1. O texto que produzimos está relacionado ao tema que estamos abordando?
2. A imagem central chama atenção? Ela expressa o sentimento que pretendemos despertar no leitor? Por quê?
3. As frases que elaboramos dialogam com as imagens? Como?
4. Em relação às cores presentes no texto:
 - 4.1. Por que foram utilizadas? O que expressam?
 - 4.2 Há uma cor de fundo? O que ela representa? Por que foi utilizada?
5. Quanto à estrutura verbal:
 - 5.1 As frases são extensas? Estão coerentes com as imagens?
 - 5.2 Quais os verbos utilizados? Em que tempo? Em qual modo? Por que utilizamos?

Produção quase final...

Para a organizar a terceira versão do panfleto, como já foi dito, os alunos foram, então à UFOPA, somente 16 alunos apareceram nesta aula. Assim, de posse de seus rascunhos, mais uma vez em dupla, no laboratório de informática da UFOPA, os estudantes tiveram oportunidade para analisar seus textos, mas agora era preciso fazer uso de ferramentas tecnológicas. Apresento, a seguir, a terceira versão “final” dos panfletos produzidos e selecionados pelos estudantes para serem distribuídos no evento de culminância do projeto, ou seja, durante a Caminha da Paz:



Figura 28 - Panfleto de A.L.S. e E.P.R.

O primeiro panfleto escrito, pelos alunos A.L.S e E.P.R, apresenta as características composicionais do gênero em estudo, porque: tem um formato adequado, o propósito comunicativo é explícito, isto é, de informar as pessoas sobre a violência contra mulher, tem um público alvo: os moradores da cidade de Santarém.

Quanto ao estilo, a disposição gráfica dos enunciados, na parte inferior, forma visualmente, a imagem de uma escada, na verdade, é uma escala argumentativa que parte da ação de calar e chega até ao de denunciar, inclusive a última frase *DENUNCIE* apresenta um tom de ordem ao interlocutor e aparece com letras em caixa alta, justamente para dar destaque ao verbo, assim como, algumas palavras presentes nas frases da parte superior.

Em relação aos elementos multimodais: há uma única imagem na parte central do texto, isto, é uma mulher sendo sufocada e com marcas de agressão na face. A cor lilás utilizada como fundo no texto, segundo explicação das alunas-escritoras, está relacionada ao movimento feminista, ou seja, ecoa por intermédio da opção cromática uma voz coletiva de luta pelo direito de igualdade e de combate à violência contra as mulheres. A frase principal aparece em caixa alta e negritada, bem como, o número do telefone para a

denúncia, o destaque dado a essas informações é proposital, isto é, chamar a atenção do leitor. Tudo no panfleto comunica, a construção dos enunciados, a escolha das cores, dos tipos das letras. A diagramação dos elementos verbais e multimodal não está organizado de forma aleatória, pois há uma intencionalidade que rege a organização textual, no caso, alertar para o crescimento contínuo da violência contra mulheres.



Figura 29 - Texto de L.M.L e S.V.S.S

Ao analisar a segunda produção, observo em relação ao conteúdo temático que as alunas produziam um panfleto em que fica pressuposta a intenção de incentivar à população, em especial, as mulheres a denunciar os agressores.

Já em relação à estrutura composicional as estudantes escreveram levando em consideração os interlocutores, o suporte, o propósito comunicativo, ou seja, informar a sociedade sobre o problema da violência contra a as mulheres.

Quanto ao estilo, percebemos que o texto inicia com uma frase imperativa “BASTAAA!” e nela a utilização do prolongamento da vogal final leva a crer que alguém

está gritando, provavelmente o grito representa a voz social das feministas, justamente por causa da cor (roxa) e da imagem de uma mulher segurando a placa com o símbolo que representa o sexo feminino. As frases centrais destacadas em vermelho estão em tom de conversa é como se as alunos-escritoras estivessem a conversar com o interlocutor e com o uso do verbo na terceira pessoa do plural- *VAMOS*- há o engajamento das enunciatórias no combate à violência.

Os recursos multimodais aparecem no texto, porque houve a utilização de cores, tipos de letras diferenciadas, imagem.

Com base nos textos expostos, fica patente a importância das atividades de reflexão linguística na construção do texto, porque o aluno tem a possibilidade de pensar, reelaborar, acrescentar, retirar informações, ou ainda, reorganizar as ideias levando em consideração o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo do gênero a ser escrito.

Na conversa realizada durante a aula destinada à produção de texto, os estudantes teciam considerações importantes sobre a produção, ou melhor, as falas foram mais direcionadas às dificuldades em manusear as ferramentas do programa do computador, exponho a seguir trechos dessas interações orais em que foram gravadas:

G: (...) éh:: foi muito legal...eu:: achei bem legal apesar de eu ter algumas dificuldades...mas depois eu pude supera...eh eu mexi no computador né?...o meu rascunho eu fiz na terça-feira...eh::era muito grande...eh quando cheguei lá...eu tive que deixar...modificar...eu tive que fazer umas frases pequenas...mas eu consegui...éh::elaborar um...o meu panfleto (...)éh::quando tava mexendo no computador...eu senti muita dificuldade...mexendo nas...nos instrumentos lá...mas depois eu consegui mexer...((risos)) éh::eu descobri novas ferramentas...como pintar as imagens...colocar cor no fundo do texto...foi BEM legal mesmo...

D: (...) minha experiência foi legal ...porque eu não tive dificuldade porque eu já sabia mexer no computador...a minha dificuldade foi pegar uma imagem e salvar...porque eu tentei fazer...tentei...porque eu vi a mulher mexendo... eh:: tentei fazer o que ela tava fazendo igual...só que eu salvei no lugar errado (...)...ela também me ensinou como fazer as letras num panfleto...aí eu lembrei que tudo tinha que sair combinado...aí:: eu meio que fiquei com dificuldade de escolher as letras e as cores...mas com a ajuda da professora...eu consegui...

L: antes ...antes...quando agente pegava o panfleto...eu pensava que era... como dizem uma::: propaganda enganosa...eh::: outras frases também eu lia... eh:::pra mim não era nada eu só guarda...não jogava fora...AGORA... agora eu sei a importância que tem o panfleto... porque as pessoas fazem...(..)porque elas utilizam as cores...elas têm um motivo para colocar as cores... então...éh:::(..) sempre quando eu pegava (...) tinha sempre frases BEM destacada ... uma frase bem importante...agora eu sei...porque elas aparecem grande...

M: bem ((tossiu)) (...) quando eu via um panfleto eu pegava por pegar...(..) mas hoje eu sei né? vamos supor o propósito...de um panfleto eh::: as pessoas fazem um panfleto pra mostrar...ou pra vender...ou para pessoa aderir a...(..) eh no caso do nosso do nosso panfleto...o nosso propósito era divulgar e informar as pessoas... que não sabiam nunca disso...sobre...como uma mulher sofre ao ser violentada...

V: agora eu sei os significados das cores éh :::antes do nosso projeto a minha cor preferida era vermelha...((rindo)) eh hoje é o roxo porque éh do movimento feminista...isso me representa... porque EU sou do movimento ...sou mulher...eh::: éh isso...

7º Ciclo: Falar para ser ouvido!

É importante mencionar que estávamos a três dias do evento de culminância do nosso projeto, quando realizamos as atividades propostas para esse ciclo.

Depois da reflexão sobre as produções escritas, que aconteceu na aula anterior, passamos para uma atividade oral, realizamos uma conversa sobre a distribuição dos panfletos durante o evento de culminância do projeto, isto é, a entrega do texto durante a “Caminhada da Paz”. A discussão foi promovida com o objetivo de refletir sobre a maneira de como aconteceria a abordagem face a face junto às pessoas que, provavelmente receberiam o panfleto.

Antes do início da conversa sobre a panfletagem, entreguei para cada um deles um questionário para orientá-los no momento de interação oral com os prováveis interlocutores. Pode até parecer uma atividade de simulação, mas o propósito era, como já dito, oportunizar a reflexão sobre o ato de fala que os estudantes teriam com as pessoas no momento da distribuição do panfleto. As questões foram primeiramente lidas, depois os estudantes responderam-nas por escrito e por último discutidas oralmente. Apresentamos abaixo duas atividades respondidas pelos alunos V.S.S e B.S.C:

Língua Portuguesa- Projeto Mundial

Vamos refletir e escrever sobre o momento de entrega do panfleto na Caminhada da Paz...

Leia as questões e responda:

1. Como você fará abordagem junto ao interlocutor no ato da entrega do panfleto?

Comprimetando e falando do que se refere o panfleto

2. Que argumentos utilizará para persuadir o interlocutor a dar atenção ao que você falará e a receber o panfleto?

Comprimetando e agradecimento pela a atenção da pessoa.

3. Fará uso do panfleto na hora da interação? Com qual propósito?

Sim, porque quando explica o tema é o que se refere do este verde, e tanto certez que pelo menos naquela hora ele vai ver o Panfleto.

4. No ato da entrega do panfleto, você utilizará linguagem formal ou informal? Por quê?

Formal, Porque não conheço a pessoa e não tenho intimidade e sou dar uma boa aparência.

5. Em caso de dúvida e /ou sugestão sobre o momento da entrega, escreva no espaço a seguir:

No momento da entrega todos deveriam entregar assim mais pessoas iriam ficar sabendo.

Figura 30 - Questionário para a reflexão sobre a panfletagem

A seguir, exponho a conversação que aconteceu na aula em que os alunos após analisarem, responderam às perguntas propostas as externaram, oralmente. A gravação teve duração total de quinze minutos e três segundos, porém transcrevo somente cinco minutos e quarenta e quatro segundo trechos esses importantes para nossa análise:

P: gente... amanhã vai ser um dia importante para vocês...vocês produziram um panfleto e vão... distribuí-lo aqui por perto...nas proximidades da escola...na:: primeira Caminhada...éh:: da Paz aqui da escola... vocês viram que foi um esforço ... muito grande... nós fomos à UFOPA...vocês foram produzir os panfletos de vocês...eh esse

momento é para conversar...para agente ver as estratégias de como vocês vão fazer... essa entrega....será que vão entregar de qualquer jeito para as pessoas que vão tá lá na rua?...éh::: vocês sabem...já viram pessoas entregando panfleto...já me falaram sobre isso... que vocês disseram inclusive que quando /... no meio da rua as pessoas entregam... às vezes... a maioria pega o papel que eles entregaram e amassa...mas para que isso não aconteça com o panfleto de vocês... a gente vai discutir... vai conversar um pouco hoje sobre esse acontecimento né?... o que vocês acham?... como é que vai ser? o que vocês devem fazer para as pessoas lerem... prestarem atenção no que vocês estão falando?... como é que vocês vão chegar com essas pessoas ... né? vocês já viram...leram aí um roteiro que faz você pensar/.../ de como abordar as pessoas nessa interação...como elas... éh::: como é que vocês pretendem fazer?

A: professora... acho que a gente tem que primeiro cumprimentar né? dá um bom dia.. eh::: chegar com educação...eh::: dá uma pequena frase daquilo que... uma explicação sobre o que a gente vai falar((incompreensível))...que a gente tá tratando...

P: no caso...do que vocês estão tratando? qual éh:::o assunto?

A: assédio

P: éh sobre o assédio?

D: violência contra a mulher...

P: justamente... /.../ como eu tenho que abordar?

L: ah::: professora a senhora tem que olhar para cara da pessoa né...a senhora não tem que esconder a sua cara também...a senhora tem... que falar com clareza...com formalidade...falar sobre o assunto e dizer palavras que a pessoa fique interessada assim...

P: e quais seriam essas palavras que levariam uma pessoa a se interessar pelos panfletos de vocês?

C: éh::: algumas informações, dados sobre o assunto...((fala muito baixo))

P: aí repito...qual éh o assunto?

L: a violência contra a mulher...

P: tá...aí você chega... pega o panfleto e aí? /.../

V: diz ... bom dia...agente tá trabalhando...sobre a violência contra a mulher...fizemos um panfleto...bem interessante...porque éh:::um assunto sério... eh:::não podemos nos calar((muito barulho))

P: eh::: se a pessoa se recusar a pegar... o que vocês / que estratégia vocês usarão?

G: a gente agradece e vai embora...

P: éh uma linguagem formal ou informal que vocês vão usar na hora da interação?

G:[formal((muito barulho))

P: por que éh formal?

L: [por que vamos falar com uma pessoa que a gente não conhece((incompreensível))
pessoa com quem não tem intimidade... então tem que ser bem- educada...tem que ser
uma fala formal...bem comunicativa né?

V: [não pode ser mal-educada...

L:[se agente chegar com gíria ...eh:::aí mano como éh que tá? beleza?...aí a pessoa vai
pensar... que esses marginais tão querendo...

P: vocês acham que se usarem gírias...vocês serão discriminados?

D:[sim

L:[vamos

L:[claro

V: [com certeza

D:[vão pensar que a gente tá fumando uma... maconha((risos))

P: mesmo num evento que tem lá o nome...Caminhada pela paz? eh aí?... vocês acham...
que mesmo assim vão sofrer preconceito?

D: vamos ser discriminados...

L: vão pensar que somos pessoas ruins

P: éh né? ((muito barulho))

D: [eles não vão querer nem ...vão pensar que a gente éh... não vão querer dar papo...

P: muito bem...

L: mas pra MIM...eu acho...que vai ter pessoa assim... educadas que também vão
ajudar...porque a violência tá muito grande...((incompreensível)) ...vão apoiar também...
ALGUMAS pessoas...não é a maioria

P: sim... A... fale você... já teve alguma experiência de entregar alguma coisa?

A: sim...porque:::quando a gente vai entregar um panfleto...a pessoa pode até ver...ler
assim...mas algumas não...algumas pegam rasgam...amassam...eh:::

P: eh como fazer diferente para eles não agirem assim?

A: éh:::né?... conversar...saber conversar...dizer do que se trata o panfleto...eh:::dizer né...
que éh importante que eles leiam...éh isso

P: éh gente...pra gente...quando a gente vai fazer uma interação... face a face quer
dizer...rosto... olho no olho né?...olhar pras pessoas a gente tem que...ter...educação...
chegar né?...dá um bom dia como vocês já falarem eh::: tentar persuadir...como é que a
gente persu...como é que a gente faz essa persuasão ?

A: O que é persuadir? ((falando baixo))

P: é:::tentar CONVENCER o outro né?... a pegar no caso aquilo que estou...distribuindo... não vai ser de qualquer jeito...mesmo que vocês estejam passando pela rua... vocês não têm conhecimento... não conhecem as pessoas então não pode chegar de qualquer jeito... como vocês muito bem falaram... é isso mesmo precisa usar a linguagem diferente da que utilizam com pessoas com quem têm intimidade[...]

Após o término da conversação, passamos a corrigir juntamente com os estudantes o questionário que responderam antes a interação exposta acima. Ao final da aula, alguns alunos fazem as seguintes declarações: “No começo eu achava que seria fácil entregar, que seria uma coisa simples, porém depois dessa conversa descobri que não era tão simples assim.” (D.V.C.M.).

Os estudantes como já mencionado anteriormente, ao longo da atividade, perceberam que apesar de parecer uma situação de informalidade, precisariam utilizar uma linguagem mais formal, segundo eles, durante a realização da entrega do panfleto, ou seja, o evento apresentava certas exigências próprias de uma comunicação face a face, porém com interlocutores com os quais não tinham nenhum grau de proximidade, logo precisariam monitorar suas falas, além de utilizar boas estratégias argumentativas para convencer as pessoas a receberem os panfletos. Assim, o que à primeira vista pareceu um evento informal passou a ser compreendido com uma situação que exigia uma certa formalidade.

Na verdade, os alunos notaram que a situação exigia determinados parâmetros para acontecer. Não era, simplesmente, chegar e entregar o texto, porque segundo eles as pessoas ou nem pegariam o panfleto, ou apenas receberiam para depois jogar fora. Eles compreenderam que a depender da situação, do interlocutor, do lugar, a linguagem sofre variação. Os posicionamentos discriminatórios em relação à variação linguística a ser utilizada na abordagem com o interlocutor ficaram bem evidentes, nas vozes, sobretudo dos alunos desprovidos de recursos financeiros, ou seja, mais carentes, quando mencionaram sobre a questão do preconceito linguístico que sofreriam, caso utilizassem a gíria para interagir com as pessoas no ato da entrega. Essas falas reforçam as postulações bakhtiniana, ou seja, que não há discurso neutro, pois, os discursos são fruto do diálogo com outros discursos. Carregamos, às vezes, inconscientemente crenças e pontos de vistas resultante de nossas interações com o outro.

Depois da reflexão que aconteceu, inicialmente, com a leitura do questionário e, passamos para a resolução escrita das questões. Em seguida, os alunos, conforme

programado passaram a produziram cartazes para serem expostos no evento, ou seja, na Caminhada pela Paz. O interessante foi que os alunos escreveram cartazes sobre diferente temáticas, como por exemplo sobre a paz, sobre a violência contra o idoso, entre outros, conforme imagens a seguir:

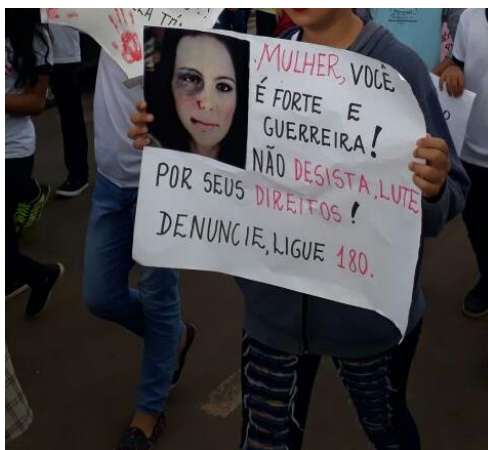


Figura 31 - Cartaz produzido para a Caminhada pela Paz



Figura 32 - Cartaz produzido para a Caminhada pela Paz

Neste dia também, elaboramos coletivamente o convite que circulou nas redes sociais, vejamos:

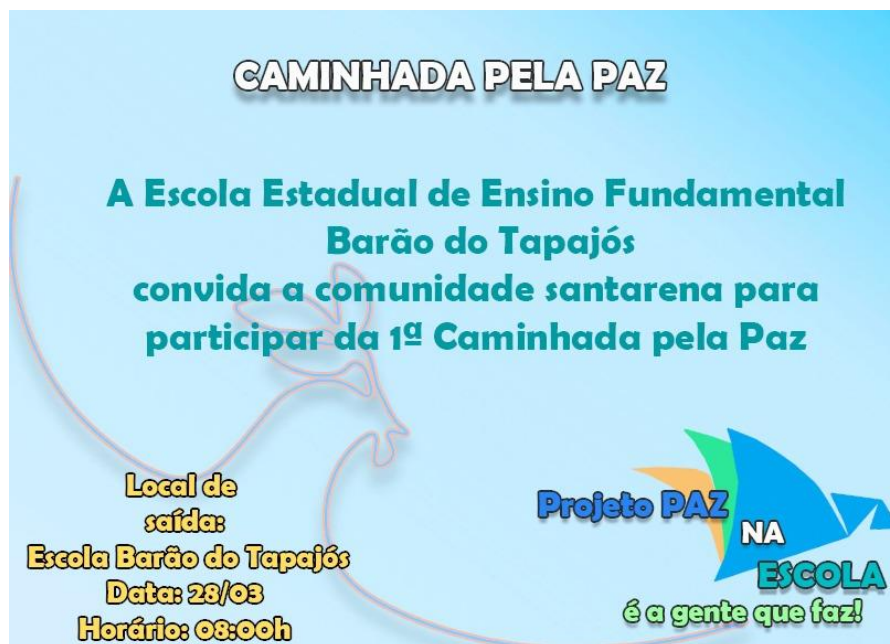


Figura 33 - Convite produzido coletivamente

Durante a sala de aula cada aluno deu uma ideia para a escrita do convite, algumas alunas sugeriram a cor roxa para compor o fundo do texto, segundo elas era para fazer relação ao movimento feminista, porém um outro aluno disse que não ficaria adequado, porque a caminhada era pela paz, logo deveria aparecer uma cor calma, daí surgiu o azul. As letras em amarelo para dar destaque para as informações importantes: o local de saída, a data e o horário do evento. A escolha da imagem do pássaro foi unanimidade, mas o computador da escola não tinha o programa para fazer o desenho, por isso, salvamos o documento para posteriormente solicitar a ajuda de um profissional da área de publicidade. Um aspecto que chamou atenção foi quanto a cor escolhida para compor o título, ou seja, o branco que para eles remete à paz. Quanto à parte verbal do convite os alunos, inicialmente construíam frases muito longas. Mas a medida que instigava, eles reelaboravam-nas. Como se nota os alunos já dispunham de conhecimento sobre os elementos multimodais na construção do texto. Além disso, reconheciam o diálogo existente entre o texto verbal e não verbal. Compreenderam também que a construção do texto vai além da frase, ou seja, que para se escrever um texto, preciso estar atento à intenção do locutor, aos interlocutores envolvidos, ao contexto situacional, etc.

8º Ciclo: Escrever para ser lido! Distribuição do panfleto...

A distribuição do panfleto durante a “Caminhada pela Paz” nas ruas do entorno da escola, aconteceu em uma manhã ensolarada e contou com a participação de todos os alunos da escola e com moradores do bairro. Nesse dia 16 alunos do Mundiari estavam presentes na sala de aula e participaram da ação de culminância do nosso projeto. Naquele momento, os estudantes tiveram a oportunidade de distribuir aos cidadãos os panfletos produzidos por eles. Eles conversavam com: moradores, passantes e alguns motoristas. Na conversa argumentavam em relação à violência contra as mulheres, alguns chegaram a mostrar a imagem exposta no panfleto. Lamentavelmente, apenas 04 alunos participaram diretamente da panfletagem, porque os demais seguraram faixas e cartazes.

Após o término do evento, houve uma avaliação sobre a atividade ocorrida. A seguir transcrevo as falas de uma roda de conversa com todos os alunos que participaram, porém aqueles que fizeram da entrega do panfleto, manifestaram-se, mas selecionamos a fala de S.V.S.S.:

V: bom (...) pra mim não foi fácil porque eu sou uma pessoa BEM vergonhosa né?...então no começo quando falaram que eu ia entregar eu fiquei bem::: assim....bem...TEMEROSA porque eu não sabia como eu ia chegar nas pessoas... eu não sabia como eu ia falar

P: mesmo depois de responder aquele questionário?

V: éh::: porque... tipo escrever ali é fácil...agora agente chegar assim...DIZER... aí eu ficava lá em casa eu falava que eu não vinha no dia...aí o papai dizia tu vai.. quando chegou no dia aí...(..) no começo não entregava(..) porque eu tava com vergonha...aí depois eu comecei a falar UM POUCO... mas pra mim foi muito importante porque... foi um MONSTRO né? ali dentro de mim que não queria...aí eu consegui superar...o jeito que as pessoas reagiram pra mim foi BEM interessante...porque agente chegava nos homens assim... entregava eles ficavam só ouvindo desconfiados às vezes...e as mulheres que seriam saber bastante né? do assunto...como agente chegou a esse ponto desse projeto...falaram que esse projeto era importante...

O momento de avaliação sobre as atividades que foram realizadas durante o percurso foi muito interessante, porque os alunos sugeriram que ela fosse diferente, ou seja, o aluno poderia fazer a avaliação oral ou escrita, a sugestão foi aceita. Cartaz, depoimentos, artigo de opinião compuseram o mosaico de textos no encerramento do nosso projeto. A produção da aluna J.S.S chamou atenção, porque essa estudante na primeira atividade apresentou muita dificuldade para organizar um comentário escrito, mas no momento da avaliação escreveu um texto com características próprias de um

artigo de opinião. Além disso, J.S.S que tinha muita dificuldade em se posicionar oralmente, passou pouco a pouco participar das rodas de conversa com mais autonomia. Todos os textos produzidos pelos alunos permaneceram expostos na parede da sala ou nos corredores da escola. A seguir apresentamos alguns dos textos produzidos:

L: aprendi muito nesse percurso...agora que tivemos eh::: escrevemos muito... muito textos ...éh::: discutimos oralmente...lemos também eh:::o que ficou para mim mesmo éh que mesmo a::: mulher hoje sendo violentada...elas tem direitos..eh::: ela pode ser o que quiser...EH que ELA NÃO DEVE TER MEDO né?

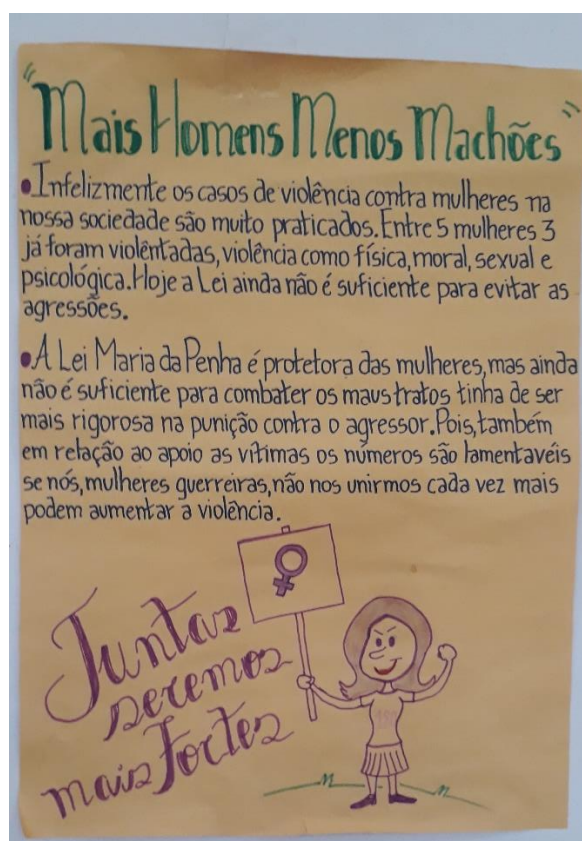


Figura 34 - Cartaz dos alunos V.N. M e L.L.A

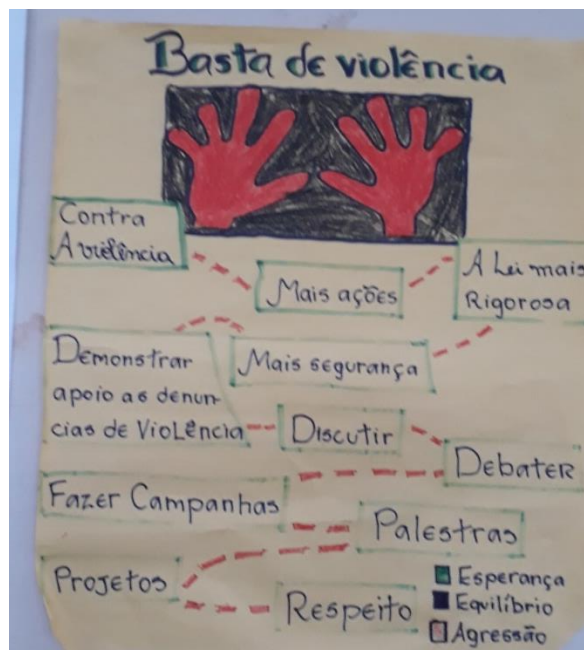


Figura 35 - Cartaz de L.M.L , G.A.P e A.L.S.

Violência Não!

A violência acontece quando um homem não respeita a mulher. A violência também é muito praticada hoje no Brasil e no mundo, eu sei, a cada 15 segundos uma mulher é agredida.

A mulher tem medo de denunciar o homem que explora ela mesma. Hoje a mulher tem direitos mas quando ela calga o agressor na cadeia sofre muito porque ela não tem apoio do governo.

Muitas mulheres tem medo de denunciar o próprio marido ou companheiro, porque quando sai da cadeia pode mata ou voltar a espancar ela ou outra pessoa da família.

Por isso precisamos educar as pessoas contra a violência e exigir reformulação na lei maria da penha

Figura 36 - Texto de J.S.S

CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Ensinar, conforme Freire (2000, p.32) exige pesquisa. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. [...]. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Buscar alternativas, portanto para o ensino de uma determinada língua, no caso, a língua portuguesa, apesar de ser uma ação árdua pode levar à transformação de nossas práticas na sala de aula, além de promover novas aprendizagens aos alunos, seja do ensino regular, seja de um projeto de aceleração, porque todos os estudantes têm o direito de aprender na escola, independentemente de sua classe social. A educadora ou o educador que envereda por novos caminhos tem vários desafios, provavelmente quase intransponíveis. Mas mudar a forma de ensinar é possível e urgente.

A partir da análise dos dados, percebemos que um projeto organizado com as atividades didáticas que integram leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística (ADIs) é uma alternativa concretizável para o ensino de língua portuguesa mais eficiente e significativo..

As atividades desenvolvidas durante a realização do projeto, não foram direcionadas, exclusivamente à escrita, como geralmente ocorre em outras metodologias. Mas, na medida do possível, leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística ocorreram de forma simultânea e a partir de uma situação problemática vivida na escola e fora dela. Ou seja, elas partiram de uma situação da vida real, em que as atividades propostas oportunizaram um aprofundamento em seus conhecimentos sobre a língua com a qual interagem.

Foi interessante perceber que o tema- A violência contra as mulheres- abordado no projeto intervencionista, apesar de ter o panfleto como gênero principal, também levou a outros gêneros, ampliando assim a leitura e a escrita dos estudantes. Ressaltamos, ainda que um assunto diretamente relacionado ao universo extraescolar, permitiu um maior envolvimento durante a realização das atividades. Também proporcionou o aprofundamento da visão dos alunos sobre a temática em tela.

Além disso, o estudo proposto com o gênero panfleto, não foi para mostrar um modelo para que os alunos imitassem, pois se assim fosse, os estudantes estariam simplesmente fazendo cópias.

Na verdade, os alunos leram, escreveram, opinaram efetivamente, e não, somente para receber um visto, ou ainda, para receber uma pontuação ao final de cada atividade

realizada. Levamos em consideração a dimensão social, porque a língua, conforme Bakhtin não se realiza através de formas abstratas, porém nas situações reais de enunciação.

Dessa forma, a leitura, a escrita, a oralidade e a reflexão linguística aconteceram de maneira integrada, a escrita, aliás cumpriu a sua função social, pois os textos produzidos pelos alunos circularam na comunidade extraescolar. Assim, os alunos falaram e foram ouvidos, leram e foram lidos, escreveram para interlocutores reais, protagonizaram atos de responsividade na visão bakhtiniana de língua(gem).

As atividades de análise dos textos não serviram apenas para a memorização ou identificação de termos gramaticais, ou para cópias de trechos, porém para que os alunos vivenciassem, na prática, a produção de um texto para ser lido por um interlocutor de verdade, aliás, real. Escrevendo, portanto para um interlocutor real tiveram espaço para pensar, organizar os seus projetos de dizer, isto é, rediscursivizar seus enunciados para serem compreendidos .

A reflexão linguística perpassou por todas as atividades, porque ela não está relacionada ao reconhecimento apenas da estrutura linguística, Moura (2018) afirma que ela está direcionada à rediscursivização daquilo que eu digo sobre um tema. Esse dizer pode ser reformulado a cada enunciação seja oral ou escrita.

Um projeto organizado com ADIs pode ser mais uma possibilidade para educadores que buscam um ensino mais significativo de língua portuguesa. É uma proposta em construção, portanto encontra-se aberta a novas pesquisas e contribuições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Língua, texto e ensino outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas a edição russa de Serguei Botcgarov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa- 3º e 4º ciclos*. Brasília: 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, e t al. *Leitura e mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola, 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme Britto. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GERALDI, João Wanderley et al. (orgs.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria do agir comunicativo volume 1: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2012.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-relação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2006.

LENER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MOURA, H.L.M. *Atividades Didáticas Integradas no Ensino Fundamental: conceitos e aplicações*. (mimeo)

NERES, Robson David de Jesus. *Gêneros textuais e ensino: didatização de gêneros do argumentar a partir das ADIs_ Atividades Didáticas Integradas*. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de Mestrado Profissional em letras em Rede Nacional- PROFLETRAS.

PASSARELLI, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem e Análise Linguística: Diagnóstico para proposta de intervenção*. In: Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-americano de Línguas, 2007, Florianópolis: EDUSC, 2007. p. 824 – 836.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

REINALDO, M. *O conceito de análise linguística como eixo de ensino de língua portuguesa no Brasil*. Estudos Linguísticos, 8, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2012, p. 229-241.

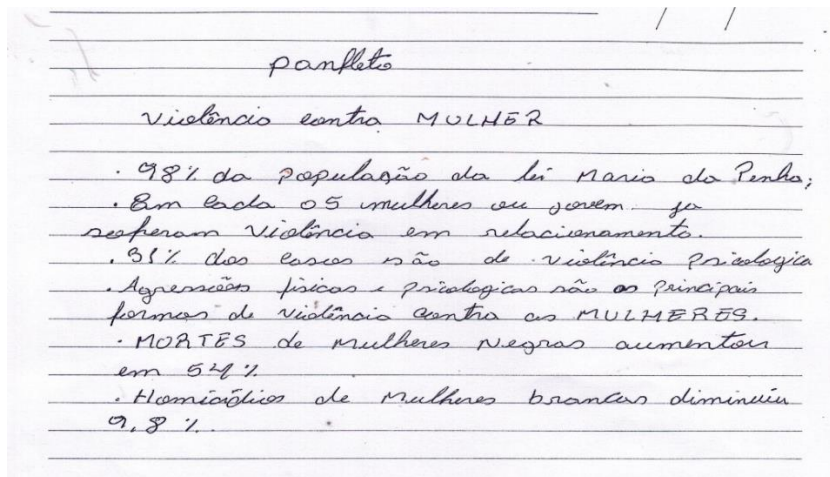
SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. *A produção da Leitura na Escola. Pesquisas x Propostas*. São Paulo: Ática, 2008

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

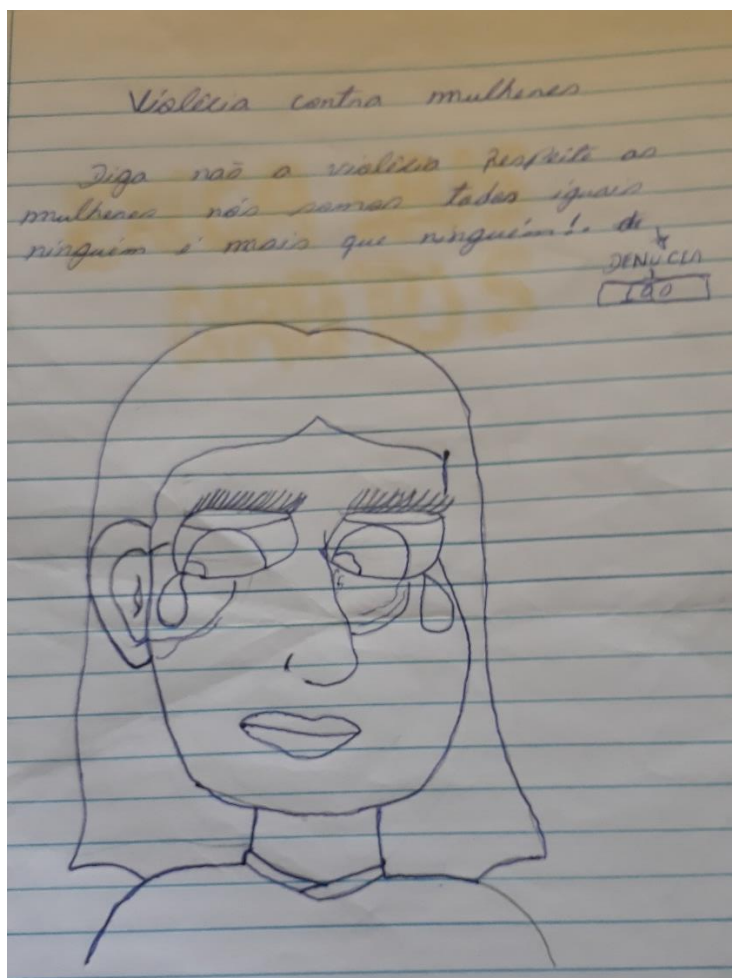
SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS

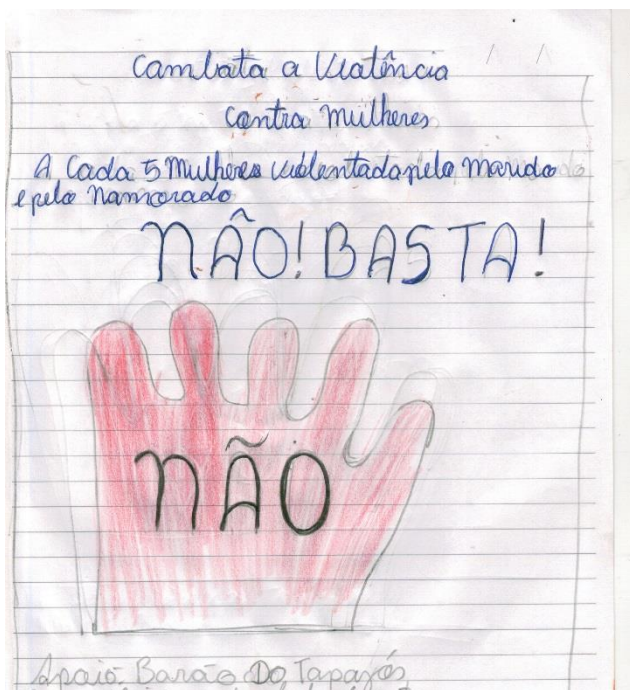
1ª Versão do panfleto



2ª Versão do panfleto



2ª Versão do panfleto



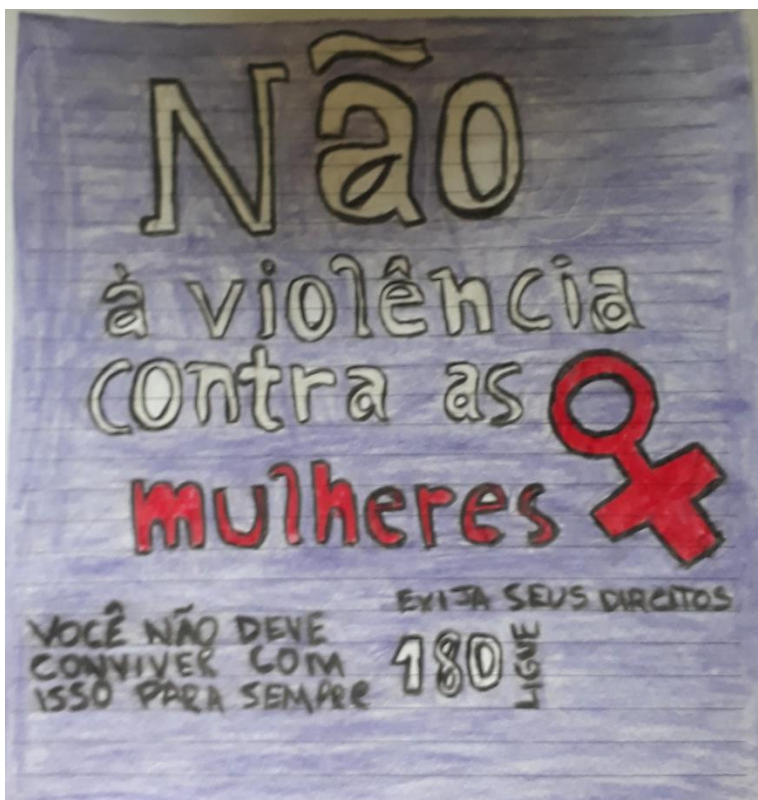
2ª Versão do panfleto



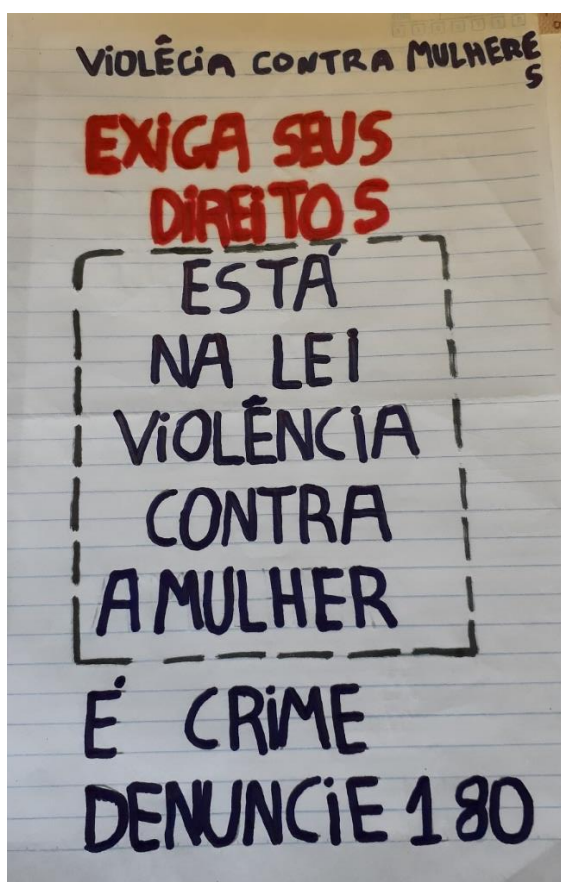
2ª Versão do panfleto



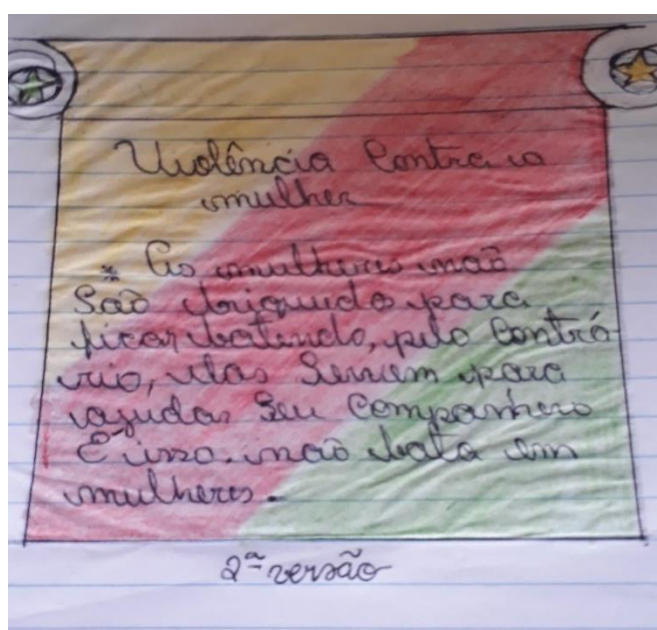
2ª Versão do panfleto



2ª Versão do panfleto



2ª Versão do panfleto



3ª Versão do panfleto

VAMOS ACABAR COM A VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

NÃO SE ESCONDA,

NÃO SE CALE,

NÃO SE OMITA.

PORTANTO, DENUNCIE!



LIGUE 180!

EEEF BARÃO DO TAPAJÓS NO COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES

PROJETO MUNDIAR-FUNDAMENTAL

3ª Versão do panfleto

Combate à violência contra mulheres

De cada 5 mulheres, 3 já foram violentadas fisicamente.

Mulher NÃO TEM DONO, mulher TEM DIREITOS.

Vamos lutar contra violência. **LIGUE 180.**



Violência não tem desculpa.

SEM CULPA. DENUNCIE.

3ª Versão do panfleto

VIOLÊNCIA NÃO!

Hoje a violência prevalece em relação às **mulheres**. No Brasil de cada 5, 3 são violentadas.



Violência contra **mulher**. DENUNCIE.

3ª Versão do panfleto

PARE!

VIOLÊNCIA NÃO.

MULHER, NÃO SE CALE.

FALE!

DENUNCIE.



LIGUE 180.

3ª Versão do panfleto

BASTAAA!



**NÃO ACEITE A VIOLÊNCIA. VAMOS
COMBATÊ-LA!**

DIGA NÃO À VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES!

Produção: Projeto Mundial-EEEF Barão do Tapajós

3ª Versão do panfleto

Mulher necessita de respeito!

Chega de VIOLÊNCIA! FALE

DENUNCIE.

LIGUE 180.



PRODUÇÃO: PROJETO MUNDIAR- FUNDAMENTAL EEEF BARÃO DO TAPAJÓS

3ª Versão do panfleto

Violência contra as mulheres? NÃO!

DENUNCIE!

 **180**

EEEE BARÃO DO TAPAJÓS

Produção: Projeto Mundiar

Panfleto lido e interpretado

Se liga e liga!
Não deixe este crime ficar impune.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. EU LIGO!

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER TAMBÉM É PROBLEMA NOSSO. LIGUE E DENUNCIE!

LIGUE 180
 Central de Atendimento à Mulher

A ligação é gratuita e sua identidade será preservada.

BRASIL
 PAÍS BELA E PAÍS SEM FOMEÇA

Bahia
 TERRA DE TODOS NÓS

DEAM
 DEPARTAMENTO DE ATENDIMENTO À MULHER

CREAS

Secretaria Municipal do Trabalho e Desenvolvimento Social

Porto Seguro
 Pra. Viver e Ser Feliz!

Panfleto lido e interpretado

MANTENHA DISTÂNCIA, não ABUSE

Ônibus é um lugar onde podem ocorrer aglomerações, mas isso **não dá o direito** de alguém encostar propositalmente no corpo de outra pessoa. Qualquer excesso ou prática libidinosa deve ser **recriminada**.

DENUNCIE, LIGUE 180

#santossemabuso

Panfleto lido e interpretado



UMA VIDA SEM VIOLÊNCIA

É UM DIREITO DAS MULHERES

Rede de Enfrentamento a Violência Doméstica

Em Ariquemes existe uma casa que acolhe mulheres vítimas de violência.

Peça Ajuda!

Ligue para:

PM - 190
 CREAS - (69) 3536 8098 (segunda a quinta-feira) 7h30 às 12h (sexta-feira) 7h30 às 13h30
 DEAM - (69) 3536 8425

PREFEITURA DE ARIQUEMES

SEMDES
 Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

Panfleto lido e interpretado



Não espere acontecer mais uma vez!

A VIOLÊNCIA CONTRA MULHER TAMBÉM É PROBLEMA SEU

JOÃO RODRIGO
 Servidor do MPE/AL

Somente em 2016, o Ministério Público do Estado de Alagoas registrou **3.699** casos de violência doméstica e familiar contra a mulher.

LIGUE 180

NUDEMP
 Núcleo de Defesa da Mulher do Ministério Público de Alagoas

DIREITOS HUMANOS
 SEM PREJUÍZO

Apelo

PREVIEW

Atividade de Leitura e Interpretação

LER, REFLETIR E RESPONDER

LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO PARA RESPONDER AS QUESTÕES:

Se liga e liga!
Não deixe este crime ficar impune.

VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES. EU LIGO!

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER TAMBÉM É PROBLEMA NOSSO. LIGUE E DENUNCIE!

A ligação é gratuita e sua identidade será preservada.

PRASE BOM FEAM GPFAS Porto Seguro

1. Que texto é esse? O que ele comunica?

É um panfleto. A violência contra as mulheres.

2. A que público se destina? Que elementos no texto indicam o público-alvo?

A sociedade. Os recursos, como: "Eu ligo" e número para ligar e denunciar e a imagem.

3. Onde circula esse texto?

Nas ruas, casas, postos, hospitais e outros.

4. Quem o escreveu? Com qual propósito? Que pistas textuais revelam esse propósito?

Prefeitura de Porto Seguro. De alertar as pessoas sobre a violência que está acontecendo com mulheres. Os recursos, informações e imagens.

5. Em relação à parte não verbal:

a) Que imagem aparece no texto? O que ela sugere?

Uma mão com um celular. Ou as pessoas denunciarem os casos que presenciam de violência.

b) Quais as cores utilizadas no texto? Por que houve a utilização dessas cores? O que elas sugerem?

Rosa, púrpura, branca.
 rosa pode estar relacionado ao movimento feminista
 púrpura para destaque, e branco para paz.

c) Na parte inferior do texto: há símbolos? Números? Siglas? Para que foram utilizados?

Sim = para representar os apoiadores.
 Sim = para ligar quando houver resistência.
 Sim = e as abreviações dos nomes dos apoiadores.

6. Agora, atente-se ao texto verbal:

a) Qual é a frase principal do texto? Por que ela é a mais importante? Como chegou a essa conclusão?

É a questão no ponto central, porque está combatendo a violência
 pelas as informações dadas.

b) O verbo LIGAR aparece várias vezes no texto. Em todas elas tem o mesmo sentido? Explique.

Sim: não pois cada um tem sentido diferente. "se liga e liga" é
 para as pessoas ficarem atentas. "eu ligo" para todos ficarem atentos,
 "liguei" para denunciar.

c) Em "A violência contra a mulher também é problema NOSSO." O pronome em destaque se refere a quem?

É nós mulheres e seres humanos.

7. Na sua opinião, o texto em análise chama a atenção do leitor? Por quê?


Sim, porque é uma questão ainda muito debatida
 na sociedade.

Atividade de Leitura e Interpretação

LER, REFLETIR E RESPONDER

LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO PARA RESPONDER AS QUESTÕES:

UMA VIDA SEM VIOLÊNCIA





É UM DIREITO DAS MULHERES

Rede de Enfrentamento a Violência Doméstica

Em Ariquemes existe uma casa que acolhe mulheres vítimas de violência.
Peça Ajuda!

Ligue para:
 *M - 190
 CREAS - (69) 3536 8098 (segunda a quinta-feira) 7h30 às 12h
 (sexta-feira) 7h30 às 13h30
 DEAM - (69) 3536 8425

 **ARIQUEMES**  **SEMDES**

1. Que texto é esse? O que ele comunica?

Texto formal, ele fala sobre a violência contra a Mulher

2. A que público se destina? Que elementos no texto indicam o público-alvo?

Todas as pessoas, principalmente as mulheres

3. Onde circula esse texto?

Circula na cidade de Ariquemes

4. Quem o escreveu? Com qual propósito? Que pistas textuais revelam esse propósito?

Prefeitura de Ariquemes, chama a atenção de todos com o slogan "Uma vida sem violência é um direito das mulheres"

Verso da Atividade de Leitura e Interpretação

5. Em relação à parte não verbal:

a) Que imagem aparece no texto? O que ela sugere?

Uma mulher sendo calada pelo parceiro, sem direito de resistência.

b) Quais as cores utilizadas no texto? Por que houve a utilização dessas cores? O que elas sugerem?

Branco: Trás paz, vermelho: sangue, preto: escuridão.

c) Na parte inferior do texto: há símbolos? Números? Siglas? Para que foram utilizados?

Sim, para que as mulheres denunciem para acabar com isso.

6. Agora, atente-se ao texto verbal:

a) Qual é a frase principal do texto? Por que ela é a mais importante? Como chegou a essa conclusão?

"Uma mulher sem violência sem direito das mulheres", porque dessa situação deve ter uma paz, para que acabe com a violência e algumas mulheres possam se safar.

b) Em: "PEÇA AJUDA." Quem deve pedir ajuda?

As mulheres ou a pessoa que viveu na situação do caso.

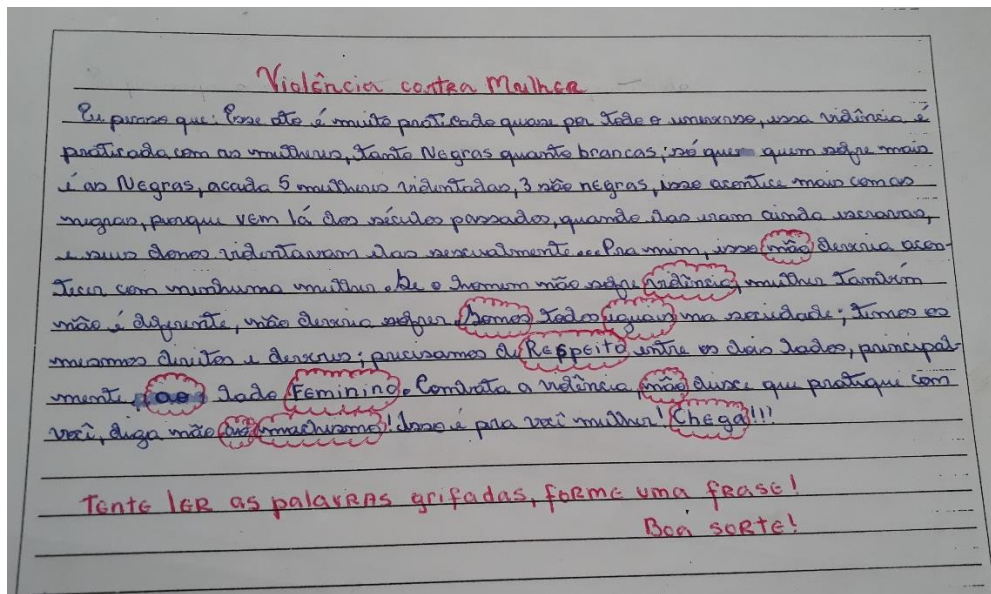
c) O que é um direito? É fácil para uma mulher fazer valer seus direitos? Por quê?

Podem de fazer ou deixar de fazer algumas coisas, garantido pela lei, não porque tem muita burocracia e vivemos numa sociedade machista.

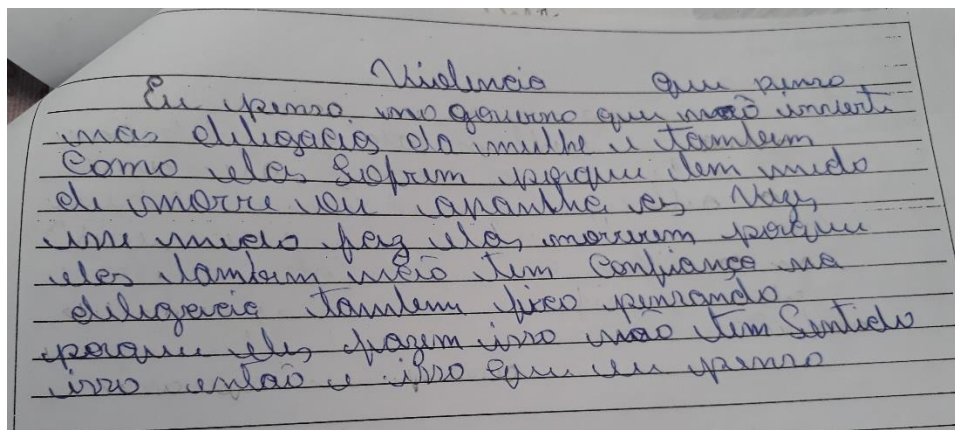
7. Na sua opinião, o texto em análise chama a atenção do leitor? Por quê?

Chamo, por causa da imagem e do texto.

Comentário escrito



Comentário escrito



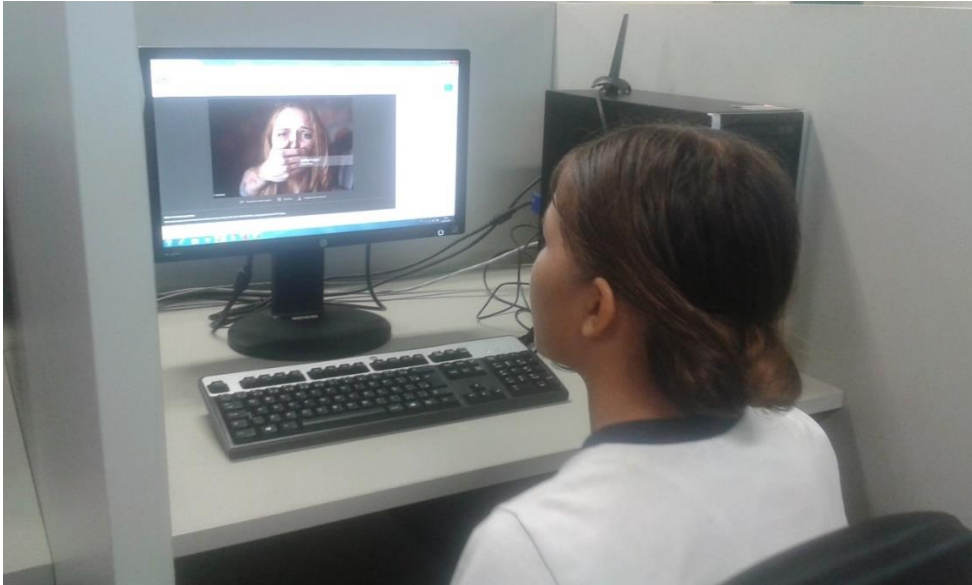
Comentário escrito

Nem todas mulheres vão à delegacia por medo dos maridos. A violência é um ato ruim, muitas vezes, algumas mulheres morrem por sofrerem tanta violência, para mim a violência não deveria acontecer se o homem não sabe, mulher também não deveria sofrer. Vivemos na mesma sociedade temos os mesmos direitos e deveres ~~iguais~~ ^{iguais} todos ~~(iguais)~~ ^(iguais) todas perante a lei.

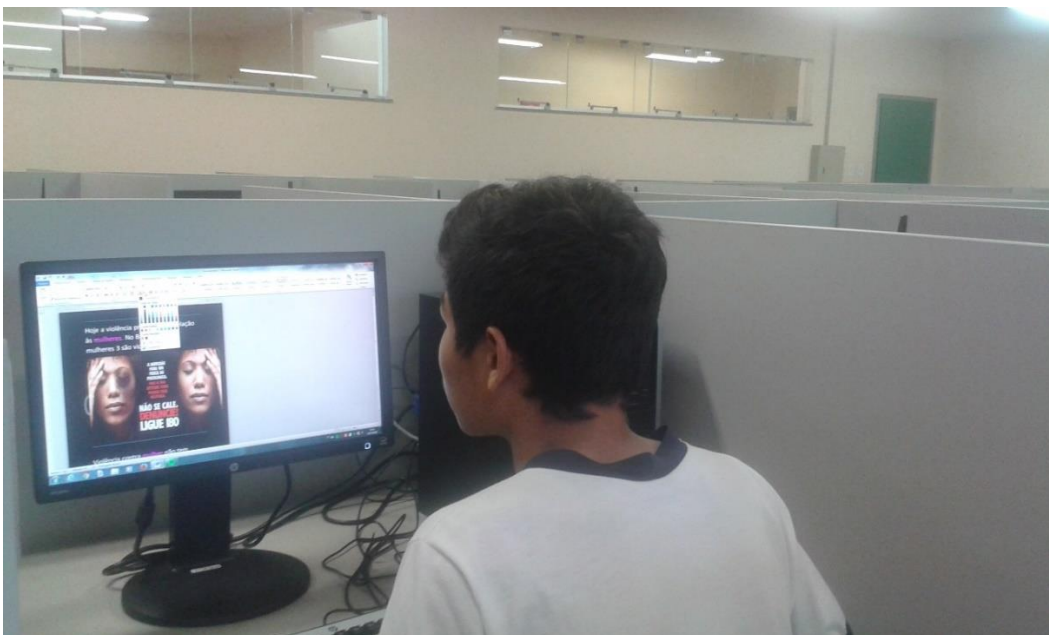
Comentário escrito

Violência contra mulher é uma injustiça, deveria ter uma lei mais rigorosa para diminuir os casos de violência, as mulheres tem que ter mais atitude e coragem de denunciar os agressores sem pensar nele, mas sim nele mesma porque quem sofre é com isso é ela.

Produção no laboratório de informática UFOPA



Produção no laboratório de informática UFOPA



Produção no laboratório de informática UFOPA



Entrega do panfleto aos moradores no bairro da Escola



Entrega do panfleto aos moradores no bairro da Escola



Cartazes expostos na Caminhada pela Paz





Sites para a pesquisa:

<https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-de-500-mulheres-sao-vitimas-de-agressao-fisica-a-cada-hora-no-brasil-aponta-datafolha.ghtml>

<https://exame.abril.com.br/brasil/os-numeros-da-violencia-contramulheres-no-brasil/>

<http://www.compromissoeatitude.org.br/tag/ibge/>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
REITORIA
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS
TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

1. Identificação do autor

Nome completo: Rosiane Maria da Silva Coelho
 CPF: 586.874.912- 04 RG: 3047937 Telefone: (93) 98811-3932
 E-mail: rosiane-maria @uol.com.br
 Seu e-mail pode ser disponibilizado na página de rosto?
 Sim Não

2. Identificação da obra

Monografia TCC Dissertação Tese Artigo científico Outros:
 Título da obra: PROJETO COM ATIVIDADES DIDÁTICAS INTEGRADAS (ADIs): UMA PROPOSTA
 PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
 Programa/Curso de pós-graduação: Programa de Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS
 Data da conclusão: 05/12/2018.
 Agência de fomento (quando houver): CAPES
 Orientador: Heliud Luis Maia Moura
 E-mail:heliudlmm@yahoo.com.br
 Co-orientador: _____
 Examinadores: Dr. Edivaldo da Silva Bernardo (Avaliador interno)
 Dra. Nilsa Brito Ribeiro (Avaliadora externo- UNIFESSPA),

3. Informação de disponibilização do documento:

O documento está sujeito a patentes? Sim Não
 Restrição para publicação: Total Parcial Sem restrição
 Justificativa de restrição total*: _____

3. Termo de autorização

Autorizo a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) a incluir o documento de minha autoria, acima identificado, em acesso aberto, no Portal da instituição, na Biblioteca Ruy Barata, no Repositório Institucional da Ufopa, bem como em outros sistemas de disseminação da informação e do conhecimento, permitindo a utilização, direta ou indireta, e a sua reprodução integral ou parcial, desde que citado o autor original, nos termos do artigo 29 da Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, e da lei 12.527 de novembro de 2011, que trata da Lei de Acesso à Informação. Essa autorização é uma licença não exclusiva, concedida à Ufopa a título gratuito, por prazo indeterminado, válida para a obra em seu formato original.

Declaro possuir a titularidade dos direitos autorais sobre a obra e assumo total responsabilidade civil e penal quanto ao conteúdo, citações, referências e outros elementos que fazem parte da obra. Estou ciente de que todos os que de alguma forma colaboram com a elaboração das partes ou da obra como um todo tiveram seus nomes devidamente citados e/ou referenciados, e que não há nenhum impedimento, restrição ou limitação para a plena validade, vigência e eficácia da autorização concedida.

Santarém, 16 / 01 / 19

Rosiane Maria da Silva Coelho

Assinatura do autor