



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÀREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

ANTONIA ALBANEIDE DE SOUSA

PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO *POEMA*
A PARTIR DA OBRA “FELPO FILVA”

PORTO NACIONAL – TO

2020

ANTONIA ALBANEIDE DE SOUSA

**PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO *POEMA* A PARTIR
DA OBRA “FELPO FILVA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins, na área de concentração Estudos Linguísticos, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza.

PORTO NACIONAL-TO

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S725p SOUSA, ANTONIA ALBANEIDE DE .
PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO POEMA A PARTIR DA OBRA "FELPO FILVA". / ANTONIA ALBANEIDE DE SOUSA. – Porto Nacional, TO, 2020.
170 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós- Graduação (Mestrado) em Letras, 2020.
Orientadora : ÂNGELA FRANCINE FUZA

1. Projeto didático. 2. Leitura e escrita. 3. Gênero discursivo. 4. Poema. I.
Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ANTONIA ALBANEIDE DE SOUSA

**PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO *POEMA* A PARTIR
DA OBRA “FELPO FILVA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Federal de Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras, Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza.

Data da aprovação: 30 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA:

Prof.ª Dr.ª Ângela Francine Fuza (Orientadora, UFT)

Prof.ª Dr.ª Lívia Chaves de Melo (UFT, membro interno)

Prof.ª Dr.ª Márcia Cristina Greco Ohuschi (UFPA, membro externo)

Dedico a meu pai, Apolônio Peres de Sousa (in memoriam), minha gratidão eterna. A minha mãe, Maria Zeneide, pelas orações constantes. Ao meu esposo, Marcondes Barrozo, pois é o melhor presente que a vida me deu. Ao seu lado sinto paz, segurança e tranquilidade. Com você, tenho coragem de enfrentar o mundo. Ao meu filho, Bruno, por compreender pacientemente a minha ausência e apoiar-me nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças e coragem para enfrentar essa jornada que não foi fácil. Toda honra e toda glória sejam dadas a ti, Senhor.

Ao meu esposo, Marcondes, que foi o grande incentivador na realização desse sonho. Viabilizou *pari passu*, o desenvolvimento do meu trabalho, esteve ao meu lado nos instantes de insegurança e angústia, fortalecendo-me no momento que fraquejava, frente às inúmeras dificuldades. Nas horas difíceis e cruciais, enxugou minhas lágrimas, fez-me persistir e sorrir, ao longo dessa jornada. Enfim, apoiou-me incondicionalmente. A você, meu amor, minha gratidão permanente.

Às Professoras Dra. Lívia Chaves de Melo e Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi, constituintes da minha Banca de Qualificação, pelo tempo que disponibilizaram para ler minha Dissertação, pela contribuição, pelo direcionamento e pela presteza. As observações feitas por vocês, enriqueceram muito meu trabalho. Muito obrigada.

Ao coordenador do Curso de Mestrado, Prof. Dr. Carlos Ludwig, e a todos os professores do programa de Mestrado em Letras, da UFT, de Porto Nacional. Agradeço pelas contribuições, pela compreensão, pelo acolhimento e pela condução precisa das aulas, que por serem tão bem ministradas, minimizaram o cansaço e compensaram todo esforço. Feliz pela oportunidade de ser aluna desta instituição e por ter conhecido pessoas tão eficientes e humanas. Tenho por todos respeito e admiração.

À Diana e Rivânia, companheiras de hospedagem e colegas de mestrado, que me apoiaram e motivaram, incentivando-me para continuar nessa jornada, quando tudo parecia estar longínquo e difícil. Foi maravilhoso ter conhecido vocês nessa caminhada. Podem ter certeza que continuarão na minha vida e no meu coração.

Aos meus colegas de mestrado, que sempre demonstraram carinho comigo e tinham uma palavra amiga nos momentos de angústia e de desânimo.

À Secretaria Municipal de Educação do meu Município, Barreiras-BA, por ter concedido licença trabalhista parcial, pois, sem ela, não seria possível concluir minha qualificação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço à Professora Doutora Ângela Francine Fuza, pelas orientações e paciência, por estar comigo durante todo esse processo. Não tenho palavras para expressar minha gratidão. O desafio foi nosso, chegamos ao final. Mas sem sua ajuda e destemor para acreditar em mim, a consecução desse trabalho seria improvável. Muitas vezes, pensei em desistir, mas quando tínhamos encontro para orientações, eu me sentia acolhida e com coragem para seguir em frente. A sua calma, seu conhecimento, sua responsabilidade faziam-me acreditar que seria possível e reacendiam em mim as forças para perseverar e refletir que tudo daria certo. Tenho a convicção de que fui muito ensinada e aprendi muito. Hoje, consigo enxergar as pessoas e a vida e, em particular, a educação, com outro olhar. Agradeço a Deus por ter colocado a senhora em meu caminho, desde o momento da entrevista inicial, para entrar no mestrado, quando de pronto desejei tê-la como orientadora.

Deu certo, conseguimos!

Muito obrigada professora, por tudo!

“Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 279).

RESUMO

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), os gêneros discursivos são as representações dos enunciados (orais ou escritos), constituídos por conteúdo temático, forma composicional e estilo. O objetivo geral desta pesquisa é compreender como o trabalho com o gênero *poema* pode ser efetivado por meio de projeto didático de leitura e escrita, em diálogo com o livro literário. Para alcançar o objetivo proposto, buscam-se, especificamente: a) elaborar projeto didático de leitura e escrita de *poema*, de modo a englobar, além do trabalho com o gênero, um estudo mais abrangente de leitura do livro “Felpo Filva” (FURNARI, 2006); b) desenvolver atividades que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos por parte dos alunos; c) caracterizar de que forma o projeto didático elaborado pode contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor-escritor-crítico. Por conseguinte, este trabalho, de cunho bibliográfico, está situado na Linguística Aplicada, fundamentando-se teoricamente na concepção de linguagem como interação, segundo pressupostos do Círculo de Bakhtin (1919-1974), assim, como nos estudos sobre leitura e escrita à luz dessa perspectiva. Ademais, o trabalho ancora-se teórico-metodologicamente no projeto didático de leitura e escrita de gênero, proposto por Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2008) e desenvolvido por outros autores, como Ohuschi (2018; 2019). O projeto, apresentado neste estudo, divide-se em duas partes. A primeira está direcionada à leitura, passo a passo, da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), constando os indicativos de como o professor pode proceder. A segunda, apresenta os Módulos didáticos de leitura e escrita do gênero *poema*, com atividades que contemplam o contexto de produção, o conteúdo temático, a compreensão e interpretação do texto, a qual esfera pertence, a construção composicional e o estilo, assim como o Módulo de escrita e de circulação do gênero. Por meio da elaboração do projeto, constata-se que essa abordagem teórico-metodológica pode possibilitar ao professor: (a) integrar o trabalho com o gênero *poema* e o texto literário; (b) trabalhar de forma gradual, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, almejando desenvolver habilidades de leitura e escrita; (c) dialogar com o texto literário, especificamente, com o *poema*; (d) conhecer os aspectos constituintes do gênero *poema*, como tema, forma e estilo.

Palavras-chave: Projeto didático, Leitura e Escrita, Gênero discursivo, *Poema*.

ABSTRACT

According to Bakhtin (2003 [1979]), speech genres are representations of utterances (oral or written), consisting of thematic content, compositional structure and style. It is understood that working with speech genres in the classroom, it is necessary to think about the theoretical-methodological perspectives to better address them in Portuguese language classes. The general objective of this work is to understand how the work with the poem genre can be accomplished through a didactic project of reading and writing, in dialogue with the literary book. In order to achieve the proposed objective, we specifically seek: a) to elaborate a didactic project of reading and writing poems, in order to include, in addition to working with the genre, a more comprehensive study of reading the book "Felpe Filva" (FURNARI, 2006); b) develop activities that can help students to develop reading and writing skills; c) to characterize how the didactic project elaborated can contribute to the formation and development of the student-reader-writer-critic. Therefore, this work, of bibliographic nature, is located in Applied Linguistics, theoretically based on the conception of language as interaction, according to the assumptions of the Bakhtin's Circle. (1919-1974), as well as in the studies on reading and writing light of that perspective. Furthermore, the work is theoretically and methodologically anchored in the didactic project of reading and writing gender, proposed by Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2008) and developed by other authors, such as Ohuschi (2018; 2019). The project, presented in this study, is divided into two parts. The first is aimed at reading, step by step, the work "Felpe Filva" (FURNARI, 2006), with indications of how the teacher needs to proceed. The second, presents the didactic modules of reading and writing of the poem genre, with activities that contemplate the context of production, the thematic content, the understanding and interpretation of the text, to which sphere it belongs, the compositional construction and the style, as well as the Writing and circulation module of the genre. Through the elaboration of the project, it appears that this theoretical-methodological approach can enable the teacher to: (a) integrate work with the genre poem and literary text; (b) work gradually, starting from the students' previous knowledge, aiming to develop reading and writing skills; (c) dialogue with the literary text, specifically, with the poem; (d) know the constituent aspects of the poem genre, such as theme, form and style.

Keywords: Didactic project, Reading and Writing, Speech genres, Poem.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Capa do Livro de “Felpo Filva”	109
Figura 2. Capa do Livro de “Felpo Filva”	128
Figura 3. Foto de Felpo Filva.....	136
Figura 4. Foto amigos de Felpo Filva.....	136
Figura 5. Felpo Filva em visita a Charlô.....	136
Figura 6. Felpo Filva casando com Charlô.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Ideias centrais das concepções: Subjetivismo idealista x Objetivismo abstrato.....	35
Quadro 2. Definições de gênero em 1929 e 1952-1953.....	45
Quadro 3. Tipos textuais e gêneros textuais.....	53
Quadro 4. Projeto didático de leitura e escrita de gênero.....	67
Quadro 5. Características básicas discursivas do gênero.....	68
Quadro 6. Procedimentos para leitura.....	68
Quadro 7. Perguntas sobre o gênero discursivo propaganda impressa.....	69
Quadro 8. Leitura de elementos verbais e não-verbais.....	70
Quadro 9. Leitura e objetivo do gênero propaganda impressa.....	70
Quadro 10. Proposta de estudo do <i>poema</i>	74
Quadro 11. Característica dos gêneros discursivos.....	83
Quadro 12. Gêneros para oralidade.....	83
Quadro 13. Gêneros para trabalhar leitura e escrita.....	84
Quadro 14. Práticas leitoras segundo a BNCC (BRASIL, 2017)	88
Quadro 15. Competências de linguagens para o Ensino Fundamental.....	90
Quadro 16. Às práticas de uso e reflexão na produção textual.....	91
Quadro 17. Competências de língua portuguesa para o Ensino Fundamental.....	93
Quadro 18. Gêneros discursivos para 5º ano.....	95
Quadro 19. Síntese da Obra de “Felpe Filva”	110
Quadro 20. <i>Poema</i> “Princesa do Avesso”	112
Quadro 21. <i>Poema</i> “Passarinho na Gaiola”	114
Quadro 22. Gêneros discursivos da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006) e as esferas de circulação.....	115
Quadro 23. Organização das atividades.....	118
Quadro 24. Atividades e dimensões da BNCC (BRASIL, 2017).....	119
Quadro 25. Princesa do Avesso/Passarinho sem Gaiola.....	121
Quadro 26. Proposta didática.....	126
Quadro 27. <i>Poema</i> “Princesa do Avesso”	140
Quadro 28. Condição de Produção de <i>Poemas</i>	141
Quadro 29. <i>Poema</i> “Princesa do Avesso”	143
Quadro 30. <i>Poema</i> “Passarinho na Gaiola”	148

Quadro 31. <i>Poema</i> “Passarinho na Gaiola”	149
---	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	LINGUAGEM, INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA	25
2.1	LINGUAGEM E INTERAÇÃO.....	25
2.1.1	Subjetivismo idealista: a linguagem como expressão do pensamento	28
2.1.1.1	A LEITURA.....	30
2.1.1.2	A ESCRITA.....	31
2.1.2	O objetivismo abstrato: a linguagem como instrumento de comunicação	32
2.1.2.1	A LEITURA.....	32
2.1.2.2	A ESCRITA.....	33
2.1.3	A visão dialógica: a linguagem como interação	36
2.1.3.1	A LEITURA.....	37
2.1.3.2	A ESCRITA.....	39
2.2.	GÊNEROS DISCURSIVOS SOB O VIÉS INTERACIONISTA.....	42
2.3	LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: OS GÊNEROS EM SALA DE AULA.....	54
2.4	OS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUA DIDATIZAÇÃO: PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA.....	62
2.4.1	GÊNERO <i>POEMA</i>	71
3	OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	79
3.1	OS GÊNEROS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN).....	79
3.2	OS GÊNEROS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	85
4	METODOLOGIA	96
4.1	A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: BREVE PANORAMA.....	96
4.2	BAKHTIN E A LINGUÍSTICA APLICADA.....	101
4.3	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA.....	106
4.4	A OBRA “FELPO FILVA”.....	108
4.4.1	A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO COM O <i>POEMA</i> E SEUS	

	MÓDULOS.....	118
5.	ELABORAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO A PARTIR DA OBRA	
	“FELPO FILVA”.....	124
5.1	LEITURA GLOBAL DA OBRA – PARTE I.....	127
5.2	PRÉ-LEITURA.....	127
5.2.2	DURANTE A LEITURA.....	130
5.2.3	PÓS-LEITURA.....	137
5.3	O TRABALHO COM O <i>POEMA</i> - Parte II.....	138
5.3.1	A LEITURA DOS <i>POEMAS</i>	139
5.3.1.1	<i>POEMA</i> “PRINCESA DO AVESSO” - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO <i>POEMA</i>	140
5.3.1.2	SOBRE A COMPREENSÃO TEMÁTICA DOS <i>POEMAS</i> ” PRINCESA DO AVESSO”.....	143
5.3.1.3	SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO E O ESTILO DOS <i>POEMAS</i>	146
5.3.1.4	SOBRE O <i>POEMA</i> “PASSARINHO NA GAIOLA” - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DOS <i>POEMAS</i>	147
5.3.1.5	SOBRE A COMPREENSÃO TEMÁTICA DOS <i>POEMAS</i>	149
5.4	MÓDULO DE ESCRITA.....	152
5.4.1	MÓDULO III.....	155
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
7	REFERÊNCIAS	163

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade que amplia a capacidade de decifrar, pensar, analisar, refletir e de determinar os aspectos que se referem a viver e agir. Dessa forma, é de suma relevância na formação do indivíduo e também responsável pelo êxito ou insucesso do aluno na escola. Nesse sentido, desponta a necessidade de o professor interceder nas práticas de leitura e escrita, em sala de aula, até porque, em alguns casos, as atividades escolares encontram-se desagregadas da utilização concreta da linguagem. Em vista disso, é de grande importância a implementação de um novo paradigma de ensino, nas salas de aula, pois a linguagem é o campo de comunicação e diálogo entre as pessoas e, em especial, deve interferir positivamente na aprendizagem do alunado.

A escolha dessa temática surgiu justamente por causa da minha experiência como docente e perceber empiricamente que muitos alunos ingressam para o sexto ano com dificuldades na leitura e escrita. Por isso, pensou-se contribuir de alguma forma com os professores de Língua Portuguesa, por acreditar que por meio de um trabalho sustentado teoricamente em outros estudos já existentes, o professor melhora suas aulas e conseqüentemente dará suporte para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita.

De acordo com Bonini (2001), o ensino de línguas é trabalhado nas escolas, dando prioridade às questões formais, numa incompletude da competência comunicativa do aluno, havendo o distanciamento entre as temáticas sociais que envolvem a escola. O autor complementa que “é principalmente com base neste tipo de crítica que muitos estudiosos encaminham suas reflexões para o conceito de gênero que, mesmo ainda em formação, apresenta grande potencialidade de resolver a questão” (BONINI, 2001, p. 8). Sendo assim, algumas inquietações conduziram a execução desta pesquisa.

A primeira delas diz respeito ao fato de que esta pesquisadora é professora da Educação Básica e, durante muito tempo, percebeu, embora, de forma empírica, que os alunos que ingressam no 6º ano possuem grandes dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Essa inquietude deve acarretar uma reflexão acerca do desenvolvimento dos estudos da linguagem pelos estudiosos que, incansavelmente, efetuam constantes investigações de notória significância no campo do ensino e da

aprendizagem de leitura, a abordar o viés interacionista de construção do conhecimento, para subsidiar a prática docente.

Compreende-se que os estudos desenvolvidos têm tentado demonstrar que há possibilidades de apropriação de um conhecimento efetivo, no tocante à leitura e à escrita, por exemplo, quando os atores, envolvidos na situação de aprendizagem, concebem uma prática competente de formação e desenvolvimento do leitor (MENEGASSI, 2010a), a partir da perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV,1992[1929]). De acordo com “Retratos da leitura no Brasil”¹ (2016), em âmbito Nacional, o hábito da leitura é uma construção que vem da infância, uma vez que essa prática é deveras influenciada pela família. A pesquisa mostra que 33% dos respondentes declararam que tiveram influência de alguém para começar a ler. A figura materna – mãe ou responsável do gênero feminino – é a maior influenciadora nesse quesito. Portanto, a família tem um papel essencial para ativar o interesse pela leitura, seja pelo exemplo, ao ler na frente dos filhos, ou ao oportunizar a leitura para eles. Em consequência disso, pesquisas evidenciam e reafirmam que o potencial de interferir no hábito de leitura dos filhos está interligado à escolaridade dos pais, pois filhos de pais analfabetos e sem escolaridade tem tendência a ler menos do que filhos de pais com algum grau de escolaridade. Ademais, o aluno deve ir à escola não somente para aprender os conteúdos curriculares, mas para aprender também a viver, compreendendo-se melhor como ser individual e social.

Um segundo ponto de inquietação desta pesquisadora é acreditar ser possível proporcionar materiais teórico-metodológicos para outros profissionais de Língua Portuguesa que, por algum motivo, não têm acesso a materiais tão importantes para lhes auxiliar no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Muitas vezes, o professor de Educação Básica não tem oportunidade de continuar alavancando seus conhecimentos por meio da educação continuada, pelo simples motivo desse processo não ser oferecido continuamente e, quando é oferecido, existem muitas “barreiras” que impedem o profissional de buscar a tão almejada qualificação.

¹ A pesquisa considera o “leitor” como aquele que leu, pelo menos, um livro, nos últimos três meses – inteiro ou em partes. Dados de 2016 revelam que o brasileiro lê em média 2,43 livros por ano. O baixo índice de leitura é uma de nossas mazelas históricas e aponta para o empobrecimento dos debates brasileiros. Por óbvio, o repertório amplo de leituras contribui para o amadurecimento do espírito crítico do cidadão. O que é a realidade senão a leitura que fazemos dela? Disponível em: www.crb-8.gov.br/retratos-da-leitura-no-brasil. Acesso em: 4 de mai. de 2020.

É por meio do Mestrado Acadêmico que surgiu a oportunidade desta professora-pesquisadora implementar conhecimentos na produção de uma proposta didática, visando à formação continuada mais consistente, teórica e metodologicamente.

Sabe-se que a grande dificuldade encontrada pelo professor é ensinar o aluno a ler e a escrever, em vista de que “ensinar a ler é também ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos” (SOLÉ, 1998, p. 130). Por isso, compreende-se a grande importância de mecanismos que proporcionem uma avaliação da leitura, de forma global, que abranja o desenvolvimento do leitor, levando em consideração as etapas de aquisição das habilidades de leitura, em razão de que a sua aprendizagem é um processo multiforme e diversificado, o qual não pode ser exercido de modo caótico, mas precisa ser mediado para que haja progresso. Sendo assim, uma aprendizagem efetiva se dá a partir de práticas que tornem o aluno participativo no processo de aprender, ou seja, que tenha consciência e clareza do que está aprendendo.

Em terceiro lugar, sabe-se que as escolas possuem inúmeros meios de suporte para o processo de ensino. Os materiais didáticos são de valor fundamental para uma aprendizagem significativa, desde que sejam utilizados como meios e não como fins em si mesmos, por professores que conheçam de fato a realidade na qual estão atuando, possibilitando ao aluno um estudo mais dinâmico, ampliando a capacidade de observação do mundo e a construção de sua autonomia. Por isso, escolhe-se desenvolver esta proposta, a partir da leitura do livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006)², por ser um material paradidático de muita expressividade para o ensino e por fazer parte da biblioteca da escola.

O interesse em trabalhar com essa obra, entre outras da literatura infanto-juvenil brasileira, justifica-se, principalmente, por sua presença na biblioteca da escola em que a pesquisadora atua. Ela não é utilizada pelos professores, nem pelos estudantes, durante as aulas de leitura e produção, quiçá, por ter poucos exemplares na escola, ou ainda, por esse livro não ser conhecido pelos professores, como ficou evidenciado, quando a pesquisadora questionou aos profissionais de Língua Portuguesa se conheciam a obra e a sua importância para o ensino de leitura e escrita. Em geral, afirmaram desconhecê-la.

² Por questões de direitos autorais, o livro não é disponibilizado, como anexo, neste estudo. Em uma breve pesquisa sobre a obra na internet, é possível, ao leitor, encontrá-la.

Ao encontrá-lo na biblioteca escolar, percebeu-se que é um livro com grandes possibilidades de leitura, uma vez que a autora aborda temas pertinentes, como o preconceito e a diferença física, de maneira tênue e divertida. Ademais, essa obra revela uma história fascinante e reflete uma multiplicidade de gêneros discursivos³ em sua constituição, ideal para o desenvolvimento deste trabalho, destinado aos alunos do Ensino Fundamental I. A ideia inicial é possibilitar que o aluno conheça, por intermédio da leitura do livro, personagens e situações e, por conseguinte, conviva e envolva-se com o enredo e distinga os gêneros discursivos, dentro de uma mesma história. Os gêneros discursivos apresentados na obra são: autobiografia, fábula, contos de fada, provérbio ou ditado, *poema*, canção, carta, telegrama, cartão-postal, manual, bula de remédio, receita culinária e lista. Ao final do livro, das páginas 39 a 53, a autora retoma cada um deles, explicando-os aos leitores, sempre com referências às personagens da história. Esse livro, por ser classificado de literatura “infanto-juvenil”, é adequado para os anos iniciais, como também, poderá ser adaptado para outras séries, como exemplo, para a Educação Infantil.

Dentre os gêneros constantes no livro, este estudo optou pelo trabalho com o *poema*, por possibilitar ao aluno comunicar-se e expressar-se melhor, despertando o interesse e a curiosidade para conhecer outros gêneros discursivos, e, também permite a formação crítico-reflexiva do indivíduo-leitor. Proporciona o conhecimento da cultura humanística, demonstra os espaços, as esferas e manifestação do indivíduo e do prazer, os *insight* relacionados à fantasia e à própria realidade periférica do leitor. Não obstante, não se delimita unicamente pela satisfação e alegria, mas pode ser útil quando fala criticamente acerca dos valores. Além do mais, o *poema* não parametriza o mundo, mas reinventa-o, numa ótica de implicitude interlinear. O *poema* fornece ao leitor uma sensação privilegiada nas mensagens, fluindo e descortinando o prazer, o apego e o bem-querer pela língua materna.

Consoante Horácio (1997), o *poema*: “Arrebata todos os sufrágios quem mistura o útil ao agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor” (HORÁCIO, 1997, p. 65). A expressão de Horácio, “*dulce et utile*”, esclarece que esse

³ Além da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), é possível encontrar na literatura infanto-juvenil outros exemplos que podem acionar a discussão sobre o trabalho com o gênero discursivo *poema*, por apresentá-los em sua constituição. Por exemplo: “Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade” (CALCANHOTTO, 2014); “O prato azul-pombinho” (CORALINA, 2011).

gênero discursivo, ao mesmo tempo em que oportuniza ao indivíduo exaltação e satisfação, também, é um veículo útil na transmissão de conhecimentos. O *poema* descola-se da passividade, transfigura o real, desperta a sensibilidade, a emoção, os desejos, concretiza o prazer. Apresenta uma mensagem introspectiva de muitos significados. Nesse sentido, o contato do alunado com o gênero *poema* contribui para o desenvolvimento pessoal, na sua melhoria intelectual, no entendimento desse mundo real e do mundo crítico-prazeroso-fantástico e faz com que o aluno desenvolva capacidade leitora. O *poema* pode abrir os umbrais para uma aprendizagem distinta, num mundo diverso, fascinante e fantasmagórico. Ademais a obra “Felvo Filva” (FURNARI, 2006) conta a história de um poeta famoso.

Justifica-se, ainda, a escolha pelo *poema*, por considerar que esse gênero oferece oportunidades importantes para trabalhar a produção escrita, pois é uma maneira de oferecer aos alunos mais uma alternativa para a escrita espontânea, a qual poderá romper com “certos mecanismos estereotipados da escrita e revelar que é possível combinar formas de expressão e conteúdo” (CITELLI, 2001, p. 175). Não que se tenha a pretensão de transformar os alunos em poetas, mas a intenção é oportunizar que eles tenham contatos com textos que encantem por meio de palavras que se harmonizam, ou seja, textos que possibilitem brincar com as palavras, os significados e as formas.

Observa-se que o gênero *poema* está, frequentemente, sendo alvo de questões em avaliações de concursos, como Prova Brasil e ENEM,⁴ entre outros. Salienta Lima (2013) que o *poema* aparece, em primeiro lugar, juntamente com a fábula, nas questões da Prova Brasil do 5ºano. A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico de leitura, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). O Enem, de âmbito nacional, é composto por quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e uma redação, realizado próximo ao final de cada ano letivo.

⁴ Prova Brasil - Ministério da Educação – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 4 de maio de 2020. Enem. Desde 2009, o Enem, de âmbito nacional, é composto por quatro provas objetivas, com 45 questões cada, e uma redação. <https://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 4 de maio de 2020.

Para o desenvolvimento do projeto didático, este estudo ancorou-se, teoricamente, principalmente, no conceito de gêneros discursivos, de Bakhtin (2003[1979]), e versa em relação à problemática do desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, dos alunos da escola na qual a pesquisadora-professora atua. Para isso, pautou-se na abordagem teórico-metodológica, exposta por Lopes-Rossi (2002a; 2008) e Ohuschi (2018; 2019), com o intuito de construir caminhos metodológicos necessários para a construção das etapas dos procedimentos de leitura e escrita. Dessa forma, a proposta, em sua organização didática, apresenta três módulos de aplicação: módulo de leitura, de escrita e de divulgação ao público.

Ohuschi (2018), ao tratar das abordagens teórico-metodológicas de trabalho com os gêneros, reforça que os projetos didáticos são de enorme valor para o ensino e a aprendizagem, em função de estruturarem um trabalho de leitura e escrita bem elaborados e fomentar no alunado o interesse e a curiosidade, num processo de construção de sua própria aprendizagem, de interação social, compreensão e conhecimento de mundo. Nesse contexto, os projetos pedagógicos são lembrados como meio eficaz de realização dessa tarefa, pois, por mais que o professor tenha uma excelente formação e conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, por conta de sua experiência pessoal e/ou profissional, haverá sempre a necessidade de que algum gênero seja considerado à luz de critérios mais específicos ou abrangentes, visando alavancar um trabalho pedagógico de qualidade (LOPES-ROSSI, 2002a).

Este estudo acredita que a elaboração de uma proposta, sustentada teoricamente por autores altamente renomados, é de grande significado para o contexto escolar no qual a professora-pesquisadora está inserida, visto que foi nessa conjuntura que surgiu a necessidade de elaborar um trabalho como esse que é proposto, devido às dificuldades encontradas pelos alunos no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em uma escola pública, localizada no Município de Barreiras-Bahia. Desse modo, este estudo parte da hipótese de que o projeto didático de leitura e escrita do gênero discursivo *poema* se configura como possibilidade teórico-metodológica que pode levar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos, tendo em vista o trabalho contextualizado, significativo e criativo com o gênero.

Sabe-se que, no contexto de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é necessário lançar mão de estratégias, práticas e atividades que levem os alunos não

só a decodificar o texto, mas a compreendê-lo (MENEGASSI, 2010a). Portanto, a proposta didática é uma ação que visa a melhorar o ensino de Língua Portuguesa, com atividades elaboradas e desenvolvidas dentro de uma lógica de expressivo compartilhamento e incremento do conhecimento. Ressalta-se que as atividades, aqui sugeridas, não estão prontas e acabadas em si mesmas, são simplesmente sugestões para nortear uma prática docente e desafiar o aluno, tencionando que esse desenvolva habilidades que envolvam a leitura e a escrita.

Uma quarta justificativa se volta para a noção de que a educação na escola também precisa ser capaz de se utilizar da leitura literária, como instrumento de busca do conhecimento, ou para entender a vida (MACHADO, 2005). Para tal, a leitura tem de ser viva e despertar o interesse do aluno, fazendo com que o texto seja instrumento de interação, de curiosidade, divertimento, conhecimento e de fruição. Entretanto, o ensino e a evolução da leitura literária e do texto literário, nas salas de aula, são quase inexistentes. Frantz (2011) é contundente, ao afirmar que a leitura, precipuamente a leitura literária, faz muita diferença no processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, não somente na área de línguas, mas, igualmente, nas demais áreas. Nesse sentido, é extremamente perceptível a distinção entre um aluno-leitor e aquele que não convive com práticas de leitura e de escrita. Ressalte-se que o diferencial desta proposta, dá-se em razão de haver selecionado o livro paradidático “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), englobando distintos gêneros discursivos, para desenvolver uma proposta didática de leitura e escrita do gênero, de modo a contemplar, também, o diálogo com o todo da obra, com seu enredo e suas personagens.

Conforme mencionado, as justificativas que levaram ao desenvolvimento deste estudo ligam-se à realidade da professora-pesquisadora que atua em uma escola municipal, na Bahia. A ideia inicial era a de implementar, em sala de aula, a proposta de trabalho com o livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006). Todavia, por questões de calendário escolar, isso foi repensado, optando-se pela elaboração de uma proposta de projeto de leitura e escrita, envolvendo essa obra. Acredita-se, também, que o tempo depreendido para realizar as pesquisas bibliográficas, refletir sobre as teorias, pensar em uma proposta teórico-metodológica, orientada, foi extremamente necessário para a sedimentação dos conhecimentos por parte da professora-pesquisadora que, há anos, não voltava sua atenção para sua formação continuada, sendo o Mestrado em Letras, momento ímpar para isso.

Por conseguinte, este trabalho, de cunho bibliográfico (TOZONI-REIS, 2010), está situado na Linguística Aplicada, fundamentando-se teoricamente na concepção de linguagem como interação, segundo pressupostos do Círculo de Bakhtin (1919-1974), assim como nos estudos sobre leitura e escrita à luz dessa perspectiva. Ademais, o trabalho ancora-se teórico-metodologicamente no projeto didático de leitura e escrita de gênero, proposto por Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2008) e desenvolvido por outros autores, como Ohuschi (2018; 2019). O projeto, apresentado neste estudo, divide-se em duas partes. A primeira está direcionada à leitura, passo a passo, da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), constando os indicativos de como o professor precisa proceder. A segunda apresenta os módulos didáticos de leitura e escrita do gênero *poema*, com atividades que contemplam o contexto de produção, o conteúdo temático, a compreensão e interpretação do texto, a qual esfera pertence, a construção composicional e o estilo, assim como o Módulo de escrita e de circulação do gênero.

A partir do exposto, o objetivo geral deste trabalho é o de compreender como o trabalho com o gênero *poema* pode ser efetivado, por meio de projeto didático de leitura e escrita, em diálogo com o livro literário. Para alcançar o objetivo proposto, busca-se, especificamente:

- a) elaborar projeto didático de leitura e escrita de *poema*, de modo a englobar, além do trabalho com o gênero, um estudo mais abrangente de leitura do livro “Felpo Filva” (FURNARI, 2006);
- b) desenvolver atividades que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos por parte dos alunos;
- c) caracterizar de que forma o projeto didático elaborado, pode contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor-escritor-crítico.

Esta dissertação está estruturada em sete seções, a saber:

A primeira seção, “Introdução”.

A segunda seção, “Linguagem, interação, leitura e escrita”, traça os conceitos sobre linguagem, leitura, interação e gênero discursivo, além de apresentar os pressupostos teóricos que dão sustentação a esta pesquisa. A concepção de linguagem como forma de interação social norteia este estudo, já que considera que os indivíduos estão socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Ainda, nesta seção, parte-se da premissa de que o uso social da leitura e da escrita é essencial para que o indivíduo possa interagir de forma integral. Aqui,

resgata-se cada concepção de linguagem, com intuito de colocá-las em diálogo com as práticas de linguagem como: leitura, escrita e gramática, muito embora esta proposta tenha como foco principal e maior, a leitura e a escrita.

A terceira seção, “Os gêneros discursivos nos documentos oficiais do ensino fundamental”, apresenta análise dos documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a respeito dos gêneros discursivos.

A quarta seção, “Metodologia, descrição dos procedimentos e recursos metodológicos utilizados”, detalha as ações metodológicas do trabalho. Trata-se de estudo bibliográfico, situado no campo da Linguística Aplicada. Por isso, mostram-se, inicialmente, alguns pressupostos acerca da pesquisa em Linguística Aplicada, bem como, sua relação frente aos estudos de Bakhtin (2003[1979]).

A quinta seção, “Elaboração do Projeto Didático a partir da Obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), apresenta-se a proposta de leitura e escrita, conforme Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2008, 2011). O projeto divide-se em duas partes, sendo a primeira designada para o trabalho de leitura da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006) e a segunda, divide-se em três módulos didáticos para expor o trabalho com o gênero *poema*: leitura, produção escrita e divulgação ao público. Dessa forma, o 1º módulo didático sugerido é de leitura, visando à apropriação das características típicas do gênero discursivos que será produzido; o 2º módulo didático é da produção escrita do gênero, de acordo com suas condições típicas; o 3º módulo didático é a divulgação ao público, atendendo a maneira típica de circulação dos gêneros e das produções dos alunos (LOPES-ROSSI, 2002a; 2008).

A sexta seção, descreve-se as “Considerações Finais; e a sétima e última seção, está direcionada as “Referências Bibliográficas” que sustentam essa pesquisa.

2 LINGUAGEM, INTERAÇÃO, LEITURA E ESCRITA

Alguns conceitos sustentam o estatuto teórico desta pesquisa, por isso, nesta seção, traçam-se, inicialmente, os conceitos sobre linguagem e suas concepções, relacionando-as às práticas de leitura e escrita, pois estas serão contempladas nas atividades do projeto didático, presentes na Seção 5, deste estudo⁵.

Na sequência, destacam-se as teorias sobre os gêneros discursivos e sua didatização, por meio do projeto didático de gênero. Por fim, algumas características gerais são apresentadas a respeito do *poema*.

2.1 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Para Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Por conseguinte, para os autores, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por intermédio das enunciações.

Esses estudiosos concebem a linguagem como parte fundamental para a construção da realidade dialógica, até porque, as permutas discursivas entre os sujeitos proporcionam elaboração de enunciados que se efetua após a compreensão entre locutor e interlocutor. Dessa maneira, Bakhtin/Volóchinov (1992 [1929]) explicitaram que a língua é o substrato das camadas sociais e sua criação, seu desenvolvimento e sua mutação são definidos pelos movimentos e avanços do indivíduo nas suas manifestações comunicativas, em um caminhar sócio-histórico e cultural.

Esses autores (1992[1929]), ao estudarem a linguagem enquanto processo, indicam a enunciação como instrumento fundamental da língua que se materializa por meio das enunciações. Assim, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) afirmam que:

A verdadeira substância da língua não é constituída pelo sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação

⁵ As discussões teóricas sobre o ensino de gramática não são contempladas aqui, já que o foco do projeto se volta à leitura e à escrita. Contudo, ressalta-se a importância do elo entre as práticas, principalmente, quando se pensa nos diálogos entre as atividades de leitura e gramática, voltando-se ao estilo do gênero, conforme expresso na seção 5, deste estudo.

verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 123).

A linguagem é o instrumento essencial de ação e interação social de que o indivíduo dispõe, porquanto, é por meio dela, que ele se constitui como sujeito, tendo em vista que a linguagem é necessária para fundamentar o conceito de ego. Na ação da linguagem, o sujeito aprende a ter domínio sobre as palavras e lhes dar o valor que quer, utilizando-as para os objetivos que almeja.

A linguagem como processo de interação tem a característica de ultrapassar a exteriorização do pensamento, a transmissão de informações e o condão de efetuar ações, agindo e atuando numa perspectiva de interação da comunicação, por intermédio da produção de sentidos e entendimentos, dentro de contexto sócio-histórico e ideológico. A linguagem é considerada um instrumento de interação social, haja vista que possui uma função na qual o falante centraliza o que pretende comunicar, ou seja, o sujeito comunica o que julga ser significativo para interagir no meio no qual está inserido. Quem se comunica não o faz puramente para apresentar uma informação, ou para receber e obter mensagens para decifrá-las, mas tem por objetivo controlar essas possíveis informações, para ter ideia, se conseguiu ou não, compreendê-las, porque toda a comunicação sempre requer, ou espera-se, uma resposta.

É relevante salientar que, pelo fato de a linguagem ser vital na interação entre indivíduos, ela é indispensável, uma vez que acontece por meio de conjuntos organizados, ou seja, por sistemas de signos. Logo, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) comentam que:

[...] a essência deste problema liga-se à questão de saber como a realidade (a infra-estrutura) determina o signo; como o signo reflete e refrata a realidade em transformação [...] A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. O que chamamos de psicologia do corpo social é que constitui, segundo a teoria de Plekhánov e da maioria dos marxistas, uma espécie de elo de ligação entre a estrutura sociopolítica e a ideologia no sentido estrito do termo (ciência, arte, etc.), realiza-se, materializa-se, sob a forma de interação verbal (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 41).

De acordo com Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), a interação entre os indivíduos é efetuada num ambiente complexo de reprodução das diferentes expressões, associadas às atividades humanas e, assim, externam a permuta de uma comunicação racional e intelectualizada. Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 262), “o

emprego da língua conclui-se em aspectos de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Esses enunciados trazem em si as condições necessárias para cada campo específico, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Dessa maneira, o falante, quando precisa exprimir algo, não vai necessariamente refletir acerca das formas normativas, mas profere seus enunciados atendendo a uma situação real, que demanda o uso da língua, conforme explicitam Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]):

Na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 98).

É certo que a interação social aparece como fonte geradora de sentidos, e, por conseguinte, de signos. Todos que se interessam pela linguagem humana, encontram problemas ligados à significação linguística, sendo que os estudiosos de várias categorias demonstram interesses e sensações, num processamento exclusivo de cada um.

Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), contemporâneos do renomado estudioso da linguagem Saussure (1969), por meio de seus estudos e suas teorias, desenvolveram, enriqueceram e evoluíram com a linguística moderna. Contrapondo-se a Saussure, esses estudiosos (1992 [1929]) criticam a concepção de língua como sistema de regras. Eles acreditam que todas as esferas da atividade humana, em suas distintas formas, estão sempre relacionadas à utilização da língua. Dessa maneira, posicionam-se contrários a Saussure e ao Estruturalismo, discordando da ideia de língua como sistema estável, sincrônico e homogêneo. Esses teóricos (1992[1929]) apresentam a língua não como objeto abstrato, mas como atividade social, formada nas necessidades de comunicação. Constituindo-se, assim, a natureza da língua como essencialmente dialógica, em razão de que a linguagem tem raiz, crescimento e mutação, em face de sua interação entre os indivíduos.

Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) compreendem a linguagem como parte fundamental para a construção da realidade dialógica, uma vez que as trocas discursivas entre mim e o outro promovem a produção de enunciados e de

enunciações, que são efetuados em função da compreensão do ato discursivo, entre os sujeitos que se comunicam.

Geraldi (1997) explicita que a linguagem não serve apenas para expressar o pensamento, ou para manifestar conhecimentos, mas é, também, para agir no meio social, operando de forma atuante sobre o outro e sobre o mundo a sua volta. Para o autor, é por meio da linguagem que, se reconhece um sujeito que é ativo em sua produção linguística, praticando um trabalho diuturnamente com a linguagem dos textos orais e escritos.

Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) destacam três possibilidades distintas de compreender a linguagem, a saber: Subjetivismo Idealista, Objetivismo Abstrato e Concepção Dialógica de Linguagem que, foram renomeadas, no Brasil, por Geraldi (1997), como: Linguagem como Expressão do Pensamento, Linguagem como Instrumento de Comunicação e Linguagem como Interação.

Na sequência, são apresentadas essas concepções, junto da discussão sobre o ensino de leitura e escrita.

2.1.1 Subjetivismo idealista: a linguagem como expressão do pensamento

A ideia de língua, no subjetivismo idealista, faz-se a partir da concepção da subjetividade, tendo como prioritária a fala e acreditando ser a essência da língua uma criação individual. Destaca-se que o representante mais significativo do subjetivismo idealista foi o alemão Wilhelm Von Humboldt (1767-1835)⁶. No subjetivismo idealista, a enunciação resulta tão somente da expressão de uma consciência individual, sendo sua fala, uma consequência espelhar do que o indivíduo carrega em seu psiquismo. Observa-se que, nesta concepção, a fala é o principal elemento de interesse de estudos. Assim, a língua é própria do indivíduo e ocorre em seu interior. Nessa perspectiva, a linguagem limita-se, conforme Travaglia (1997, p. 21), “a um ato

⁶ Bakhtin/Volóchinov (1992 [1929]), na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, reconhecem que Wilhelm Von Humboldt foi um dos mais notórios representantes do Subjetivismo Idealista, e, ainda, foi quem estabeleceu seus fundamentos. Bakhtin/Volóchinov (1992 [1929, p. 72]) asseveram, em relação a Humboldt: “pode-se dizer que toda linguística após ele, e até nossos dias, encontra-se sobre sua influência determinante”. Enfim, todas as proposições fundamentais corroboradas por Bakhtin, em relação ao Subjetivismo Idealista, foram elaboradas em conformidade com os estudos humboldtianos.

monológico, individual que, não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”.

O subjetivismo idealista compreende a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo. Sendo assim, a enunciação, de acordo com essa visão, partiria do interior para o exterior do sujeito. Ainda, conforme essa linha de pensamento, a língua é constituída como uma criação ininterrupta cuja evolução se dá de modo autônomo e ilimitado. Essa visão idealista defende a ideia de que o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas e, portanto, possui esse caráter autônomo e ilimitado no que se refere à linguagem situada no ato da fala.

Essa vertente, ao afirmar ser o ato da fala um reflexo da consciência do sujeito, transporta a hipótese de que a arte do bem falar está relacionada à arte do bem pensar. Compreende-se que o subjetivismo idealista prioriza o ato da fala e acredita que a essência da língua acontece na criação individual, criação essa, especificamente psicológica, determinando, dessa forma, que as leis que regem a criação linguística, sejam as mesmas existentes na criação artística. Por isso, o Círculo de Bakhtin (1919-1974) assume uma postura crítica, quanto à visão individualista, presente nessa orientação.

O subjetivismo idealista não concorda com o processo de interação verbal. Nisso se apoia a crítica feita por Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), em “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Ao censurar os fatores sociais e interacionais, presentes na enunciação, essa orientação deixa de pesquisar o que, de fato, é responsável para a comunicação, bem como a relação entre o eu, o outro e o meio, como elementos constituintes do discurso. Para o Círculo de Bakhtin (1919-1974), o sujeito não é psicológico – como defendido pelo subjetivismo – mas sim, dialógico. Travaglia (1997) comenta que:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização - na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista - que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua - e que separa o homem no seu contexto social (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

O subjetivismo idealista da linguagem estuda a língua em sua estrutura linguística, considerando sua perspectiva formalista não admite que o indivíduo

participe ativamente do processo de criação da linguagem, afastando da sua formação o seu caráter sócio-histórico e cultural. Koch (2002) demonstra a noção de sujeito, nesse viés de linguagem:

Corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não-consciência”. [...] o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. (KOCH, 2002, p. 16).

Nesta concepção, o decodificador se apresenta como elemento passivo, em razão de que, a comunicação deve ser recebida somente, em sua pura realidade e tão somente o que, existe na mente do locutor. Diante do exposto, acredita-se que o indivíduo que fala e/ou escreve bem, observando a fiel aplicação da gramática da língua, tem, em consequência, uma organização mais ampliada e pertinente do seu pensamento.

O fato linguístico e a exteriorização do pensamento, por meio de uma linguagem articulada e organizada, são explicados como sendo um ato de criação individual. Nesse sentido, a língua é considerada um sistema de normas acabadas, fechadas e abstratas, numa visão de unicidade da língua culta, sendo a leitura e a escrita um ato de criação apenas individual, para quem se apropria das formas normativas estabelecidas.

2.1.1.1 A LEITURA

Da antiguidade à Idade Média, de acordo com Barbosa (1990), a aprendizagem de leitura era direcionada, mais especificamente, à oratória. Assim, a leitura, na antiguidade, existia para poucos. Da Idade Média até o século XVI, basicamente, o único vínculo do leitor com o texto, limitava-se aos livros sacros. Depois do século XVII, as obras profanas são disponibilizadas para as classes mais humildes. Nesse tempo, o ensino e a aprendizagem da leitura eram realizados de forma mecânica, por intermédio da junção de letras, sons e da memorização.

Segundo Zilberman (1985), do século XVIII em diante, a leitura mostra-se como um fenômeno historicamente demarcado e restrito a um modelo de sociedade que se utilizou dela para seu desenvolvimento.

A leitura na visão do subjetivismo idealista consiste unicamente, na prática de decodificar os signos linguísticos escritos no texto (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). Essa definição reducionista do ato de ler, não espelha a complexidade da formação do processo de leitura, porquanto, deixa de fora os elementos extralinguísticos que integram o texto. De conformidade com Leffa (1996) e Kato (2007), a leitura efetuada, na qual a compreensão do texto se pauta apenas nas informações constantes do próprio texto, pouco contribui na formação do leitor, em razão de não possibilitar a correlação das aprendizagens anteriores com o texto presente.

Segundo Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 484), “Durante muitos séculos, a leitura foi vista como prática de poucos, sendo difundida a partir da invenção da imprensa por Gutenberg, tendo como requisito essencial saber ler e extrair o sentido do texto”. Os autores sinalizam um exemplo de atividade de leitura de *poema* que tem como ponto essencial: “a realização oral do poema, fazendo com que os leitores participem do processo. Existindo assim, a atenção ao modo de expressar os elementos do texto, ou seja, a preocupação com a aprendizagem da oratória” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011, p. 485). Desse modo, a leitura deve representar a compreensão das normas da língua e expressão e exibição do pensamento.

2.1.1.2 A ESCRITA

O ensino tradicional de escrita aceita o texto como um produto, não o admitindo como fruto de um processo, no qual o autor caminha até alcançar o seu desenvolvimento.

No intuito de clarificar como é realizado o ensino da escrita, na visão do subjetivismo idealista, torna-se indispensável compreender o texto “como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, o conhecimento do código utilizado” (KOCH, 2009, p. 33). Quando o texto é concebido dessa maneira, é entendido que a habilidade de escrever é privilégio de alguns indivíduos. Presume-se, em atenção a esse raciocínio, que somente alguns indivíduos possuem a capacidade de “escrever bem” (SERAFINI, 1998). Nessa perspectiva, a escrita não é entendida como uma habilidade a ser desenvolvida, mas como uma habilidade para alguns, intrínseca e internalizada.

Também se afasta o pressuposto de que a escrita se manifesta como consequência do domínio da oralidade, ou seja, se o sujeito fala, logo, escreve.

Ao ocupar-se do ensino da escrita, com base nessa concepção de linguagem, Fuza e Ohuschi (2014, p. 9) afirmam existir a relação com a visão de “escrita como um dom, pois a escrita é vista como uma forma de articular informações por aqueles que têm o dom da inspiração”. Para Sercundes (1997), as produções eram realizadas sem atividades prévias, desvinculadas de um processo de escrita, pois “o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se” (SERCUNDES, 1997, p. 76).

2.1.2 O objetivismo abstrato: a linguagem como instrumento de comunicação

Para o objetivismo abstrato, a língua é um sistema imóvel e acabado, de signos e regras, sem a interferência de fatores sociais nesse sistema. Anula-se, assim, a língua como resultante “fluxo da comunicação verbal”, pois, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) opinam:

O objetivismo abstrato [...] não sabe ligar a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica com sua evolução. [...]. Assenta-se, aqui, o reino de uma concepção puramente mecanicista da necessidade no domínio da língua. [...]. A língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e do seu ensino. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 108-109).

Segundo essa perspectiva, o indivíduo recebe do meio, no qual está inserido passivamente, um sistema linguístico já determinado, no qual esse sujeito não pode interferir por meio de sua consciência.

O subjetivismo abstrato tem como fator mais relevante o ato de fala e acredita que a substância da língua é a criação individual, numa enunciação unicamente psicológica, fruto de um sistema imutável.

2.1.2.1 A LEITURA

Na perspectiva do objetivismo abstrato, a leitura torna-se um processo de decodificação de letras e sons, importando somente o conhecimento das palavras e

das ideias ali inseridas (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011). É dever do aluno tirar informações do texto e, ao professor, resta aplicar atividades que tenham como fito a decodificação, desconsiderando aspectos importantes da compreensão e da reflexão presentes nos enunciados, não admitindo que o leitor dialogue com os elementos extralinguísticos, inseridos no texto.

Para Leffa (1996) e Kato (2007), a compreensão de leitura, pautada unicamente nas informações presentes no próprio texto, torna-se deficitária, em função de que não permite ao leitor adicionar sua vivência e aproveitar suas relações anteriores para melhor compreensão do texto em tela. Portanto, esse modelo restringe-se às informações apenas que constam no texto, numa concepção de leitura, como uma prática monológica, pois o leitor apenas decodifica o que está escrito no texto. Nesta perspectiva, a leitura tem caráter reducionista, porquanto, adota uma prática puramente passiva, deixando de considerar os aspectos sociais.

Não obstante a relevância da teoria de Saussure (1969), com vistas à compreensão da linguagem, Bakhtin (2003[1979]) posiciona-se fortemente contra a ideia de a linguagem ser um elemento abstrato, objetivo e herdado, não admitindo, assim, a existência de interferência e atuação do sujeito frente a esse sistema. Ademais, Bakhtin (2003[1979]) também critica veementemente essa teoria do objetivismo abstrato, em razão dela não considerar o contexto sócio-histórico e ideológico.

2.1.2.2 A ESCRITA

De acordo com Saussure (1969), a língua tem diferença da escrita, porém, as duas precisam uma da outra para subsistir, sendo que os signos são representados por meio da língua, e são frágeis em razão de sua volatilidade, diferentemente da escrita que pode fixar-se por meio de imagens. Neste sentido, a escrita representa a voz, essa com valoração menor, em função da escrita realizar-se como um fenômeno vivo. Quiçá, equivocadamente, Saussure, em suas opiniões almeja retirar a escrita da reflexão linguística, e acredita que, sua função, é apenas representativa da fala.

Saussure (1969) continua:

[...] a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma

peessoa, melhor fosse contemplar-lhe a fotografia do que o rosto (SAUSSURE, 1969, p. 34).

Consoante Saussure (1969), a escrita é como se fosse uma fotografia, ou seja, uma imagem exteriorizada, quando na verdade, o rosto que é o essencial, é representado pela própria fala. Assim, apesar de a escrita ter um caráter de permanência e solidez jungidas à imagem gráfica das palavras, admite que a sua permanência seja uma ação exterior-artificial. De conformidade com Saussure (1969, p. 40), “a escrita obscurece a visão da língua; não é um traje, mas um disfarce”. Embasado nessa premissa, o ensino tem privilegiado a norma-padrão e gramatical, numa conformação de que, esse é o caminho da aprendizagem da língua correta.

Nesse diapasão, Ferreiro (1995, p. 33) adverte que: ao se considerar a escrita como simples transcrição da fala, por meio de habilidades de decodificação, da fácil e acessível relação de sons e letras, ignora-se que, a escrita é o “produto histórico das culturas urbanas”. Sequenciando suas ideias, Ferreiro (1995) fornece um ressignificado na aquisição da língua escrita, valorizando seu processo de desenvolvimento, necessitando, para isso, de um sistema de representação elaborado, complexo e contextual, não sendo preciso apenas a codificação e decodificação, mas são necessárias as habilidades perceptiva e motora.

A escrita, na perspectiva de linguagem como instrumento, privilegiava modelos prontos e acabados, com o indivíduo apenas memorizando, obedecendo ao modelo de ensino tradicional (FUZA; OHUSCHI, 2014). Por isso, para Sercundes (1997), a escrita era concebida como consequência de uma atividade anterior.

Zanini (1999) comenta que, na década de 1970, essa concepção foi dominante, em razão de que o indivíduo se esforçava exaustivamente para aprender modelos de exercícios prontos e acabados que sempre apontavam a resposta com atividades descomplicadas e acessíveis. Visavam apenas que o estudante decorasse.

A escrita como trabalho (visão centrada na linguagem como interação), tal qual a concepção de escrita como consequência, abrangem atividades anteriores. Entretanto, enquanto nesta, as atividades são utilizadas como pretexto para a produção escrita, naquela são distintamente usadas como suporte (OHUSCHI, 2006). Consoante a autora, apesar de a escrita ser efetuada em diversos instantes, num procedimento ininterrupto, é necessário que o produtor de certo texto tenha a função de locutor em uma relação interlocutiva. Conforme a pesquisadora, além de a escrita

ser realizada em vários momentos num processo contínuo, é preciso que o produtor de um texto se revele como locutor dentro de uma relação dialógica.

Dessa maneira, a escrita era considerada tão somente como produto final, tendo em vista que, para o indivíduo escrever com acerto, seria imprescindível conhecimento profundo da gramática normativa. Portanto, para ler e falar bem, não era preciso realizar uma reflexão acerca da linguagem. Nesse sentido, o ensino está concentrado e interessado somente nas regras gramaticais, presumindo-se que o fato de o aluno decorar as normas da língua padrão, torná-lo-ia apto a repassar sua ideia e reflexão de forma oral e escrita.

Assim, o texto representa o início e também o ponto final das atividades. Diante disso, para os que decifram o código escrito, considera-se que esses alcançaram o patamar de um conhecimento desenvolvido. E, para os outros que não tiveram êxito em alçar as escadas do conhecimento, permanecem em dependência das vozes dos que lograram aprender a escrever.

A partir das ideias arroladas sobre as duas concepções de linguagens, destacam-se na sequência, oito proposições que as resumem.

Quadro 1. Ideias centrais das concepções: Subjetivismo idealista x Objetivismo abstrato.

SUBJETIVISMO IDEALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
1) A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”) que se materializa sob a forma de atos individuais da fala (p. 72).	1) Língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual é peremptória para esta (p. 82).
2) As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual (p. 72).	2) As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência objetiva (p. 82).
3) A criação da Linguística é uma criação significativa, analógica à criação artística (p. 72).	3) As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico (p. 82).
4) A língua enquanto produto acabado (“ <i>ergon</i> ”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (p. 73).	4) Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua; simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido (p. 83).

Fonte: a autora, elaborado a partir de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]).

A visão idealista defende a ideia de que o arcabouço da criação linguística é igual aos que subsistem na criação artística. A visão idealista compreende a língua como um acontecimento originado no interior do indivíduo e, em vista disso, a enunciação nasce no interior e exterioriza-se por meio dos sujeitos.

De outra forma, o subjetivismo abstrato entende que é a estrutura linguística que exerce o comando sobre o indivíduo, em razão de a substância da língua não residir no sujeito, visto que ela é inerente ao próprio sistema linguístico. Dessa maneira, compreende-se que, a língua é um sistema pronto e imóvel, entregando para os indivíduos um sistema de signos e regras previamente estabelecidas que não devem sofrer nenhuma interferência.

O Círculo de Bakhtin (1919-1974) critica a noção individualista do idealismo, bem como os pressupostos do subjetivismo abstrato. A visão do Círculo sustenta-se num sujeito de natureza dialógica, em constante interação social. Segundo Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), a diferença, existente entre as duas orientações, evidencia-se pela seguinte forma: as formas normativas, responsáveis pelo imobilismo do sistema linguístico (*ergon*), não eram para o subjetivismo idealista, senão resíduo deteriorado da evolução linguística, da verdadeira substância da língua, tornada viva pelo ato de criação individual e único. Enquanto que, para a segunda orientação, é justamente esse sistema de formas normativas que se torna a substância da língua.

Entende-se, que na perspectiva do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, não é considerada a linguagem em sua dupla vertente: individual e social, menosprezando-se a sua natureza comunicativa. Dessa forma, compreende-se que a forma mais adequada e valiosa são os estudos linguísticos de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) que apresentam a língua como um fator social, ideológico e fruto da interação.

2.1.3 A visão dialógica: a linguagem como interação

A visão de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), contrária ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, dá origem à perspectiva dialógica de linguagem. De acordo com esses estudiosos, para que a enunciação aconteça, é necessário tanto o conteúdo interior – que o indivíduo possui – como o conteúdo exterior, em função de que a exterioridade influencia esse conteúdo interior do falante, no momento da enunciação. Sendo assim, Bakhtin/Volóchinov, (1992[1929]) asseveram que

A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 116).

Para estes estudiosos (1992[1929]), a linguagem é influenciada e conduzida por fatores sociais e pelos interlocutores. Os autores criticam veementemente a ideia de a linguagem ser apenas exercida pelo indivíduo em sua interioridade, deixando, neste contexto, de observar que a comunicação é uma relação puramente dialógica, e se constitui entre o eu e o outro por meio da enunciação e do discurso.

Segundo Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), as correntes do Objetivismo Abstrato e Subjetivismo Idealista não alcançam a essência da realidade linguística, que é a interação verbal. O indivíduo, idealizado por esses teóricos, não é independente, nem criador de sua linguagem, porquanto, ela deve ser constituída na interação com o outro. Desta maneira, compreende-se que, o indivíduo passa por diferentes usos de linguagem, dentro do grupo social do qual faz parte. Dessa forma, Bakhtin/Volóchinov, (1992[1929]) explicitam:

Pode-se realmente dizer que, no fundo, a linguagem e as línguas se transformam historicamente por meio da hibridização, da mistura das diversas linguagens que coexistem no seio de um mesmo dialeto, de uma mesma língua nacional, de uma mesma ramificação, de um mesmo grupo de ramificações ou de vários, tanto no passado histórico das línguas, como no seu passado paleontológico, e é sempre o enunciado que serve de cratera para a mistura (BAKHTIN/ VOLÓCHINOV (1992[1929]), p. 156).

Portanto, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) exercem sua prelação em defesa da linguagem, como interação, asseverando que um enunciado enseja outro, num processo comunicativo, dialógico.

2.1.3.1 A LEITURA

Com relação à leitura, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) propõem um processo de interação entre leitor, texto e autor. Esses autores mostram como a leitura interativa deve ser realizada, ou seja, a leitura deve ser um momento de interação entre os indivíduos. Eles fomentam a relação de cooperação entre esses três elementos, uma vez que, nesse processo de produção de sentidos, as significações são construídas por meio das informações colaboradas.

O dialogismo, em conformidade com Bakhtin (2003[1979]), é o princípio constitutivo da linguagem e a condição do sentido para o texto, numa realização em função da interação efetivada entre indivíduos leitores e escritores e, ainda, por intermédio do próprio texto. Em atenção a essa perspectiva é que se deve entender a leitura frente ao dialogismo. Nesse sentido, a leitura é uma vertente da produção de sentidos, haja vista que ela se efetua por intermédio da interação entre indivíduos socialmente estabelecidos e localizados. Conseqüentemente, a leitura ultrapassa o leitor e o autor, complementando-se pela relação dialógica, exercendo um viés de coprodução entre os participes leitores e autores.

A leitura dialógica tem a característica de ser efetivada, por indivíduos em situações de compartilhamentos de textos lidos, de permuta de ideias, de admirações e reprovações acerca do escrito ou enredo, e ainda, suas peculiaridades podem incentivar ideias e provocar o debate sobre as situações apresentadas nos textos. Para tanto, procura, na participação leitora, a troca de opiniões, criando espaços para as ideias e almejando um conhecimento mais amplo dos aspectos de linguagem. Nessa perspectiva, o leitor é um coparticipante ativo, numa inter-relação que se concretiza no âmbito geral do autor, leitor e do texto. Dessa forma, oportunizam-se a esses participantes, condições favoráveis para exercerem a criação, criticidade, reescritura ou a produção de mais textos. Não se deve nunca olvidar que esse instante de interação dialógica e social é relevante para a evolução da linguagem.

A leitura, como uma atividade interativa, corresponde à concepção dialógica de linguagem, tendo em vista que a compreensão é um processo que envolve o indivíduo, as experiências e as vivências, nas questões sócio-históricas e culturais, constituindo-se como sujeito por intermédio destas vertentes.

Moita Lopes (1996, p. 149), por exemplo, coaduna da perspectiva de leitura como interação, pois, segundo ele, “o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página, quanto à informação que o leitor traz para o texto”. Frente ao exposto, evidencia-se que, a leitura não ocorre exclusivamente no texto e muito menos no leitor. Ela se realiza por intermédio de um conjunto de fatores, de conhecimentos prévios, jungidos essencialmente nas relações sócio-históricas e culturais. Nesse diapasão, a interação tem guarida entre o leitor, autor e texto, atendendo a uma comunicação de cunho social, demonstrando o pensar dos indivíduos, por intermédio da interação verbal, fruto dos diálogos entre sujeitos.

O sujeito que realiza uma leitura preenche as lacunas que subsistem no texto, passando a coautor, quando realiza a interação entre ele e a linguagem, considerando-se sempre o ambiente histórico, psíquico, sócio e cultural deste leitor. Nesse sentido, é preciso que o professor “tente compreender o que há por trás dos diferentes sentidos atribuídos pelos alunos ao texto” (BRASIL, 1997, p. 57). Assim, o professor pode, juntamente com o aluno, buscar estender a visão acerca de cada texto lido, num intuito de criar um campo propício para o questionamento e para alargar o campo do ensino e da aprendizagem.

2.1.3.2 A ESCRITA

A interação verbal, em regra, ocasiona-se pela fala, em condições informais e com estrutura simplificada, pois é de grande importância, em razão da presença dos interlocutores. Enquanto a escrita é formal e abstrata, em função da ausência de interlocutores, tendo bases estruturais mais solidificadas, em razão de requerer um esforço intelectual bem maior (BAQUERO, 2001).

A realização da escrita tem substancial dificuldade, porquanto, sua práxis efetua-se atendendo a uma determinação linguística e social, enfrentando situações conjunturais heterogêneas. Entretanto, para as ideias do dialogismo, a escrita e a leitura são elementos integrativos, pois a ação discursiva escrita constitui-se num componente da comunicação verbal, conforme preceitua: “[...] o discurso escrito, é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, (2003[1979], p. 127-128). Assim, a escrita e a leitura são componentes de completude, ou seja, realizam uma integralidade por fazer parte do sistema dialógico. Ao mesmo tempo, o discurso falado e escrito compõe-se de uma visão ideológica, respondem, aceitam ou rejeitam, reafirmam ou negam, em suas formas comunicativas de linguagem.

Para tornar realidade uma metodologia sustentada nesses pressupostos de produção de escrita, em sala de aula, é necessário saber as variáveis de uma produção de textos que podem emergir das dificuldades, entraves e nuances e da complexidade detectada entre os indivíduos participantes desse ensino e aprendizagem.

Segundo Sercundes (1997), a escrita efetuada, em sala de aula, a *priori*, é reconhecida como uma “produção que surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, vista como trabalho (SERCUNDES, 1997, p. 83). Ainda, consoante esta autora (1997), o exercício da escrita precisa de um professor que aponte um caminho para o aluno, com o objetivo de colher resultados alvissareiros na produção textual. O professor não é somente um leitor dos textos dos alunos, mas um interlocutor para a realização simultânea da leitura e escrita com a interação social, assumindo a postura de coautoria dos textos de seus alunos (GERALDI, 1993, p. 144).

Em relação à escrita, a interação se efetua entre professor, texto, aluno e texto, e, em outros momentos e circunstâncias mais abrangentes, a interação acontece entre todos os indivíduos que escrevem e se comunicam. Bakhtin (2003[1979]) explica o dialogismo, a partir da análise dos romances de Dostoiévski, afirmando que:

Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há um discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. [...] A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. [...] No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 291-292).

Na teoria de Bakhtin (2003[1979]), o diálogo não acontece somente por uma troca de enunciados, mediante comunicação entre sujeitos. No mesmo sentido, Fiorin (2008) escreve que as relações dialógicas podem ser vistas de forma extensa.

De acordo com Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), se toda compreensão da fala viva é um amplo diálogo, todo enunciado vivo é de natureza dialógica e pressupõe uma atitude responsiva. Como o diálogo estabelece relação entre um “eu” e um “outro”, consideram os autores que, todo dizer pressupõe uma resposta, mesmo que essa não seja imediata, “[a] compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 137).

Ainda, segundo Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), o fundamento da linguagem é o dialogismo. Para o precursor da teoria do dialogismo, a enunciação constitui um fenômeno social e, para compreendê-la, é necessário entender que ela acontece sempre na interação. Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) concordam com o pensamento de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), observando que é por meio do

diálogo que acontece a interação entre os interlocutores, reconhecidos como sujeitos sociais numa interação dialógica. Para estes autores (1992[1929]), o dialogismo não é somente referência entre textos, mas, são relações dialógicas, entre uma voz ou outra, indiferente, se elas estão em um mesmo texto ou não, estejam nos diálogos do cotidiano ou em diversos diálogos distintos, que acontecem entre sujeitos, por meio de enunciados. Sabe-se que, até no monólogo existe dialogismo, porquanto, a despeito de ser uma intervenção individual, subsistem vozes não presentes, que dialogam, e, portanto, manifestam-se.

Dessa forma, o dialogismo não se limita nem se delimita. Ao contrário, desenvolve o diálogo por meio de enunciados, nas distintas esferas de comunicação, a preencher características e perspectivas inerentes ao discurso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo constante (BAKHTIN, 2003[1979]).

O dialogismo é o caminho de interação do eu com o outro. No conceito dialógico, fica subtendida a autoria individual, como sendo relativizada, haja vista que a cada enunciado vige sempre o caráter social, numa conformação de coletividade na produção discursiva. Dentro deste raciocínio exposto, tem-se que a palavra de um sujeito, inexoravelmente, encontra-se influenciada pelas palavras do outro ou outros, processada por meio da inumerabilidade dos discursos, numa comunicação dos sujeitos. Sua consciência de comunicabilidade vai tendo uma conformação, não estática, mas recheada de inquietudes e de novas possibilidades.

A palavra-chave do Círculo de Bakhtin (1919-1974) é diálogo:

[...] as relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso (BAKHTIN, 2003[1979], p. 323).

Assim, as relações dialógicas não se limitam a referências lógicas, nem linguísticas, mas podem ser realizadas pelos participantes do discurso, numa troca de enunciados, concordantes ou discordantes.

Em conformidade com Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), compreende-se o dialogismo como noção de que todo enunciado é dialógico, perfazendo-se de uma réplica ou tréplica de outro enunciado. Mesmo que o enunciado não seja manifesto, ele encontra-se presente no diálogo e no discurso.

Para Fiorin (2008, p. 25), os diálogos podem ser contratuais ou polêmicos, apresentar divergência ou convergência, aceitação ou recusa, conciliação ou litígio, concerto ou desconcerto. O autor esposou a mesma ideia de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), “[...] os enunciados são sempre o espaço de luta entre vozes sociais, o que significa serem imprescindíveis a contradições”. O enunciado traz em si as diferentes posições sociais que circulam em determinada formação social.

Ao considerar a linguagem, na perspectiva dialógica, considera-se a comunicação social perpassada por textos, ou seja, gêneros discursivos, definidos no seio dos contextos sócio-histórico-cultural.

2.2. GÊNEROS DISCURSIVOS SOB O VIÉS INTERACIONISTA

Bakhtin (2003[1979]) afirma que os gêneros do discurso são formas “relativamente estáveis” de enunciados determinados, sócio-historicamente. Não existe um modelo imutável de texto, de uma estrutura anteriormente determinada e canônica. Os gêneros são frutos de sua permanente evolução, visando atender as demandas imediatas dos sujeitos, dentro de contextos sócio-históricos. O autor continua reafirmando que só nos comunicamos, falamos e escrevemos, por intermédio de gêneros do discurso. Sabe-se que os sujeitos possuem um infindável repertório de gêneros, mas, muitas vezes, nem se dão conta disso, visto que, até na conversa mais informal, o discurso é moldado pelo gênero mais usual. Para Bakhtin (2003[1979]), os gêneros discursivos estão presentes em todas as falas e nas escritas, conseqüentemente, em todas as produções de linguagem e de seus enunciados que se efetuam em condições e com fins determinados, nas distintas situações de interação social.

Quando se necessita fazer uso da comunicação, recorre-se sempre a um gênero do discurso. Por este motivo, alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados e multiplicados ou, até mesmo, criados, de acordo com a necessidade que o sujeito tem de se comunicar com o outro, independentemente, de onde esteja.

É importante ressaltar que, “os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 261) e, em cada um deles, encontram-se gêneros desiguais, cada qual atendendo a um propósito comunicativo.

Diante do exposto, é relevante salientar que “os diversos campos da atividade humana, estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 261). Em cada esfera da atividade humana, o comunicador depara-se com distintos gêneros, e cada gênero, evidentemente, que se relaciona e refere-se a uma aplicação, em conformidade com a serventia comunicativa.

Platão (427 a.C./347 a.C.)⁷, aponta três gêneros literários, que apresentam especificidades: o épico (ou narrativo, como a epopeia), o lírico (como o ditirambo) e o dramático (como a tragédia e a comédia) (ROJO; BARBOSA 2015, p. 35). Note-se que, desde sua origem, a Literatura Clássica tem se preocupado em definir os textos em uma tipologia, de acordo com as especificidades de cada um, considerando também as suas dissemelhanças.

Conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 35), a reflexão sobre o conceito de gêneros, iniciou-se, na Antiga Grécia, com Aristóteles (384 a.C./322 a.C.) e Platão⁸ (427 a.C./347 a.C.). Esses filósofos, pensando sobre a poética e a retórica, começaram a distinguir os gêneros. Destarte, Aristóteles enumera diversos gêneros na poética, como: epopeia, *poema* trágico, poesia ditirâmbica e comédia. Também, Aristóteles, os reconhece, como classes de poesias, utilizando o termo “gênero”, ao longo de seu livro.

Rojo e Barbosa (2015) relatam que o ponto principal de Aristóteles, no texto da “Arte da Retórica”⁹, é a maneira de atuação ética e efetiva da vida da *polis*, enumerando os gêneros: deliberativo, forense e demonstrativo. A “Retórica” trata principalmente das formas éticas e políticas de ação no mundo, em caminhos dialógicos, que convergem com as teorizações de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]).

As reflexões são entendidas com mais propriedade, quando se considera o seguinte comentário de Rojo (2004):

Podemos então dizer, em termos bakhtinianos, que, diferentemente da Poética, na Retórica, o Estagirita (**Aristóteles, conhecido pela alcunha de Estagirita, em razão de ser da cidade de Estagira, na Macedônia**)

⁷ De acordo com as teorias de Platão (*A república*) e Aristóteles (*Poética*), podem ser definidos três gêneros (ou categorias, arquétipos) literários principais: o épico (ou narrativo), o lírico e o dramático. Disponível em: pt.slideshare.net/msousa15/biografia-dos. Acesso em: 4 de mai. de 2020.

⁸ ARISTOTELES E PLATAO. “BIOGRAFIA DOS FILOSOFOS”. Considerados dois grandes filósofos da Antiguidade. Disponível em: pt.slideshare.net/msousa15/biografia-dos. Acesso em: 4 de mai. de 2020.

⁹ A “Arte da Retórica” é um texto do filósofo grego, de Aristóteles. É composto por três livros (I: 1354a - 1377b, II: 1377b - 1403a, III: 1403a - 1420a). Em sua Retórica Aristóteles dá um tratamento eminentemente filosófica ao tema do discurso.

desenvolve seu tema a partir da situação de produção dos discursos (em especial, as relações entre os interlocutores) e de seus temas e situam os gêneros em suas esferas de produção/circulação: política, jurídica e científica ou escolar. [...] fazendo os discursos circularem num ambiente de língua viva que alimenta as paixões humanas (ROJO, 2004, p. 83-84, grifos nossos).

Rojo e Barbosa (2015) asseveram que, Aristóteles fez uso do conceito de “gênero”, para enumerar os gêneros retóricos. Para tanto, o filósofo dividiu os gêneros em três grupos: o primeiro estava voltado a aconselhar/desaconselhar e ao futuro, por seu caráter exortativo;

O segundo, com a função de acusar, ou defender e dirigida ao passado (judiciário);

O terceiro refletia o elogio ou censura, retratando uma situação presente.

Rojo (2008) evidencia a relevância que os estudos da teoria de Aristóteles apresentam para a reflexão do conceito de gêneros. Aristóteles claramente dá prevalência à constituição formal dos gêneros, expondo a forma dos materiais (linguísticos), por exemplo: o estilo (no sentido clássico), a gramática e a função de texto modelar.

Fundamentados nas informações de Rojo (2004), compreende-se que Bakhtin (2003[1979]), não foi o primeiro a utilizar-se deste termo gênero, ou seja, não foi o precursor do termo, mas foi ele, juntamente com seu Círculo (1919-1974), a ampliar a reflexão acerca dos gêneros, na sua infinidade de textos e discursos, sem menosprezar nenhum, tanto da vida cotidiana, como da arte. Segundo Faraco (2009):

[...] primeiramente, embora com coincidências e apesar da anterioridade das formulações de Bakhtin, os estudos ocidentais não partiram de Bakhtin e, em segundo lugar, posteriormente, quando entram em contato com as concepções do Círculo, estas entram não como “curiosidade histórica”, mas como um “problematizador dos caminhos trilhados”, apresentando-se o autor como um interlocutor produtivo e atual (FARACO, 2009, p. 15).

Sendo assim, Rojo e Barbosa (2015) postulam que a definição de gênero fica subordinada ao funcionamento social, diversificado das instituições humanas (“esferas de atividade”). Os gêneros do discurso estão sempre ligados aos campos de atividades e atrelados às esferas de pertencimento destes. Mas, apesar da diversidade dos gêneros, perdura uma correlação entre estes, conforme explicam Rojo e Barbosa (2015):

E é também com os gêneros do discurso que relacionaremos as variadas formas de exposição científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso). Ficaríamos tentados a pensar que a diversidade dos gêneros do discurso é tamanha que não há e não poderia haver um terreno comum para seu estudo: com efeito, como colocar no mesmo terreno de estudo fenômenos tão díspares como a réplica cotidiana (que pode reduzir-se a uma única palavra) e o romance (em vários tomos), a ordem padronizada que é imperativa já por sua entonação e a obra lírica profundamente individual etc.? A diversidade funcional parece tornar os traços comuns a todos os gêneros do discurso abstratos e inoperantes (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 37).

No Quadro 2, comparam-se os termos, referentes ao gênero, no interior das obras do Círculo, junto das definições.

Quadro 2. Definições de gênero em 1929 e 1952-1953

OBRA	CONTEXTO SOCIAL	GÊNEROS DISCURSIVOS	ENUNCIADO/TEXTO
1981[1929]	Cada época e cada grupo social Formas de comunicação (verbal)	Gêneros linguísticos Formas de discurso na comunicação sócioideológica. Formas de discurso social	Temas Formas de enunciação
1997[1952-1953/1979]	Cada esfera de utilização da língua	Tipos relativamente estáveis de enunciados Gêneros de discurso	Enunciados Variadas formas Diversidade Diversidade funcional

Fonte: Rojo e Barbosa (2015, p. 45, grifos das autoras).

Ainda, conforme Rojo e Barbosa (2015, p. 45), comparando os textos dos autores do Círculo de Bakhtin (1919-1974), separados num período temporal de vinte e quatro anos, tem-se, no texto, atribuído a Volóchinov, uma abordagem decididamente sociológica ou sócio-histórica, e, no texto, atribuído a Bakhtin, encontra-se um tratamento acentuadamente linguístico.

Contudo, sabe-se que, mesmo com todas as distinções entre os textos, o que caracteriza a teoria de Bakhtin (2003[1979]), acerca dos gêneros discursivos, é que não se observam os gêneros como sendo apenas objetos que compartilham propriedades formais. Ele defende que cada esfera conhece e domina seus gêneros, tomando posse e entendendo suas especificidades, concordando com seus estilos definidos. Desta maneira, cada esfera da comunicação verbal produz um determinado gênero ou um enunciado que, segundo Bakhtin (2003[1979]), é relativamente estável, do ponto de vista temático, composicional e estilístico.

Os gêneros dos discursos sofrem constantes transformações. A esse respeito, Bakhtin (2003[1979], p. 106) afirma que “o gênero sempre é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. Logo, os gêneros estão intimamente

ligados às transmudações sociais, ou seja, a sociedade muda e os gêneros também se transformam, numa atenção e confluência, com as novas demandas da sociedade. De acordo com Bakhtin (2003[1979]), a interação entre os indivíduos é realizada num ambiente complexo de reprodução das diferentes expressões correspondentes às atividades humanas, e, assim, externam a permuta de uma comunicação racional e intelectualizada. Essas comunicações são efetivadas por meio dos gêneros do discurso, iniciando-se, com as primeiras palavras proferidas. Para o autor:

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de gêneros discursivos que se diferenciam e se ampliam na mesma proporção que cada esfera particular se desenvolve e se torna cada vez mais complexa (BAKHTIN, 2003[1979], p. 60).

Compreende-se que a diversidade dos gêneros é infinita. Sendo assim, tem uma infinidade de textos que circulam, no dia a dia, e dão suporte para o trabalho, em sala de aula, com temas que fazem parte da vida social dos alunos, facilitando a escolha e oferecendo várias opções para o docente utilizar o gênero que for conveniente na preparação de suas aulas, de acordo com a temática, meio de circulação e público. Assim, é possível escolher um gênero que tenha significado para o aluno e, por meio dele, o estudante possa desenvolver-se como leitor e escritor ativo e competente.

Se todo ato comunicativo se efetua por meio de um gênero, pode-se dizer que os gêneros discursivos são prioritariamente dialógicos, seja nas interações familiares, nos meios privados ou oficiais, haja vista que as relações interativas, de forma parcial, refletem o que se quis transmitir, a maneira de expressar-se e o porquê do dizer. Mediante as interações, os gêneros se constituem e aparecem de forma clara, tornando a comunicação adequada e compreensível.

A comunicação sempre se realiza, por meio de um formato composto por um sistema linguístico, textual e discursivo, usual em algum contexto da atividade humana. Com respeito à organização, existe sempre uma regularidade que tem sustentação pelo uso da linguagem, com identificação e recurso num gênero, frente a uma necessidade comunicativa, pois “o gênero escolhido nos sugere os tipos e os seus vínculos composicionais” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282). Para Bakhtin:

Cada esfera conhece seus Gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2003[1979], p.187).

Cada esfera possui um repertório de gêneros que cresce e se transforma, devido às necessidades sociais, dando origem a novos gêneros do discurso, sendo que Todorov (1981, p. 48) comunga da mesma ideia de Bakhtin (2003[1979]), ao afirmar que, “um novo gênero, é sempre a transformação de um, ou vários gêneros velhos, por inversão, deslocamento ou por combinação”. Assim, a abordagem dos gêneros discursivos deve ser constantemente reavaliada e reconstruída, em função da dinâmica presente na linguagem. É sabido que, cada demanda social é representada por um gênero ou mais, dependendo da situação comunicativa. Na teoria desses autores acima mencionados, toda prática de linguagem a ser proposta, deve levar em consideração as práticas de linguagem que são historicamente construídas.

Explicita-se que Bakhtin (2003[1979]) admite duas formas de gêneros discursivos: o primário e o secundário. Ambos são responsáveis pela comunicação, dando vozes aos participantes do discurso, criando e lançando enunciados que recebem complementação por meio da responsividade. O primário, para situações comunicativas cotidianas, que, evidentemente, não demanda maiores elaborações. O secundário é utilizado em situações comunicativas complexas, sendo que os gêneros secundários podem ser formados pela reelaboração dos primários. Para Bakhtin/Volóchinov:

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários de outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo) (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929], p. 282).

Os gêneros primários são aqueles relacionados a situações mais do cotidiano, utilizados em situações de comunicação discursiva imediata e direta, enquanto os gêneros secundários são mais ideológicos, relacionados a situações de interação culta, mais organizada e relativamente com maior grau de complexidade, principalmente quando se trata de escrita. Tanto os gêneros primários, quanto os secundários, são compostos por enunciados verbais, o que os diferencia é o nível de complexidade em que se apresentam.

Consequentemente, os gêneros, presentes na obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006) escolhida como *corpus* deste trabalho, apresenta diversos gêneros discursivos, como: fábula, carta, manual, bula, autobiografia, contos de fada, *poema*, provérbios, canção, cartão-postal, telegrama, receita culinária e lista. Eles podem ser classificados nos dois grupos, tanto como gêneros primários como secundários, a depender de suas condições de produção, uma vez que, os gêneros primários e secundários são, portanto, interdependentes. Como explica Faraco (2009, p. 133), “em muitas de nossas atividades, há uma passagem constante do plano secundário para o primário e deste para aquele”. Desse modo, os gêneros primários e secundários se transformam, mesclam-se, na interação verbal, dentro de determinada esfera da atividade humana.

Conforme Bakhtin (1997, p. 282), os gêneros nos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”, mas sofrem permanentes atualizações e transformações. Bakhtin (1997) afirma, em “Problemas da poética de Dostoiévski”: “o gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero” (BAKHTIN, 1997, p. 121). Consequentemente, a modificação do gênero ou sua hibridização é sempre uma mutação com sustentação nas transformações das sociedades, a exemplo da carta e do telegrama, que deram lugar ao *e-mail*, em atenção as demandas da sociedade de se comunicar com maior rapidez.

Os gêneros são definidos segundo o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Esses três elementos se relacionam entre si, seu uso dependente substancialmente das peculiaridades. Para entender essa relação, é preciso compreender que, para Bakhtin (2003[1979]), o enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, uma vez que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos, de uma ou outra esfera da atividade e comunicação humana que lhes são inerentes.

Os gêneros do discurso, orais ou escritos, são elementos dos quais os sujeitos fazem uso, para que possam se comunicar e interagir, conforme suas necessidades. Sendo assim, para que aconteça um ensino eficaz de língua, tendo os gêneros discursivos como base, é indispensável que o docente tenha conhecimento e, de forma dinâmica e consciente, argumente, junto ao aluno, sobre a forma e a

funcionalidade de cada gênero escolhido, a ser trabalhado em sala de aula, visando ao entendimento por parte do aluno, de que existem diversas linguagens, incluindo-se aquelas que circulam nas mais variadas culturas, tendo como propósito que o aluno valorize e tenha interesse pela diversidade de gêneros discursivos.

Destaca-se os pressuposto de Schneuwly e Dolz (1999), mesmo centrados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois auxiliam no entendimento do trabalho com os gêneros:

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 10).

Sabe-se da relevância do ensino por meio dos gêneros discursivos e como são essenciais na comunicação e interação no cotidiano, bem como no convívio social. Por exemplo: na escola, entre irmãos, amigos, namorados, enfim, em muitos outros momentos do dia a dia. Não se pode prever como seria viver em comunidade, se não fosse feito o uso dos mais variados gêneros. Compreende-se que sem eles, não poderia haver comunicação, ou seja, compartilhamento social. Sendo o homem um ser social, precisa desenvolver habilidades para se comunicar, interagir e viver em sociedade com o outro. Nesse contexto, a escola tem a responsabilidade de fortalecer essas habilidades por meio de um trabalho, com base nos conhecimentos linguísticos e discursivos, facilitando e orientando o aluno, para apropriar-se do discurso como prática social, tornando-se um cidadão crítico, ativo e atuante.

Bakhtin (2003[1979]) explicita que os gêneros do discurso têm inúmeras vertentes e muitas possibilidades. À medida que se vai estudando, outros gêneros vão aparecendo no discurso, tornando a aprendizagem mais pertinente e enriquecedora. De acordo com a concepção de Bakhtin (2003[1979]), o conteúdo temático está sustentado em vínculos dialógicos que o enunciado determina, de modo preciso, com outros textos, uma vez que os “enunciados não são imparciais entre si, nem satisfazem a si mesmos; uns entendem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297).

Ao soltar sua voz, o falante sempre conjectura e sopesa acerca de outras vozes que estão correlacionadas com seu texto. Isso se explica, em razão de que qualquer enunciado “por mais centrado que esteja no seu objeto, não pode deixar de ser em

certa forma, uma resposta àquilo que já foi dito sobre determinado objeto, relacionado a determinada questão [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 298). No instante em que o sujeito constitui seu enunciado, não possui como núcleo somente o tema ou assunto. O emissor cogita também acerca de outros enunciados, que são concernentes ao tema ou assunto de que trata o texto. Assim, o conteúdo temático do enunciado é a apresentação, das conexões dialógicas, que aglutinam o objeto de discurso a outras vozes, em razão de comentário anteriormente sobre o mesmo “objeto”. Compreende-se, portanto, estudar o tema da enunciação, diante de uma perspectiva do Círculo de Bakhtin (1919-1974), é mais do que descrever o “tema” ou “assunto” de uma fala ou texto, sendo necessário entender as relações dialógicas por intermédio das quais o tema se constitui.

A forma composicional é a conclusão relativa de um texto que ganhou uma forma. Dessa maneira, a forma composicional é a estrutura geral do texto. No término, até se pode pensar que a construção ou forma composicional é uma espécie de representação espacial para a composição do enunciado que apresenta uma definida medida do texto e apropriada conformação e adequação dos parágrafos. A construção composicional, não ocorre como uma “forma” vazia, mas como enunciado real e único, com sua dimensão e estrutura própria, porquanto, ao obter conteúdo a forma começa a ganhar definição. Pode-se confirmar que a forma e o conteúdo são dependentes, em atenção ao que preceitua Medvedev/Bakhtin (1994[1928], p. 222), “Não há conteúdo sem forma, como não há forma sem conteúdo”.

Entende-se, portanto, que o emissor, ao escrever, elabora o conteúdo temático, das quais a forma se configura e define-se no transcurso da escrita. No instante em que chega ao final de seu texto, o escrevente demonstra o que cogita falar, por intermédio de números de parágrafos. Sendo assim, a forma composicional do texto só é totalmente exposta depois do indivíduo concluir o que tinha almejado escrever no seu texto. O tema, conseqüentemente, necessita de uma forma para ser incontestável e ser aprovado, visando a sua circulação.

Bakhtin (2003[1979]) sugere uma associação do estilo com o gênero discursivo, pleiteando que, o “estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). O estilo pode conter opções individuais do autor, apesar das escolhas estilísticas se harmonizarem ao gênero discursivo e possam se valer de liames dialógicos. No

estilo da redação, apresentam aspectos dialógicos, porquanto, algumas opções lexicais recebem vozes de outros textos estranhos a sua redação.

Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 265): “Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. A expressão do estilo pode ser provável em qualquer texto, em razão de que os enunciados podem abrigar aspectos peculiares do falante e do escrevente. Bakhtin (2003[1979], p. 268) assinala que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante, é um ato estilístico”. Evidencia-se que, as preferências gramaticais que o emissor emprega, ao produzir um enunciado, revelam o estilo do locutor.

Bakhtin (2003[1979]) identifica a possibilidade das escolhas estilísticas nos enunciados, e ainda admite que existam gêneros mais apropriados à definição do estilo, distinguindo que “nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. Os gêneros mais favoráveis [são os] da literatura de ficção [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265). Ao afirmar que o “estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 265) desloca-se da ideia de estilo como fenômeno individual exclusivo, ligando-a às predileções estilísticas ao gênero discursivo em que se materializa o enunciado.

Dessa maneira, de acordo Bakhtin (2003[1979], p. 286, 289), “quando há estilo há gênero”. Desse modo, o estilo não é somente uma marca para determinado gênero, pois é indissociável ao gênero. Numa conceituação ampla, os gêneros discursivos são formas diferentes de enunciados que espelham a variedade da língua e demonstra o estilo peculiar do indivíduo, consoante às diversas possibilidades do tema, ensejando-se, uma visão de compreensão dos gêneros.

O estilo corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, utilizados pelo enunciador, estando interligado à discussão, sobre a linguagem, quando de sua dinâmica real, em suas nuances discursivas. Bakhtin (2003[1979]) comenta:

A estilística desconhece qualquer terceiro elemento. Ela só considera os seguintes fatores que determinam o estilo do enunciado: o sistema da língua, o objeto do discurso e do próprio falante e a sua relação valorativa com esse objeto. A escolha dos meios linguísticos, segundo a concepção linguística corrente, é determinada apenas por considerações semântico-objetais e

expressivas. Com isto se determinam também os estilos da língua, tanto os de uma corrente quanto os individuais. O falante com seu conhecimento de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição. É esta parte dominante (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296).

Ademais, a concepção de estilo, firmada na teoria do Círculo de Bakhtin (1919-1974), também consta de características dialógicas. De acordo com Borges (2011, p. 149), “o estilo pode ser pensado como conjunto de diferentes instâncias textuais, que implicam escolhas em relação às diversas possibilidades oferecidas pelo sistema linguístico”. Presume-se que é o locutor que estabelece as características temáticas, composicionais e estilísticas de seu texto ou discurso, para equacioná-lo à esfera em que almeja interagir.

Conforme Bakhtin (2003[1979]), “o estilo está impositivamente ligado a determinadas unidades temáticas, o que é mais importante, a determinadas, mas, igualmente pelos elementos não verbais da situação”, assim, “ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta, que deu origem à enunciação” (BAKHTIN, (2003[1979]), p. 133).

Para o autor, tema, estilo e composição estão interligados na unidade enunciativa, conforme cada campo da comunicação, ensejando, dessa forma, que cada enunciado é “particular e individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, aos quais denominamos gêneros discursivos” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 262).

Desse modo, acredita-se que o gênero efetua dois efeitos de aprendizagem: amplia a competência linguística e discursiva do estudante, e, ainda, acresce o conhecimento quanto ao próprio gênero, clareando as inúmeras formas de utilizá-lo socialmente. Exemplificando, o estudante quando reconhece o assunto, a estrutura e o estilo, como sendo a linguagem de um dado gênero, poderá distinguir e nomear a esfera de comunicação desse gênero e qual o meio social que ele orbita.

De acordo com Rojo (2005), existem distinções entre gênero discursivo e gênero textual:

[...] os trabalhos que estou classificando como adotando uma teoria de gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendiam a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem

a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as 'marcas linguísticas que decorriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso (ROJO, 2005, p. 186).

Segundo a autora, quanto à teoria dos “gêneros discursivos”, é fácil identificar a influência do Círculo de Bakhtin (1919-1974). É sabido que a evolução do conceito gênero caminha antes pela poética e retórica, atingindo o gênero do discurso, por intermédio do teórico russo Bakhtin (2003[1929]), sendo que posteriormente e mais atualmente é que aparece o gênero textual. Entretanto, outros autores compreendem não só como uma distinção terminológica, porém, advogam que também há uma diferença conceitual. Rojo (2005) efetua seus estudos dentro deste contexto, no intuito de trabalhar essa diferenciação, entre esses termos, por intermédio de reflexão de trabalhos, efetuados no Brasil, a respeito de gêneros textuais e gêneros discursivos. A autora comenta que:

[...] constatamos que podíamos dividir esses trabalhos em duas vertentes meta-teoricamente diferentes – que, daqui por diante, denominarei teoria de gêneros do discurso ou discursivos e teoria de gêneros de texto ou textuais. Ambas as vertentes se encontravam enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira – teoria dos gêneros do discurso – centrava-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda – teoria dos gêneros de textos –, na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005, p. 185).

Desse modo, a teoria dos gêneros do discurso preocupa-se em estudar as circunstâncias de produção dos enunciados e textos, considerando sempre suas concepções sócio-históricas, ao mesmo tempo em que, a teoria de gêneros texto ou textual foca sua atenção para a exposição e explicação da materialidade textual. Finalmente, o que mais diferencia os dois conceitos é a formação de situações comunicativas, efetuadas pelos gêneros e não realizadas pelos tipos textuais, em razão de sua estrutura soberana retirada e dissociada de um contexto.

No Quadro 3, são apresentadas as principais características sobre tipos e gênero textuais.

Quadro 3. Tipos textuais e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1) Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1) Realizações linguísticas concretas por propriedades sociocomunicativas.

2) Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos.	2) Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas
3) Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempos verbais.	3) Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4) Designações teóricas dos tipos; narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4) Exemplos de gêneros; telefonema, sermão, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

Fonte: DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA. (2007, p. 23).

Frente ao exposto, o que é relevante na realidade são os efeitos de sentido discursivos, os ecos ideológicos, as vozes e as apreciações de valor, que o sujeito do discurso realiza por intermédio dos enunciados, em determinados gêneros que lhe propicia definidas predileções linguísticas. Consoante Rojo (2005), é por essa causa que os gêneros são estudados, sendo que nesse caso, as formas linguísticas não têm relevância, nem o texto propriamente dito, fazendo relação aos contextos. Porém, o que tem real importância é o desenvolvimento do tema e da significação. Por esse motivo, é que as teorias do Círculo de Bakhtin (1919-1974) se reportam aos gêneros, como gêneros discursivos e não como gêneros textuais (ROJO, 2008), fato que justifica a escolha por “gêneros discursivos”, nesta pesquisa.

2.3 LEITURA E ESCRITA A PARTIR DA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM: OS GÊNEROS EM SALA DE AULA

A leitura e a escrita são essenciais para o desenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem. Assim, é por meio delas que o sujeito compreende o registro histórico e cultural. Embasado pela compreensão da leitura e da escrita, o aluno se integra na sociedade e se constitui como sujeito ativo. Julga-se que o hábito de ler, na escola, relaciona-se com a maneira com que o aluno planeja a sua leitura e escrita. Logo,

Se o aluno lê sem prazer, sem exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz nos exercícios, a palavra dita do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto. (SUASSUNA, 1995, p. 52).

O leitor e o escritor competentes produzem sentidos mediante a leitura e a escrita de um texto e não apenas retiram dele algo contido superficialmente. Eles agem ativamente, trazem para o texto seus conhecimentos, usando a palavra do outro, com o intuito de formar suas próprias ideias, criam interligações entre o enunciado que foi dito anteriormente e o que ainda não foi, ou seja, o novo que ainda está para surgir. Ademais, como já foi explicitado, o conhecimento é construído por intermédio das interações sociais, por meio do diálogo, conectando-se, eu e o outro.

Por conseguinte, o leitor e o escritor, pelo caminho da interação social, vão encontrar na leitura e na escrita, uma forma de interação com os outros e também passar a compreender a diversidade de sentidos, que subsistem nos textos lidos e escritos. Desse modo, os PCN (BRASIL, 1997) consideram o leitor competente como,

Alguém que compreende o que lê; que possa aprender também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Logo, pode-se enfatizar que a escola não fica presa a métodos ultrapassados, em suas aulas de leitura e escrita, possibilitando o diálogo entre leitor, texto e autor. Dessa forma, consegue-se formar leitores e escritores ativos, competentes e atuantes na sociedade, uma vez que o leitor-escritor tem motivação e interesse pela leitura e escrita, em função de que essa leitura-escrita tem significado para ele. Nesse contexto, são necessários estudos, direcionados à leitura e à escrita, para que as escolas tenham conhecimentos e desenvolvam uma prática pedagógica, com compromisso de formar leitores e escritores críticos.

Frente ao exposto, tem-se que a escola se constitui em um ambiente favorável à aprendizagem, onde todos são capazes de aprender a ler e escrever, tornando-se o ambiente escolar conveniente, para muitos estudantes encontrarem a oportunidade de fortalecer e evoluir as habilidades de leitura e escrita, por meio do contato com livros e textos diversos, como também, por meio da interação com o outro. A escola deve ter o compromisso e a responsabilidade de oferecer aos estudantes, conhecimentos apropriados, proporcionando compreensão e entendimento suficientes, para florescer o hábito de leitura e escrita, bem como aguçar o gosto e o prazer em ler e escrever. Quanto à leitura, Kleiman (2007) explica que:

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas leem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar (KLEIMAN, 2007, p. 15).

Igualmente, pode-se dizer que, a leitura leva o leitor a vários lugares, mexe com a imaginação. O indivíduo que lê, transforma-se. Leoniev (1978, p. 147) assevera que: “a leitura e a escrita nascem do desejo de expressão criado no indivíduo pelas condições de vida e de educação das quais participa”. Por conseguinte, o sujeito, mesmo antes de frequentar o ambiente escolar, já é possuidor da linguagem dentro do seu contexto familiar e social. Ademais, quando o indivíduo passa a frequentar a escola, tem chances maiores para compreender a diversidade de textos que circulam no ambiente escolar. Dessa forma, o alunado também entenderá, com mais propriedade, os textos que circulam socialmente, ampliando seus saberes, quanto aos aspectos da língua e da linguagem.

Observa-se a influência da teoria de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), referente à linguagem, em razão dos textos que circulam na sociedade, serem produzidos por meio das interações verbais. Dessa maneira, depreende-se a dimensão e magnitude de se trabalhar com gêneros do discurso na escola, objetivando que o aluno tenha conhecimento e domínio das infinitudes de gêneros que circundam no ambiente social.

Diante desse contexto, constata-se que, no processo de leitura e produção escrita, existem duas vertentes de conhecimento utilizadas, de acordo com Moita Lopes (1996), sendo: o primeiro, conhecimento esquemático, que engloba o conhecimento extralinguístico e o conhecimento anterior do leitor que, associados às ideias do texto, determinam qual a percepção deste leitor, acerca da leitura realizada; o segundo, denominado conhecimento sistêmico que, é relativo à competência linguística, ou seja, o nível léxico, sintático e semântico do leitor.

Na mesma linha de pensamento, Kleiman (2007) e Moita Lopes (1996) apregoam a interferência de conhecimentos, já existentes anteriores à leitura que fazem desta leitura um instrumento de comunicação, com efeitos sociais, políticos, culturais e históricos, ensejando que este “conhecimento anterior” seja um ponto de

apoio e uma alavanca para delimitar e delinear as funções textuais lidas. Freire (2006) afirma que:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo (FREIRE, 2006, p. 36).

Compreende-se, portanto, que a leitura é uma forma de diálogo que acontece na interação verbal, onde o leitor se comporta como sujeito ativo, estabelecendo relações dialógicas com o texto, concordando ou discordando com o que lê. Nesse processo dialógico, acontece a compreensão sempre ativa e responsiva e, a partir daí, que se produz a construção de sentido. Vargas (2000) assevera:

Tenho certeza de que a leitura não é comparável a nenhum outro meio de aprendizagem e de comunicação, porque ela tem um ritmo que é governado pela vontade do leitor; a leitura abre espaços de interrogação, de meditação e de exame crítico, isto é, de liberdade; a leitura é uma correspondência não só com o livro, mas também com nosso mundo interior através do mundo que o livro nos abre (VARGAS, 2000, p. 9).

A leitura, na concepção dialógica, não poderá exercer o mesmo papel da leitura monológica. Quando a leitura e escrita são ensinadas de forma mecânica, com o intuito somente de que o aluno decodifique o código alfabético, não contribui em nada para a formação de leitores e escritores competentes. Torna-se necessário que a escola busque melhorar a prática pedagógica, com o objetivo de formar cidadãos competentes e ativos na sociedade, porque, no momento em que a escola se preocupa tão somente em fazer com que o aluno retire as palavras que estão superficialmente nos textos, elas (as palavras), imediatamente, perdem o sentido, dentro do contexto de leitura e na escrita, ou seja, não possuem significado nenhum dentro da práxis do aluno.

Para tanto, faz-se necessário que o docente reflita no seu fazer pedagógico, buscando por renovação educacional, procurando melhorar sua metodologia dentro dessa perspectiva. Conseqüentemente, as aulas se tornarão mais dinâmicas e lúdicas e, com certeza, o professor poderá contar com a participação ativa dos estudantes. Assim, com a participação direta do aluno, a aprendizagem tornar-se-á satisfatória e

será o início do despertar do aluno para o gosto e interesse pela leitura. Para Silva (1999):

Na reflexão bakhtiniana, a noção de gênero discursivo reporta ao funcionamento da língua em práticas comunicativas, reais e concretas, construídas por sujeitos que interagem nas esferas das relações humanas e da comunicação. É, no interior dessas esferas, correspondente às instâncias públicas e privadas do uso da linguagem, que se elaboram os gêneros discursivos, para responderem às necessidades interlocutivas dos sujeitos que nelas se inter-relacionam. Dada a diversidade de esferas da atividade e da comunicação humana, as quais refletem a diversidade das (inter e intra) relações sócio-culturais dos grupos sociais, os gêneros discursivos são múltiplos, heterogêneos, os quais, se abordados sob um ponto de vista teórico metodológico, situam-se em um sistema *continuum* de situações discursivas [...] (SILVA, 1999, p. 5).

Entende-se que cada demanda social é representada por um gênero ou mais, dependendo da situação comunicativa. Dessa maneira, toda prática de linguagem a ser proposta deve levar em consideração as práticas de linguagem que são historicamente construídas. Para Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis. Segundo os autores, as distintas esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis, de enunciados, denominados gêneros discursivos. A variedade dos gêneros discursivos é muito grande, abrangendo tanto situações de comunicação oral como de escrita, englobando, desde as formas do dia a dia mais padronizadas (saudações, despedidas, felicitações, etc.) até as mais livres (conversas de salão ou bares, entre amigos ou familiares, etc.).

Desse modo, quando os alunos não estão familiarizados com os gêneros discursivos presentes na sociedade, manifestam grandes dificuldades em relação a leitura e à produção de escrita. Nessa perspectiva Vargas (2000) afirma que:

O ato de ler é incompleto sem o ato de escrever. Um não pode existir sem o outro. Ler e escrever não apenas palavras, mas ler e escrever a vida, a história. Numa sociedade de privilegiados, a leitura e a escrita são um privilégio. [...] não basta ler a realidade. É preciso escrevê-lo (VARGAS, 2000, p. 14).

Sabe-se que a escrita é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, principalmente para conviver consigo e com o outro, em uma sociedade letrada, entretanto, o que se observa nas escolas é a dificuldade dos alunos diante de uma produção textual. Não conseguem expor seus princípios e convicções. Mesmo diante

de uma temática rotineira, quando vai colocar no papel, ele não logra articular as suas ideias, tornando seu texto insípido, inexpressivo e incongruente. Para Geraldi (1997):

É possível verificar que o conceito de internalização de escrita no ensino fundamental ainda está apregoadado por raízes tradicionais, em que o professor é referência externa, “o centro organizador e formador” do interior (da escola e do aluno), nas palavras de Bakhtin (1992, [1929], p. 112) que determina o que escrever, para que escrever, para que escrever e como escrever (GERALDI, 1997, p. 134).

Geraldi (1997, p. 135) afirma que a produção de textos é “como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois], é no texto que a língua se revela em sua totalidade”. Pode-se, então, considerar que, a prática da leitura e a produção da escrita são atividades fundamentais, em razão de esse conhecimento valorar e dignificar o sujeito, em relação e em confronto com a sociedade, até porque, é por meio da leitura e da escrita que o sujeito interage com o outro e com o mundo a sua volta. Soares (2001) acredita que a escrita e leitura:

Se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; [reconheça que] tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente, de modo que a aprendizagem inicial da língua escrita exige múltiplas metodologias; [desperte] a necessidade de rever e reformular a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2001, p. 23).

De acordo com Soares (2001), o que determina o nível de letramento é a habilidade que o sujeito possui de saber usar com competência, os distintos tipos de leituras e de textos escritos, compreendê-los e retirar deles, toda informação necessária, para poder ter uma vida social ativa.

Para Possenti (2000, p. 48), o começo da aprendizagem, depende da apropriação que o sujeito possui ou venha a adquirir, com relação à leitura e à escrita, ou seja, o estudante precisa conseguir ler e escrever, sem medo, textos diversos, em razão de ser por meio dessa prática, que conseguirá construir sentidos de aprendizagem. Geraldi (1997) pontua que:

Para produzir um texto é preciso 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, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou na imagem wittgensteiniana, seja um jogador do jogo); e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Nessa perspectiva, é necessário que se tenha clareza numa concepção de linguagem, que forneça suporte, na intenção de orientar o trabalho do professor de Língua Portuguesa, com relação à leitura e à escrita.

Geraldi (1997) e Rojo (2004, p. 38), com respaldo na teoria de Bakhtin (2003[1979]), explicitam que o objeto de estudo da língua portuguesa, sem dúvida, é o texto, mas não deve ser utilizado como pretexto para ensinar somente gramática, ou apoderar-se de determinado tipo de texto, adaptado para determinados fins didáticos. A autora (2004) aponta, ainda, que a busca de texto específico e a sua exploração facilitam a apropriação, como também, pode ser um elemento indispensável para o desenvolvimento da comunicação (ROJO, 2004). Sabe-se que os gêneros, como formas históricas, podem fazer a mediação entre a prática social e a atividade de linguagem dos sujeitos.

Destarte, “conhecer a natureza do enunciado e as particularidades dos gêneros discursivos, fortalece o vínculo entre linguagem e os saberes” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 282). O convívio com o ensino de diversos gêneros discursivos possibilita ao indivíduo, utilizar-se dos diferentes textos, melhorando o seu entendimento e a sua participação na sociedade.

Nesse contexto, acredita-se que é função da escola, ensinar com responsabilidade e competência, mediando à aprendizagem da leitura e da escrita, por meio dos gêneros discursivos, assegurando a todos os estudantes uma visão consciente e crítica, numa condição de cidadão, atuando, na sociedade, com competência e conhecimento do mundo a sua volta. Não obstante, fica evidenciado que algumas escolas ainda continuam adotando uma educação impositiva, ditando regras, deixando de lado o verdadeiro sentido, que é fazer com que o aluno aprenda e torne-se um cidadão crítico e participativo, dono de suas próprias ideias.

Os gêneros discursivos têm a faculdade e o potencial de oportunizar que o aluno se torne um sujeito pensante e ativo na sociedade, fazendo, assim, uso da função social, ou seja, não se deve ensinar o aluno, somente a ler e escrever, não só decodificar os signos, mas ensinar o aluno a produzir, compreender o significado do

que é ler, para que, por meio dos textos, possa entender o mundo a sua volta, sabendo argumentar e opinar com competência, em qualquer circunstância.

Desta maneira, o uso da língua oral e escrita é essencial, para que o sujeito possa ter participação social legítima, tendo em vista que é, por meio dela, que o sujeito se comunica e tem acesso à informação, consegue se expressar e argumentar seus pontos de vista, idealizando visão de mundo, realizando-se e participando do conhecimento na sociedade letrada.

Lopes-Rossi (2002a) assevera que, para a elaboração de um determinado gênero discursivo, num texto com circulação social, o discente deverá ter conhecimento das circunstâncias em que é elaborado, e de que forma circula na sociedade. Portanto, para se conscientizar dessas especificidades, é preciso entender: Quem escreve esse gênero? Qual a sua finalidade? Para quem é dirigido? Em qual mídia tem circulação? Para quem está sendo dirigido? Qual seria a resposta dada pelo leitor ao texto? Enfim, de que forma esse gênero pode ser elaborado e como circula na sociedade?

Para Lopes-Rossi (2002a), cada gênero se constitui de vários níveis de organização: “além das características discursivas, tem-se de considerar a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo, marcas enunciativas mais típicas” (LOPES-ROSSI, 2002a, p. 23). Conseqüentemente, a sequência de procedimentos também trata das atividades de produção escrita e da leitura dos alunos, pois, como esclarece Lopes-Rossi (2002a), a prática pedagógica do professor pode realizar outras formas peculiares, e, ainda, absorver outras circunstâncias, que podem interferir no processo de como fazer. Ademais, “é preciso levar em conta as características e os interesses dos alunos, as necessidades de cada curso [...]” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 1).

Alguns questionamentos são motivos de reflexão para pesquisadores sobre a exposição e a realização do trabalho com os gêneros desenvolvidos em sala de aula, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa. Dentre os questionamentos mais comuns são: a) por que tomar os gêneros como objeto de ensino; b) quais gêneros escolher; c) como trabalhar com gêneros de forma que o aluno possa se apropriar e participar plenamente de práticas sociais que envolvem a leitura e produção de texto?

Entende-se, portanto, que, para responder a essas questões, é fundamental que a análise sobre gêneros, seja retomada e inovada continuamente. Um dos motivos para esta reflexão são as transformações que acontecem diariamente no

contexto social, considerando-se, justamente, o impacto que a ação didática exerce sobre o conhecimento e desenvolvimento da aprendizagem do aluno, com relação a habilidades de leitura e escrita.

2.4 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E SUA DIDATIZAÇÃO: PROJETO DIDÁTICO DE LEITURA E ESCRITA

A organização de trabalho na escola, nas aulas de Língua Portuguesa, com leitura e produção de textos a partir de gêneros discursivos, contribui para ampliação do desenvolvimento e da competência comunicativa dos alunos, pois aumenta sua percepção quanto ao uso social da língua, numa compreensão de que os textos produzidos são fenômenos sócio-históricos. Todavia, é recente a proposta do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, numa concepção sócio-histórica dos gêneros discursivos.

Brandão e Martins (2003), assim como Lopes-Rossi (2012b), argumentam que os gêneros discursivos ainda não são abordados nos livros didáticos, de maneira significativa. De acordo com Lopes-Rossi:

A importância do trabalho com gêneros discursivos é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos (LOPES-ROSSI, 2012b, p. 12).

Conforme Lopes-Rossi (2008, p. 62), o estudo com gêneros pode possibilitar autonomia ao aluno na hora de ler e produzir textos. Para a autora, “Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real”. O raciocínio de Lopes-Rossi (2008) encontra-se em consonância com os PCN, quando asseveram:

Cabe a escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade PCN (BRASIL, 1997, p. 30).

Nesse contexto, os projetos pedagógicos são citados pela autora como meio eficaz de realização dessa tarefa. Em vista disso e, de acordo com Lopes-Rossi (2002b), o trabalho com gêneros discursivos evidencia ao professor a necessidade de estudos individuais para ampliação de seu conhecimento a respeito de distintos gêneros discursivos, em conformidade com os projetos pedagógicos de leitura, produção escrita e divulgação que, pretende realizar com os alunos. Sendo assim, os PCN explicitam que:

A organização dos conteúdos em torno de projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade. Uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos do conhecimento (BRASIL, 1997, p. 61).

Por mais que o professor tenha excelentes formação e conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, por conta de sua experiência pessoal e/ou profissional, haverá sempre a necessidade de que algum gênero seja considerado à luz de critérios mais específicos ou abrangentes, visando alavancar um trabalho pedagógico de qualidade (LOPES-ROSSI, 2008). Ao corroborar com Lopes-Rossi, Almeida (2002) confirma:

[...] que o projeto rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção (ALMEIDA, 2002, p. 58).

Entrementes, o indivíduo externa suas necessidades e aspirações, por intermédio de seu ambiente, e também à luz das instituições constituídas e representadas.

Lopes-Rossi (2002a) sentencia que a base, para o início do estudo de qualquer gênero discursivo, é considerar o fato de que cada gênero se constitui de vários níveis de organização. Ainda, de acordo com a autora, as atividades de leitura devem fazer com que os estudantes percebam a composição do gênero em todos seus aspectos, verbal e não verbais, nas informações que apresentam ou omitem, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras, num planejamento, conforme sua função social e seus propósitos comunicativos. Dessa forma, a leitura e a escrita contribuem para a

formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade. Assim, cabe ao professor, criar estratégias para que os estudantes se apropriem de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real.

Consoante Lopes-Rossi (2002a), as atividades de leitura, por si só, podem constituir-se no objetivo de um projeto pedagógico. A autora ainda ressalta que, nem todos os gêneros são apropriados para a produção escrita na escola, como exemplo: bula de remédio, manual de instrução, receita médica, entre outros, porque as situações de produção e de circulação social de alguns dificilmente seriam reproduzidas em sala de aula, ou porque o professor julga conveniente priorizar, em certos momentos, atividades de leitura. Entende-se que a leitura de gêneros discursivos na escola, nem sempre está direcionada à produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura, para que os estudantes se apropriem das características dos gêneros que produzirão.

Desta maneira, deve-se apreciar e compreender textos do universo literário como: contos, fábulas, crônicas, *poemas*, dentre outros, levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação, assim como, os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

O projeto didático de produção da leitura e escrita deve prioritariamente começar pela parte didática de leitura, porquanto, assim, os alunos apreendem as peculiaridades específicas e essenciais do gênero que será estudado e produzido.

Segundo Lopes Rossi (2006):

É por isso que, no meu entender, um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido (LOPES-ROSSI, 2006, p. 75).

Antes de adentrar e realizar a produção textual, deve-se, inicialmente, trabalhar com leitura, no intuito de adquirir percepção de mundo e também conhecimento das características particulares constitutivas dos gêneros do discurso.

A leitura e escrita mantém-se ligadas, uma vez que o autor do texto escreve sempre direcionado a alguém, nesse caso, o leitor. Todos fazem parte de uma sociedade em que tudo está relacionado com a escrita e a leitura, pois essas práticas são indispensáveis para interação uns com os outros e todos podem situar-se e fazer parte dessa sociedade letrada. Então, é enorme a carência e dificuldade dos estudantes em relação às habilidades, de ler e escrever.

O trabalho com os gêneros do discurso, para ser proveitoso, depende essencialmente de observar as peculiaridades, necessidades e interesses dos alunos, em um determinado lugar e contexto. Os gêneros discursivos têm suas interdependências nas diferenças organizacionais, nos estudos efetuados em sala de aula e estão intimamente ligados à dimensão do espaço e tempo (LOPES-ROSSI, 2006; MACHADO, 2005), numa composição de suas representações, orientadas por muitos fatores.

O projeto didático deve considerar o conhecimento anterior do aluno, e, portanto, escolher temas que realmente possam ser trabalhados, com resultados satisfatórios. Dessa forma, o projeto didático, certamente, será um instrumento relevante para a aprendizagem dos alunos.

Para Lopes-Rossi (2002a), cada gênero se constitui de vários níveis de organização. Ademais, “além das características discursivas, tem-se de considerar a organização composicional, a organização do texto verbal, aspectos linguísticos e de estilo, marcas enunciativas mais típicas” (LOPES-ROSSI, 2002a, p. 31). Logo, no projeto didático de leitura e escrita, pode-se trabalhar com diversos gêneros discursivos, alargando as possibilidades para o ensino e aprendizagem, fazendo integração entre as distintas áreas do conhecimento e facilitando a interação dos participantes, numa situação de convívio com as realidades sociais.

Dessa forma, muitos pesquisadores apontam para a necessidade de estudo com gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa. Dentre eles, Perfeito; Ohuschi; Borges (2010, p. 55-56) afirmam que, na prática pedagógica, no trabalho com a língua, é necessário voltar-se aos textos de diferentes gêneros discursivos, a partir de aspectos relacionados. Segundo as autoras (2010), os gêneros discursivos estão inclusos em um conjunto ideológico, formado diretamente pelas esferas comunicativas, que podem ser divididas em:

Esferas do cotidiano, em que se incluem as familiares, íntimas, comunitárias, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos, de que fazem parte a ciência, a arte, a religião, a política etc. Em cada uma delas, há um conjunto específico de gêneros, por exemplo, na esfera jornalística, há o artigo de opinião, o editorial, a notícia, a reportagem etc., na esfera da universidade, há o papel, o fichamento, o relatório, o seminário, a avaliação, a monografia etc. (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010. p. 55).

Compreende-se que os três elementos, conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional estão associados ao contexto de produção de gêneros,

pois a expressão dos enunciados concretos é determinada pela situação social mais imediata e pelo meio social mais amplo (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992[1929]). Diante do exposto, entende-se que os três elementos se encontram interligados ao contexto da produção do gênero (BAKHTIN, 2003[1979]). Assim, ganham relevância “aspectos essencialmente, também intrinsecamente às condições de produção: quem fala; para quem fala; com que finalidade; em que época, local e suporte” (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 54).

No contexto de sala de aula, Perfeito; Ohuschi; Borges (2010) expõem uma proposta de trabalho com gêneros discursivos variados e propõem considerar particularidades pertinentes:

- Ao contexto de produção – autor/enunciador [físico e social], destinatário/interlocutor [físico e social], finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- Ao conteúdo temático – ideologicamente conformado - temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além da decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- À construção, forma composicional – elementos de estrutura comunicativa e de significação;
- Às marcas linguístico-enunciativas – de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (PERFEITO; OHUSCHI; BORGES, 2010, p. 55-56).

Em vista disso, compreende-se que essa proposta possibilita a prática de atividades referentes à leitura, à escrita e à análise linguística, proporcionando um trabalho de forma aperfeiçoada e consentindo no desenvolvimento de competências próprias de cada gênero. Sendo assim, o aluno será capaz de dominá-los, de interpretar melhor as situações de comunicação e, desse modo, será mais apurada a sua reflexão sobre as formas da língua. Concorde-se que melhor será a habilidade de comunicação, quando se trabalha com gêneros discursivos no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que, quanto mais o aluno domina diferentes gêneros pertencentes a distintas esferas, tem maiores possibilidades de compreensão e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua interação e comunicação social torna-se mais amoldada e efetiva.

À luz de projetos didáticos adotados, esta pesquisa apresenta e acolhe, como aporte teórico-metodológico, a proposta de trabalho apresentada por Lopes-Rossi (2002a; 2002b; 2004; 2008; 2012a) e desenvolvida por Ohuschi (2018; 2019). Os projetos didáticos são de enorme proveito para o ensino e a aprendizagem, porquanto,

estruturam um trabalho de leitura e da escrita bem elaborado, articulam as inúmeras possibilidades dos gêneros do discurso, fomentando no alunado o interesse e a curiosidade, num processo de construção de sua própria aprendizagem, de interação social e de compreensão e conhecimento de mundo. Para Lopes-Rossi (2012a):

O acompanhamento de projetos dessa natureza tem mostrado que o professor teoricamente bem fundamentado pode desenvolver práticas pedagógicas que contribuem significativamente para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos de forma motivadora, interativa e dialógica. Certamente essas práticas contribuem para êxito dos alunos não apenas nas atividades escolares, mas também em suas ações e interações sociais (LOPES-ROSSI, 2012a, p. 243).

Desse modo, ao tratar de projetos, deve-se considerar tanto a leitura quanto a escrita, posto que estão intimamente imbricadas e fazem entre si, o complemento de compreensão dos gêneros do discurso e do entendimento de mundo. O professor, embasado em sua práxis pedagógica, poderá acrescentar a essa proposta outros elementos e fundamentos, contribuindo, com competências e habilidades, para o desenvolvimento de atividades de leitura e da escrita, por meio da linguagem, da temática real e de seu próprio imaginário de leitor-escritor.

Diante do exposto, estão inseridos no Quadro 4, os módulos do projeto didáticos, proposto por Lopes-Rossi.

Quadro 4. Projeto didático de leitura e escrita de gênero.

Módulos Didáticos:	Sequência Didática:
<p>Módulo 1 Leitura para conhecimento das características específicas dos gêneros discursivos.</p>	<p>a) Atividade com leituras diversas; b) Discussões de exemplos de gêneros do discurso; c) Finalidade: conhecer suas características discursivas, temáticas, etc.</p>
<p>Módulo 2 Produção escrita e falada dos gêneros textuais, considerando as possibilidades de produção dos alunos.</p>	<p>a) Diversas atividades de produção; b) Planejamento da produção; c) Coleta de informações; d) Produção da 1ª versão; e) Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser Melhorados; f) Revisão colaborativa do texto produzido; g) Diagramação da versão final, de acordo com suporte para Circulação.</p>
<p>Módulo 3 Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero.</p>	<p>Série de providências para efetivar a circulação da Produção dos alunos fora da sala de aula ou mesmo na escola.</p>

Fonte: Lopes-Rossi (2012a, p. 239).

Lopes-Rossi (2012a) comenta que o ensino de gêneros, na escola, com base numa proposta didática como instrumento, é de fundamental importância para o

trabalho pedagógico nas aulas de Língua Portuguesa. A autora (2012a, p. 72) acredita que o professor precisa providenciar propostas pedagógicas, com intenção de “efetivar a produção dos alunos fora da sala de aula e mesmo na escola, de acordo com as necessidades de cada evento de divulgação e das características de circulação do gênero”. Como observado, o gênero a ser contemplado, por meio da proposta didática, pode ser determinado, conforme as necessidades que os alunos demonstrem, enquanto usuários da língua.

Além disso, os gêneros discursivos que circulam socialmente, no universo escolar, proporcionam “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação” (LOPES-ROSSI, 2012a, p. 72).

É por meio da apropriação efetiva dos gêneros discursivos, por professores e alunos, que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades incrementadas em sala de aula. Nessa perspectiva, descreve-se uma proposta desenvolvida por Lopes-Rossi (2008), com atividades práticas de leitura do gênero discursivo “propaganda impressa”, visando auxiliar o trabalho pedagógico para a formação de um leitor mais proficiente e crítico. Como exposto em Lopes-Rossi (2002b), o professor precisa fazer a seleção de exemplos do gênero que seja o foco do projeto, para estimular os estudantes, como *corpus* para a análise durante as atividades de leitura. Em seguida, deve promover levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e dialogar com eles acerca do gênero apresentado, conforme Quadro 5.

Quadro 5. Características básicas discursivas do gênero.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) o propósito comunicativo do gênero; b) suas condições de produção e de circulação na sociedade; c) as características gerais do público-alvo daquela produção escrita. |
|---|

Fonte: a autora, elaborado a partir de Lopes-Rossi (2002a).

Após introduzir as características básicas discursivas do gênero, o professor poderá passar à leitura de cada exemplo escolhido a partir dos procedimentos que seguem, de acordo com o Quadro 6.

Quadro 6. Procedimentos para leitura.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) leitura global (leitura dos elementos verbais e não-verbais mais destacados no texto); b) estabelecimento de objetivos de leitura, de acordo com as características constitutivas do gênero; c) leitura detalhada do texto verbal e do não-verbal, a partir dos objetivos estabelecidos; |
|---|

d) Posicionamento crítico sobre o texto, a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero.

Fonte: a autora, elaborado a partir de Lopes-Rossi (2002a).

É necessário que o professor selecione diversos exemplos de propagandas impressas, para apreciação dos alunos. Essas propagandas impressas podem ser agrupadas, por público-alvo (mulheres adultas, homens, garotas adolescentes, entre outras possibilidades) ou por tipo de produtos (por exemplo: relógio, cerveja, telefone celular, determinado alimento, dentre outros). No último caso, o público-alvo das propagandas de um determinado produto pode variar em função de diversas marcas.

Segundo a autora, para o levantamento inicial de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre as características discursivas principais da propaganda impressa, as perguntas que seguem são importantes:

Quadro 7. Perguntas sobre o gênero discursivo propaganda impressa.

- a) Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo?
- b) Com que propósito comunicativo?
- c) Com base em que informações a propaganda é produzido?
- d) Onde ela circula? Quem lê esse gênero? Por que o faz?
- e) Em que circunstâncias, são lidas?
- f) Que tipo de resposta pode dar ao texto?

Fonte: a autora, elaborado a partir de Lopes-Rossi (2004).

Conforme Lopes-Rossi (2002b), a leitura de cada um dos exemplos da propaganda escolhida deve acontecer no início da leitura global dos elementos verbais e não-verbais mais relevantes do texto, ou seja, aquilo que o leitor entende no primeiro contato com o texto, numa leitura rápida, questionando-se: qual o produto ou serviço à venda; qual o público-alvo da propaganda; que ideias, emoções, sensações e lembranças podem ser associadas àquela propaganda.

A autora comenta que os alunos precisam entender que a finalidade comunicativa da propaganda de produtos é levar seu público-alvo ao consumo por meio de recursos persuasivos (apelos), verbais e não verbais, que busquem conceber uma vontade ou exercer um desejo já internalizado no consciente do leitor. Sendo assim, os convites destinam-se ao público-alvo, provocando emoções, sensações, lembranças, desejos, etc. Isso, inquestionavelmente, corresponde a valores sociais ou aos seus ideais de satisfação.

Lopes-Rossi (2004) sugere que a leitura de cada um dos exemplares de propaganda selecionados se dê inicialmente por leitura dos elementos verbais e não-

verbais, que estejam mais realçados no texto, ou seja, aquilo que um leitor percebe num primeiro contato com o texto, numa leitura rápida, conforme Quadro 8.

Quadro 8. Leitura de elementos verbais e não-verbais.

Qual o produto ou serviço à venda; qual o público alvo da propaganda; que ideias, emoções, lembranças podem ser associadas àquela propaganda.

Fonte: a autora, elaborado a partir de Lopes-Rossi (2004).

Segundo Lopes-Rossi (2004), considerando as características constitutivas da propaganda impressa, são propostos dois objetivos de leitura (no Quadro 9) que se aplicam a qualquer propaganda, independentemente do produto anunciado.

Quadro 9. Leitura e objetivo do gênero propaganda impressa.

- a) Leia atentamente a propaganda com o objetivo de verificar se há aspectos gráficos – cores, formas, aspecto gráfico das letras, imagens, ou qualquer outro recurso – usados, como apelo para convencer o público-alvo a adquirir ou consumir o produto;
- b) Leia o texto verbal com o objetivo de verificar se ele também está sendo usado como recurso (apelo) para convencer o público-alvo de que vale a pena adquirir ou consumir o produto;
- c) O terceiro é a leitura detalhada com os objetivos acima;
- d) E o quarto procedimento é o posicionamento crítico sobre a propaganda a partir de parâmetros estabelecidos em função das características constitutivas do gênero.

Fonte: a autora, elaborado a partir de Lopes- Rossi (2004).

Concorde-se com essa estudiosa que as atividades a serem desenvolvidas no contexto escolar precisam estar incluídas em um projeto de leitura para cada um dos gêneros discursivos, com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de significados para os textos, compreendendo-os tal como uma prática de atuação sociodiscursiva. Sendo assim, os procedimentos de leitura sugeridos pela autora, enfocam peculiaridades discursivas e os elementos composicionais dos gêneros (texto verbal e não-verbal), a organização, o conteúdo temático, o estilo e as principais características linguísticas.

Ainda, segundo a autora, cada gênero discursivo, de acordo com seu propósito comunicativo, permite o estabelecimento de alguns objetivos de leitura independentemente do assunto específico do texto, porquanto um leitor proficiente de um gênero busca determinadas informações inerentes à atividade comunicativa que aquele gênero realiza.

Ressalte-se que alternativas de projetos didáticos podem ser observadas, como nas obras: “Gêneros Discursivos: Caminhos para Leitura e Escrita no Ensino Fundamental” (OHUSCHI; SILVA; SILVA, 2019) e, também, em: “Projetos de Leitura

e Escrita: Possibilidades de Trabalho com a Língua Portuguesa no Ensino Fundamental” (OHUSCHI, 2018). Essas duas obras têm seus capítulos elaborados por pesquisadores-professores que trabalham com a linguagem, mais particularmente com o ensino de Língua Portuguesa. Dessa maneira, para os que reconhecem os gêneros discursivos como eixo articulador do ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, poderá encontrar nessas obras, contribuições relevantes para propor outros encaminhamentos que influenciarão na formação de sujeitos ativos, críticos e participativos da sociedade. As propostas que compõem essas obras buscam apresentar possibilidades de realização de um trabalho expressivo com a Língua, referenciado no dialogismo do Círculo de Bakhtin (1919-1974), alicerçados na concepção dos gêneros discursivos.

A partir das considerações a respeito do projeto didático de leitura e escrita do gênero *poema*, este estudo optou pela escolha do Livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006). Tendo em vista as discussões sobre gêneros, na próxima seção, trata-se do gênero *poema*, que será foco da proposta de projeto didático desta pesquisa.

2.4.1 GÊNERO POEMA

O *poema* é a arte literária de escrever versos, sendo a mais antiga modalidade de texto existente na história da humanidade. Esses textos eram escritos em versos, rimas, ritmos, repetições e figuras de linguagem. Mesmo com todas essas exigências, não era difícil decorar, para posteriormente recitar em praças públicas. O *poema*, de certa forma, está relacionado à música, à beleza e à arte, e tem seu suporte histórico nas letras apoiado em peças musicais. Sabe-se que, até a Idade Média, os *poemas* eram cantados. Só depois, o texto foi separado do acompanhamento musical. Um *poema* também faz parte de um sarau, ou seja, reuniões em casas particulares para expressar artes, canções, *poemas*, poesias etc.

Os três gêneros: líricos, dramáticos e épicos eram escritos em modo de poesia. A narrativa foi adquirindo grande mérito, em razão das famosas e fabulosas obras escritas pelos excelentes historiadores antigos, mas, esses, em diversos escritos fizeram da narrativa também uma obra poética, pertinente com o gênero lírico.

Os *poemas* de Homero¹⁰ (sec. VIII, a. C), presentes nas obras “Ilíada” e “Odisseia”, são considerados os primeiros grandes textos épicos ocidentais. O *poema* lírico, que era assim designado, por ser cantado ao som da lira (instrumento musical), originou o gênero de arte que hoje se entende como lírico. Os *poemas* dramáticos eram escritos, em forma de verso, para serem encenados.

O *poema* tinha um aspecto fixo: seus versos eram metrificados, ou seja, exigiam-se os acentos, a contagem silábica, o ritmo e as rimas. Hoje em dia, o ritmo dos versos tornou-se liberto. Os nomeados “versos livres” não necessitam de nenhuma métrica.

Um *poema* tem extensão variável e, ao longo do texto, expõe temas distintos, em que há enredo e ação, escritos numa linguagem que emociona e sensibiliza o leitor. O texto poético tem relação com a música, a arte e a beleza, em seus aspectos estéticos. Existem vários *poemas* que foram transformados em canções, em razão de serem musicalizados, ou seja, transmutados em melodias. Normalmente, os *poemas* são apresentados em forma de versos e estrofes, podendo ter rima ou não, mas sempre tem cadência e ritmo.

Poema é uma obra literária que pertence ao gênero da poesia, podendo ser elaborado em forma de versos, estrofes ou prosa, com a intenção de revelar sentimento e emoção. Conforme Goldstein (2006), o *poema* é um texto definido por recursos sonoros e rítmicos. Em regra, o *poema* admite distintas leituras, perpassando a linearidade, porquanto, sua organização disponibiliza ao leitor um texto com a junção de vocábulos ou expressões dispostas com habilidade. A poesia está presente no *poema*, como também em outras obras de arte, “que, como o poema, convidam o leitor/espectador/ouvinte a retornar à obra mais de uma vez, desvendando as pistas que ela apresenta para a interpretação de seus sentidos” (GOLDSTEIN, 2006, p. 22).

A distinção entre *poema* e poesia é que quando se fala em *poema*, refere-se à obra, ao próprio texto. Não obstante, quando a referência é acerca da poesia, fala-se da arte, da habilidade de verter ou converter algo, tornando-o poético. O *poema* tem uma ordenação e disposição estabelecidas, com versos e estrofes. Por outro lado, a poesia é relativa a todo tipo de produção artística que se reveste de criatividade e

¹⁰ Homero, autor de dois poemas épicos: “Canto, ó deusa, a cólera de Aquiles” é o verso inicial e o tema central da Ilíada. A Odisseia conta as difíceis aventuras que enfrenta Ulisses, Rei de Ítaca, e seu retorno para casa após a guerra. Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/iliada-e-odisseia/>. Acesso em: 4 de mai. de 2020).

acarrete emoção, com presença em pinturas e fotografias, objetos, paisagens, frases, músicas, sons, representações e textos variados.

A palavra "*poema*" deriva do verbo grego "*poein*" que significa "fazer, criar, compor". A literatura grega teve grande importância nas composições literárias de várias épocas e culturas. Compreende-se que os textos poéticos são elementos-chave de expressão e interação, por sistematizar-se em uma estrutura que lhe é específico e por evidenciar-se pela sua função poética. É de fundamental importância identificar que ao se falar de *poemas*, faz-se referência ao texto, ou seja, à obra em versos, à arte de escrever textos poéticos.

Considerando a constituição discursiva, capaz de gerar sentimentos e trabalhar com a sensibilidade, é de fundamental relevância trabalhar com o gênero *poema* para estimular no aluno o gosto pela poesia, a partir daí ele começa a ler e a escrever *poemas*, com emoção e sensibilidade. É necessário ler *poemas*, não somente como pretexto ou obrigatoriedade das atividades escolares, porém, a leitura deve procurar e encontrar significados. A intenção da leitura de *poemas* é diversificar a alma, com poesias, de modo que se extravasem as emoções, que certamente atingem o âmago e a própria alma, sentimentos fortes que serão externados e percebidos nos olhos, tal e qual no sorriso.

Para Bakhtin (2003[1979], p. 94), o poeta "utiliza cada forma, cada palavra, cada expressão no seu sentido direto, isto é, justamente como a expressão pura e imediata de seu pensar". Pode-se assim dizer que o encontro do leitor com essa especificidade de discurso e com o projeto didático de leitura de *poemas*, poderá possibilitar para os estudantes um encadeamento de motivações e emoções e, conseqüentemente, poderá criar um ambiente aprazível e propício para a aprendizagem. Dessa maneira, a compreensão "ativa e criadora" atua na complementação do texto, "multiplica a riqueza artística da humanidade" (BAKHTIN, 2003[1979], p. 378), se bem que, ao criar sua obra, o autor não "pressupõe uma interpretação literária específica" (BAKHTIN, 2003[1979], p. 404).

Perfeito e Vedovato (2011) avaliam ser de relevância substancial, empenhar-se para descobrir um caminho para a inserção do *poema* no espaço escolar, como gênero, haja vista que, baseados em estudos efetuados, as autoras declaram não haver, no campo do ensino, indicadores evidentes que possam traçar ações e normas de orientação. Frente a essa constatação, as estudiosas organizam, transitoriamente, as características básicas do gênero, com sustentação nos três aspectos formadores

do enunciado: tema, construção composicional e estilo, apresentados por Bakhtin (2003[1979]).

Conforme Perfeito e Vedovato (2011), a palavra na poesia tem diversas nuances capazes de um envolvimento encantador que proporciona dúvidas e possibilidades. Consoante as autoras, estabelecer padrões de análise que conceituam o *poema* como centro, poderá ser uma tarefa incerta, porque há uma determinada dificuldade em lidar com o universo ficcional. Entretanto, *poema* e mundo real se permeiam na imaginação do sujeito-autor, pois o mundo real é constitutivo do poema, e, por meio dele, as vozes se fazem ouvir. São essas vozes que residem no mundo ordinário do sujeito-poeta.

Perfeito e Vedovato (2011, p. 251) explicitam uma proposta de estudo do *poema* (no Quadro 10), considerando quatro campos relevantes, para exploração de gênero *poema*, a situação do poeta frente ao contexto social, a partir de composição, temática e as marcas de linguagem e ideias. Lembrando que esses aspectos são elementos que constituem os gêneros, conforme Bakhtin (2003[1979]).

Quadro 10. Proposta de estudo do *poema*.

Contexto de produção.	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta.
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.
	Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.
	Contexto histórico e pessoal: normalmente influencia a forma linguagem empregada, bem como o arranjo do <i>poema</i> .
A construção composicional.	Apresenta organização em versos, estrofes rimas ou em versos brancos e/ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais.
O conteúdo temático.	Variável
As marcas linguísticas. Enunciativas.	Figuras de linguagem e pensamento: forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros de linguagem, preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagens e de paralelismo sintático.

Fonte: Perfeito e Veodato (2011, p. 251)

Nesse sentido, o *poema* se organiza em uma estrutura específica, além de se destacar pela utilização da sua função poética. Os gêneros são distintos em razão de seu conteúdo temático, considerando a produção a ser efetuada e o estilo, que se encontram interligados às mensagens do texto. Dessa maneira, para Bakhtin (2003 [1979]), o estilo é inseparável e inerente a definidas unidades temáticas e também as

unidades composicionais. O conteúdo temático, aliado a composição e ao estilo, indica qual o gênero escolhido para determinada comunicação.

Compreende-se que, no trabalho aprazível, com *poemas*, é que o aluno se transforma em um poço de reflexão e emoção, aprendendo a ler criticamente, transportando informações para o uso do cotidiano, visto que, ao preparar-se para ser leitor, tem o olhar voltado à criticidade, visando colaborar com seu exercício de cidadania, condição essa que é necessária para que se torne sujeito de sua própria história.

No contexto escolar, o trabalho desenvolvido com o gênero discursivo, torna-se necessário para uma prática de leitura voltada para a formação leitora. Porém, essa concepção ainda é bastante limitada por parte de muitos profissionais de Língua Portuguesa, bem como por outros participantes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Isso acontece em razão da complexidade que é trabalhar com gênero. Inúmeras vezes, nas aulas de leitura, os professores renunciam e recusam desenvolver um trabalho com gênero discursivo, por desconhecer a relevância que o gênero poético possui no desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Sendo assim, utilizam o gênero somente como “didatismo” e, dessa forma, podem não proporcionar um instante de aprendizagem e prazer no ato da leitura. Sabe-se que, a poesia é rica em probabilidades. Pode provocar e ativar a imaginação, aumentar a motivação, e, conseqüentemente, despertar no aluno o gosto pela leitura, adicionando aprendizagens significativas.

De conformidade com Pondé (1993), na infância, o primeiro contato com gênero discursivo, realiza-se por meio do poético, porquanto, as cantigas de ninar e as canções folclóricas estão envoltas e circundadas pela poesia. Paz (1982) observa que a relação entre infância e poesia decorre e processa-se em consequência da formação do gênero, em razão deste não se apresentar de modo igual, mas, com formatação rebobinada, facilitando a atenção da criança frente ao gênero poético. Gebara (2002) explicita que o gênero poético, também, facilita o desenvolvimento e aprimoramento da linguagem, utilizando-se das inúmeras possibilidades, por meio das oportunidades oferecidas e amparadas na estrutura que o texto poético concede, como: melodia, métrica, alternações tônicas e átonas, pontuação etc. Sendo assim, Burlamaque (2006) comenta que: “A poesia pode ser um meio lúdico para se brincar com a língua, para trabalhar com o imaginário da criança e para desenvolver-lhe a criatividade, principalmente, o prazer estético” (BURLAMAQUE, 2006, p. 89).

Zaponne (2010) afirma que o ensino do texto poético, em sala de aula, tem sido pouco evidenciado, ignorado e desprezado pela escola nos dias atuais. Portanto, os gêneros, inseridos nos livros didáticos, são reiteradamente divulgados, numa difícil, mas válida “tentativa de aproximar, cada vez mais, as práticas de leitura da escola das práticas de leitura efetuadas fora da escola” (ZAPONNE, 2010, p. 139).

É sabido que a leitura de *poema* é muito relevante e significativa para a formação do aluno na escola, porém, lamentavelmente, ao invés de a escola acentuar, incentivar e prosperar a aprendizagem dos alunos nesse tipo de leitura, continua numa ação e exploração do *poema* de forma desacertada e rasa. Às vezes, ele só é visto como escusa para se ensinar boas condutas, valores patrióticos ou fazer homenagens a datas comemorativas. Sendo assim:

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem via de regras, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo [...] o que eu pediria à escola, se não me faltassem luzes pedagógicas, era considerar a poesia como primeira visão direta a das coisas, e depois como veículo de informação prática e teórica, preservando em cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo, que se identifica basicamente com a sensibilidade poética (AVERBUCK, 1988, p. 66-67).

Nota-se que trabalhar a leitura de *poemas*, na escola, está associada tão somente a momentos exclusivos para práticas de comemorações em datas específicas, que acontecem no interior da escola. No mesmo patamar, tem-se a apresentação de textos de poetas famosos, da literatura nacional e internacional, no intuito de promover exposições de textos poéticos de diversos poetas, como também, pedir e fazer com que o aluno venha a decorar alguns textos, para recitar nessas datas comemorativas. Nessa perspectiva, compreende-se que muitas propostas de leitura do gênero *poema* são complexas, e claramente não adicionam os inúmeros recursos presentes nesse gênero, porquanto, em muitas ocasiões, são utilizados apenas como pretextos de observação de particularidades gramaticais, distanciando-se dos alunos, e, portanto, sem nenhum sentido nem significação.

Compreende-se que o gênero *poema* está presente na maioria dos exemplares de livros didáticos do Ensino Fundamental. Entretanto, devido a sua característica harmônica, subsiste uma perceptível dificuldade de abordagem desses, no trabalho em sala de aula. Consoante Pinheiro (2008, p. 19-20), numa visão geral dirigida às distintas obras didáticas, comenta que a interpretação dos *poemas* segue “um modelo

influenciado pela tradição retórica” ou “pode ser filiado a tradicionais correntes da crítica literária”. Ensina-se o *poema* por intermédio de uma abordagem concentrada na “análise e interpretação” ou para “estudar gramática, teoria do verso, vocabulário e, em algumas obras, como estilo à criação”. Assim, “muitos profissionais se limitam a manter a resposta que o livro didático indica [...] sem criar um espaço mínimo para qualquer discussão”.

Dessa maneira, o provável “encantamento” é “quase sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do *poema*” (PINHEIRO, 2008, p. 20). Continua Pinheiro (2008, p. 21-23) afirmando que “não temos uma tradição que leve o professor a trabalhar com estas obras de um modo mais independente [...] não há muitas perspectivas de mudança”, porém, ressalta alguns trabalhos de educadores que podem, “favorecer uma convivência mais demorada com os *poemas*”, mas, que se desvinculam “ao padrão do livro didático” sendo, dessa forma, perceptível que a “intervenção do professor” é importante para que, “os alunos [...] descubram sentidos no *poema* a partir das observações de determinado ritmo, de uma repetição, de uma imagem, por exemplo.” Pinheiro (2008, p. 23) ainda explica que “no âmbito metodológico [...] precisamos olhar mais reflexivamente para nossas tradições”; e a partir delas, “formular metodologias mais adequadas às nossas realidades”; salientando que, “a questão metodológica é um desafio, que deverá ser enfrentado paulatinamente”.

Portanto, percebe-se que, toda expectativa de sucesso nesse caminho depende da atitude do profissional docente. De conformidade com Pilati (2017):

Uma avaliação crítica do texto poético, baseada em ferramentas seguras e conscientemente manejadas será possível dar oportunidade que o aluno leia, progressivamente durante os anos de sua formação, com mais acuidade crítica também a realidade que o cerca. Uma leitura crítica do mundo relaciona-se com uma leitura crítica da palavra e, nesse caso, a prática da leitura da literatura pode ajudar, de forma original e significativa, na construção, por parte do aluno, de certas “lentes” que facultam uma apreensão mais complexa da língua, da linguagem literária, das expressões humanas, das relações sociais, dos sentimentos, dos afetos, das emoções. (PILATI, 2017, p. 68).

A abordagem da poesia em sala de aula, relacionada à disciplina de Língua Portuguesa, é instigante e estimulante, devendo enriquecer a formação de alunos, uma vez que, a poesia é um dos gêneros que contribui para a criatividade e a reflexão dos alunos, auxiliando, estimulando e aguçando o interesse pela leitura, em função

de que essa leitura está associada ao prazer de ler, ao contrário das leituras feitas anteriormente que se realizavam de forma mecânica e prestavam-se basicamente para memorização. Para Pilati (2017), é de suma relevância ler e reler poesia, num intuito de criar uma relação íntima e produtiva com o texto, a cada releitura efetuada. Nesse sentido, o autor compreende o procedimento de releitura do *poema* como imprescindível, porquanto, na releitura surgem diversos sentidos e interpretações que estão sempre sendo transformados e aperfeiçoados.

Para desenvolver um trabalho com gênero, é indispensável e essencial despertar no aluno o interesse, e mais ainda, fazer com que desenvolva o hábito da leitura, dentro de uma concepção de leitura como uma prática prazerosa e sociocultural (BARTHES, 1977). Dessa maneira, as experiências e vivências, que o poeta poderá comunicar, têm fulcro na forma de como é estudada, podendo resultar numa aprendizagem expressiva. A compreensão, efetivada neste estudo, é de que a leitura do gênero *poema* e outros se reconfirmam no abrigo dialógico da linguagem. Nesse diapasão, exige-se do professor a necessidade de estudos para a ampliação de seu conhecimento sobre os gêneros discursivos, de acordo com o projeto pedagógico de leitura e produção escrita.

3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, apresenta-se o levantamento realizado em relação ao trabalho com os gêneros, em dois documentos oficiais, a saber, os PCN (BRASIL, 1997) e a BNCC (BRASIL, 2017). Desse modo, é possível verificar o discurso oficial que envolve o processo de ensino e aprendizagem, especificamente, do componente de Língua Portuguesa, da língua, por meio das práticas de linguagens.

3.1 OS GÊNEROS NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN)

Os PCN foram publicados em 1998, em decorrência da necessidade de ofertar educação de qualidade à população, em razão das altas taxas de repetência e evasão escolar. Vale salientar que esse material oferece dupla função para a educação, que tem por base preparar o aluno para o exercício da cidadania, e do mesmo modo, qualificá-lo para o trabalho e também servir de orientação para o Ensino Fundamental no país.

Esses documentos (BRASIL, 1998) trazem a interação como elemento de aprendizagem, com diretrizes elaboradas pelo Governo Federal, orientando o educador na prática docente, garantindo a coerência dos investimentos na educação, socializando as discussões das escolas públicas e privadas. Neste sentido, os PCN (BRASIL, 1998) estabelecem o primeiro nível de concretização curricular, com metas, subsidiando a elaboração ou revisão curricular dos entes federativos. Ademais, possibilitam ao educando condição para sua integral participação social. O aluno precisa ser capaz de utilizar a língua escrita e oral, em distintos contextos, numa pertinência aos diferentes momentos e situações apresentadas.

Consoante os PCN (BRASIL, 1998), o texto constitui a unidade básica do ensino de Língua Materna, por isso, é de essencial importância espelhar, em sala de aula, a variedade de gêneros discursivos que são difundidos no meio social. Dessa forma, a abordagem dos gêneros contribui para a formação de sujeitos competentes no uso da língua, nas mais diversas atuações comunicativas, uma vez que, esses são instrumentos de interação social.

O documento (BRASIL, 1998) ainda informa que o estudo dos gêneros discursivos e de suas mais diferentes formas de ocorrências na sociedade traz para o

aluno uma visão amplificada das distintas possibilidades de utilidade da Língua Materna. Assim sendo, as aulas de Língua Portuguesa devem estar direcionadas para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, tendo o objetivo de aprimorar as habilidades de produção e interpretação de texto.

Observe-se que os conhecimentos que devem ser trabalhados pela escola estão nos PCN (BRASIL, 1998), estruturados nos Temas Transversais e nos Blocos Temáticos. Por isso, o documento (BRASIL, 1998, p. 73) não considera os conteúdos como "um fim em si mesmo, mas como meio para que o aluno possa desenvolver a capacidade que lhe permita produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos", ou melhor, desenvolver a capacidade comunicativa e também possibilitar ao aluno adquirir conhecimento específico a respeito dos gêneros discursivos. Os PCN de Língua Portuguesa asseveram que:

Um escritor competente é alguém que ao produzir um discurso culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos, e circunstâncias enunciativas em questão (BRASIL, 1997, p. 63).

Por conseguinte, entende-se que essa proposta parte da presunção básica de que só é possível se comunicar verbalmente por meio de algum gênero discursivo. No entanto, permanece ainda a necessidade de se redirecionar o papel da escola na sociedade brasileira e os objetivos a serem almeçados no Ensino Fundamental. Dessa forma, esses documentos (BRASIL, 1998; 2017) têm a intenção de promover o debate e a reflexão acerca da função da escola e sobre o que, quando, como e para quem ensinar e aprender.

O documento (BRASIL, 1998) revela a necessidade de expor a linguagem aos alunos em suas situações de comunicação verbal, o que parece ser bastante coerente, uma vez que somente desse modo se pode inserir o aluno em práticas sociais de uso da escrita. Assim, é que se formam não só alunos alfabetizados, mas, também, sujeitos letrados, capazes de produzirem verdadeiramente juízos de valor, acerca da sociedade e de suas comunidades, com o apoio da linguagem.

A competência da linguagem de "organizar" o pensamento deve ser exposta, como mais um motivo de orientar e proporcionar maior atenção no ensino de Língua Portuguesa, porquanto, no momento que um sujeito consegue lidar melhor com as práticas sociais da linguagem vai também ter maior capacidade de externar suas ideias, e mesmo compreendê-las de maneira mais clara, articulada e crítica, e menos

primitiva. O documento oficial (BRASIL, 1998) expõe a intenção de formar sujeitos agentes, conforme explicita a seguir:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania PCN (BRASIL, 1998, p. 19).

Esses conhecimentos só podem ser apropriados por meio dos enunciados que manifestam o discurso. Entretanto, os discursos (em sua materialidade discursiva, o enunciado) organizam-se mediante formas relativamente estáveis, os gêneros do discurso. Sendo assim, os PCN (1998) esclarecem que:

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 21).

Daí a necessidade de se trabalhar os gêneros discursivos, sendo muito importante desenvolver o conhecimento em nível (meta) linguístico desses gêneros que o aluno já domina, visando facilitar a aquisição de novos gêneros. Logo, os PCN (1998) enfatizam tal necessidade:

[...] desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático [...] PCN (BRASIL, 1998, p. 50).

Também, os documentos (BRASIL, 1998) mostram muito da teoria do Círculo de Bakhtin (1919-1974) quando explicitam aos professores que “as práticas de ensino devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas” (BRASIL, 1998, p. 18); ou seja, de trabalhar o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista a linguagem e, assim, a comunicação verbal interna ou externa, para o outro ou para si.

O uso da linguagem implica, inevitavelmente, numa atividade interativa e discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma forma determinada, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de elocução” (BRASIL, 1998, p. 20-21). Para que o indivíduo possa comprometer-se plenamente

nas práticas sociais em que está inserido, é imprescindível o domínio da linguagem “como atividade discursiva e cognitiva” (BRASIL, 1998, p.19).

É relevante explicitar que as deduções teóricas, expostas aqui, possibilitam a aprendizagem e o trabalho com os gêneros discursivos, uma vez que a leitura e escrita de textos diversos podem oportunizar ao educando desenvolver sua capacidade linguística, possibilitando-lhe tornar-se cidadão pleno em uma sociedade letrada.

As propostas dos PCN (BRASIL, 1998) visam expandir o uso da linguagem em instância privada e utilizá-la com êxito em unidades públicas de ensino, e, conseqüentemente, o aluno vai ser capaz de assumir a palavra e produzir textos, tanto oral como escrito. Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma forma definida em um específico contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso evidencia que as opções feitas, ao produzir um discurso, não são imprevistas, ainda que possam ser inconscientes, mas, em regra, são decorrentes das condições em que o discurso é efetuado.

Nesse sentido, o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal formada por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Ou seja, um texto só é um texto quando pode ser entendido como unidade significativa total. Quando não atende esses requisitos, nada mais é, senão, um amontoado disperso de enunciados.

Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em permanente e contínua relação uns com os outros, ainda que, em seu sequenciamento, isso não se explicita. Sendo assim, compreende-se que todo texto se organiza considerando determinado gênero, em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, que são escolhidos e estabelecidos pelos usos sociais.

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. Sendo assim, vale ressaltar que os gêneros, de acordo os PCN (BRASIL, 1998), são caracterizados por três elementos, de acordo com o Quadro 11.

Quadro 11. Característica dos gêneros discursivos.

a) Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
b) Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
c) Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.

Fonte: autora, a partir dos PCN (BRASIL, 1997).

Segundo os PCN (BRASIL, 1998), os gêneros existem em número quase ilimitado, diversificando-se e diferenciando-se, em razão da época, das culturas e das necessidades e finalidades sociais. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Nessa perspectiva, é imprescindível contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, tendo como ponto principal não apenas a função de sua relevância social, mas também, o fato de que textos pertencentes a distintos gêneros são organizados de diferentes formas. Nos PCN (BRASIL, 1998), considera-se o texto como unidade básica de ensino e os gêneros do discurso são objetos de ensino. Dessa maneira, os inúmeros gêneros e textos necessitam ser escolhidos, não somente pela relevância social, mas considerando que os textos relativos a distintos gêneros são estruturados de forma também variadas. Assim, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998):

A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros (BRASIL, 1998, p. 26).

Nessa concepção, o Quadro 12 apresenta gêneros adequados para o trabalho com linguagem oral, conforme os PCN (BRASIL, 1998):

Quadro 12. Gêneros para oralidade.

a) Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares.
b) <i>Poemas</i> , canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios.
c) Saudações, instruções, relatos.
d) Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão).
e) Seminários, palestras.

Fonte: a autora, elaborado a partir dos PCN (BRASIL, 1998).

Os gêneros são estabelecidos historicamente. As finalidades comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, criam usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), quando um texto começa com “era uma vez”, não existem dúvidas de que é um conto, porque todos conhecem tal gênero.

Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir uma declaração pública ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros, o texto, incontestavelmente, inicia-se assim. Do mesmo modo, pode-se identificar outro gênero, como: cartas, reportagens, anúncios, *poemas*, etc. PCN (BRASIL, 1998, p. 23). Dessa forma, a compreensão oral e escrita, como também a produção oral e escrita de textos peculiares a diversos gêneros, consentem a continuação de várias competências que devem ser focadas no contexto de ensino. Para tanto, é necessário deixar de acreditar na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. Neste sentido, no Quadro 13 constam os gêneros discursivos para trabalhar com a leitura e a escrita.

Quadro 13. Gêneros para trabalhar leitura e escrita.

- | |
|---|
| <p>a) Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários, (pessoais, da classe, de viagem, etc.), quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.</p> <p>b) Anúncios, slogans, cartazes, folhetos.</p> <p>c) Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.</p> <p>d) Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.</p> <p>e) Textos teatrais.</p> <p>f) Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.</p> |
|---|

Fonte: a autora, elaborado a partir dos PCN (BRASIL, 1998, p. 82).

Um escritor competente é aquele que planeja o discurso e, conseqüentemente, o texto, em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as particularidades do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral, que esquematiza suas anotações para estudar um assunto, que expressa por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões.

Um escritor competente é também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto, e averiguar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Assim procedendo, é qualificado para revisá-lo e reescrevê-lo, até considerá-lo satisfatório para o momento. Um leitor competente é capaz de recorrer com sucesso, a outros textos, quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

O texto literário é uma forma de representar e dar significação às inúmeras nuances da existência, conforme preceitua os PCN: “um modo particular de dar forma às experiências humanas” (BRASIL, 1998, p. 26). Por conseguinte, não é aferido por critérios rígidos, científicos, nem tampouco atende imposição das regras linguísticas, mas, considera as distintas maneiras de interpretação da realidade.

O texto literário desrespeita e viola todos os padrões, intermedeia relações “entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza à ficção e a reinterpretação do mundo atual a dos mundos possíveis” (BRASIL, 1998, p. 26). Conforme os PCN (BRASIL, 1998), neste mundo imaginário e criativo que criam e recriam inúmeras relações, emergem variados diálogos que efetuam movimentos de aproximação e de afastamento, aparecendo para o indivíduo conexões e vínculos distintos, que faz o aluno interpretar os múltiplos rostos e facetas.

Os PCN (BRASIL, 1998) sugerem grupos de gêneros, de acordo com a amostragem, inserida nos Quadros 12 e 13 que têm por fim auxiliar o professor, visando a reunir a seleção de conteúdo para a prática de análise linguística. Em razão do grande número de gêneros que circulam na sociedade, torna-se necessário selecioná-los e estabelecer critérios, privilegiando um gênero “cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar” PCN (BRASIL, 1998, p. 53).

3.2 OS GÊNEROS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)¹¹

A finalidade da BNCC (BRASIL, 2017) é estabelecer uma educação igualitária, extensiva a todo o território nacional e que contemple a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro. Em relação à estruturação da BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Fundamental, estabelece uma divisão dos conhecimentos em cinco campos de experiências, a saber: (1) Linguagens; (2) Matemática; (3) Ciências da Natureza; (4) Ciências Humanas; (5) Ensino Religioso. Ademais, esse documento possui caráter normativo e estipula objetivos de aprendizagem determinados por intermédio de competências e habilidades essenciais.

¹¹ Evidenciam-se pontos a serem equacionados, na BNCC. Nesse sentido, como ilustração, observe-se a seguir: a) a BNCC define e prioriza os conteúdos e avaliações acerca de conteúdos mínimos, de âmbito nacional, enquanto, os conteúdos locais que certamente são de interesse dos alunos, possivelmente serão relegados; b) quando define os conteúdos locais a ser considerados, exorbita, em função de ser impossível determinar conteúdos especificamente locais, para ser aplicados em diferentes regiões. Cezar Callegari, Presidente da Comissão de Elaboração da BNCC, explicita que a BNCC é uma base que não pode ser considerada como um modelo único e, portanto, estará em permanente transmutação, para atender as necessidades dos locais e contextos nos quais ela se aplica. Ele defende um processo autoral e colaborativo, como principal caminho de aplicação do documento. Disponível em: <www.somospar.com.br/perguntas-e-respostas-sobre...> Acesso em: 8 de out. 2020.

Dessa forma, a literatura é contemplada particularmente na terceira, das dez Competências Gerais da Educação Básica: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 126). Essas competências estão relacionadas com a responsabilidade e o desempenho da escola, como sendo um *locus* favorável e conveniente, às manifestações artísticas.

Desse modo, as instituições de ensino disponibilizam aos estudantes, contato com obras literárias diversas e, ainda, de outras culturas, países e épocas, contribuindo de forma substancial para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. De acordo esse documento (BRASIL, 2017), a literatura compreende e envolve a formação dos leitores-fruidores BNCC (BRASIL, 2017, p. 153), categoria definida nos seguintes termos: para atingir a função utilitária da literatura e para que a arte em geral possa expandir à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é necessário garantir a formação de um leitor-fruidor, ou seja, de um indivíduo que seja capaz de ser provocativo na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas facetas de sentido, de responder às suas demandas e de consolidar pactos de leitura (BRASIL, 2017). O leitor-fruidor é aquele capaz de entender a polissemia dos textos, de dialogar com as obras, elaborando questionamentos, ouvindo e interpretando respostas que podem modificar ao longo da leitura as nuances frutos dessas ações.

A “implicação” do leitor está no centro da experiência estética implícita aos ideais formativos que norteiam a BNCC (BRASIL, 2017). Esse documento (BRASIL, 2017), no componente de Língua Portuguesa, apresenta o agrupamento de gêneros por campos de atuação, também conceituado por distintos pesquisadores, como esferas discursivas. Conforme o documento,

A organização das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade) por campos de atuação aponta para a importância de contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida sócia e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os/as estudantes (BRASIL, 2017, p. 23).

Nesse documento (BRASIL, 2017), os gêneros discursivos da esfera jornalística estão no campo político-cidadão e/ou investigativo. Portanto, esse documento (BRASIL, 2017) relaciona habilidades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, pretendendo que o aluno seja capaz de:

Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural e com natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetivismo e identidades sociais e culturais (BRASIL, 2017, p. 67).

Assim, os gêneros discursivos são elementos que carregam consigo didaticamente e ativamente, sob os conteúdos e as formas, a significação das diferentes esferas em que se pode fazer parte e uso, e, portanto, atuando mediante práticas sociais como sujeito partícipe de sua própria história e transformação.

O ensino da língua portuguesa, visto pelo olhar da BNCC (BRASIL, 2017), carrega o texto como recurso fundamental de significância da língua(gem) na realização da leitura, da oralidade e da escrita em mídias e semioses. Nesse caso, a BNCC (BRASIL, 2017) reporta-se a algo já dito anteriormente por Geraldi (2006) quando afirma que:

[...] no texto que a língua-objeto de estudos se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

Dessa maneira, na produção de discursos orais ou escritos, existe uma articulação que necessita de conhecimentos distintos e aspectos criativos, uma vez que, nesse caso, o sujeito está comprometido com a sua fala e é responsável, por sua história. O convívio com o ensino dos gêneros discursivos possibilita ao indivíduo, utilizar-se de distintas leituras e de diferentes escritos, melhorando seu entendimento de mundo e sua participação.

Dessa forma, ler e produzir textos, no âmbito de uma perspectiva enunciativo-discursiva (BRASIL, 2017). São atividades que transcendem as modalidades cristalizadas da língua (oral e escrita). O que permite dizer que a multimodalidade é um princípio que orienta as práticas de linguagem e, conseqüentemente, de leitura e produção de textos na BNCC (BRASIL, 2017), uma vez que imagens (estáticas e em movimentos), o som e outros recursos da linguagem são considerados essenciais para a compreensão de textos/gêneros que circulam na sociedade.

Nesse sentido, segue o que preconiza o documento (BRASIL, 2017), ao abordar o tratamento de práticas leitoras que compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, conforme Quadro 14.

Quadro 14. Práticas leitoras segundo a BNCC (BRASIL, 2017).

<p>1) Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<p>a) Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.</p> <p>b) Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.</p> <p>c) Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <p>d) Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p>
<p>2) Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.</p>	<p>a) Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, xantídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthroug</i>, detonado, <i>machinima</i>, trailer honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>
<p>3) Dialogia e relação entre textos.</p>	<p>a) Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc.</p> <p>b) Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações.</p>
<p>4) Reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações</p>	<p>a) Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>b) Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos, etc.).</p> <p>c) Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.</p>

entre as partes do texto.	
5) Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações.	a) Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
6) Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.	<p>a) Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor.</p> <p>b) Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequencição (disposição e transição, movimentos de câmera, <i>remix</i>) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento, etc.) que nela se relacionam.</p> <p>c) Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.</p>

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 69-70).

A BNCC (BRASIL, 2017) preconiza o estabelecimento de relações entre as partes do texto, atendendo as relações lógico-discursivas variadas; seleciona e hierarquiza informações para refletir criticamente sobre sua fidedignidade; identifica implícito e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, analisa os efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens e de volumes sonoros. Enfim, uma gama de prescrições que podem e devem ser observadas nos procedimentos de ensino e aprendizagem, objetivando que esse processo obtenha resultados alvissareiros.

Observa-se, também, que, na concepção enunciativo-discursiva da linguagem, proposta nos PCN (BRASIL, 1997) e na BNCC (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa, existe a sugestão de que os gêneros do discurso sejam tomados como objeto de ensino e aprendizagem, numa proposta de articular práticas que desenvolvam a leitura, a escrita, a produção de texto escrito ou oral e a análise linguística.

Dentro dessa perspectiva e, levando em consideração o que apresenta a BNCC (BRASIL, 2017) sobre o ensino dos gêneros, associado às novas práticas sociais de linguagem, acredita-se que um trabalho escolar que desenvolva nos alunos habilidades e crie competências relacionadas às mídias sociais, pode levá-los a uma aprendizagem significativa em relação ao que circula no meio social. Logo, cabe à escola organizar o trabalho com os gêneros discursivos que circulam na esfera

pública, dentro do campo jornalístico/midiático, entre outros. Também “esse documento” (BRASIL, 2017) apresenta as competências de linguagens para o ensino fundamental, conforme Quadro 15.

Quadro 15. Competências de linguagens para o Ensino Fundamental.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2) Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4) Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5) Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. 6) Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. |
|---|

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 61).

A BNCC (BRASIL, 2017) fornece as coordenadas quanto às competências da linguagem. Explica que, é relevante compreender as linguagens como construção humana, conhecer e explorar distintas práticas de linguagem, utilizando diferentes linguagens como: (verbal, corporal, visual, sonora e digital).

A leitura, no contexto da BNCC (BRASIL, 2017), é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. É relevante compreender as práticas de linguagem, que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador, com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. São exemplos: as leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentação a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; adquirir mais conhecimento que permita o desenvolvimento de

projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Considerando esses pressupostos, em articulação com as competências gerais do documento (BRASIL, 2017), a área de Linguagens deve garantir ao aluno o desenvolvimento de competências específicas. Vale ressaltar que o objetivo norteador desse documento (BRASIL, 2017) de Língua Portuguesa é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários, para a participação social e o exercício da cidadania, porquanto, é por meio da linguagem que o ser humano pensa, comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como mostra o Quadro 16.

Quadro 16. Práticas de uso e reflexão na produção textual.

1) Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<p>a) Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e hiperlinks, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</p> <p>b) Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</p> <p>c) Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações.</p>
2) Dialogia e relação entre textos	<p>a) Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <p>b) Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</p>
3) Alimentação temática	<p>a) Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</p>
4) Construção da textualidade	<p>a) Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</p> <p>b) Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</p> <p>c) Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</p>

5) Aspectos notacionais e gramaticais	a) Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
6) Estratégias de produção	a) Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão, etc. b) Utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 73-74).

Dessa forma, o documento explicita, quanto ao uso e à reflexão na produção de textos, a importância de se refletir sobre os distintos contextos e condições sociais, devendo analisar as condições de circulação desses textos, seus aspectos sociodiscursivos, orquestrando as distintas vozes pertencentes ao texto do gênero literário e estabelecer relações intertextuais, selecionando informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais.

A BNCC (BRASIL, 2017) destaca a importância de desenvolver habilidades que se mostrem imprescindíveis para ler e compreender a realidade transformada pelo avanço tecnológico, como é o caso da necessidade de empreender uma análise minudente e competente das fontes de informação consultadas, a fim de saber lidar de forma crítica e responsável com a relevância desse assunto na sociedade atual. Esse documento (BRASIL, 2017) sugere trabalhar para capacitar o aluno a fazer uma leitura crítica e, inclusive, a fazer inferências sobre a veracidade dos fatos.

É relevante que o aluno questione a origem da informação que chega até ele e que conheça recursos dos quais, pode lançar mão para qualificar esses dados, antes de aceitá-los, como referência segura.

O componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania. As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos interagem no mundo e concebem significados coletivos. O objetivo do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é de que crianças, adolescentes,

jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e ao escrever e ao falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade.

A BNCC (BRASIL, 2017) estabelece parâmetros que visam à compreensão da língua/linguagem como acontecimento sócio-histórico-cultural, numa apropriação da língua/linguagem escrita como forma de interação da vida social, numa atuação participativa da leitura, escuta e produção de textos, conforme Quadro 17.

Quadro 17. Competências de língua portuguesa para o Ensino Fundamental.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3) Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4) Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6) Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8) Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9) Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10) Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. |
|---|

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017, p. 83)

O documento (BRASIL, 2017) prescreve a compreensão da língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, devendo apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos distintos campos de atividades da vida social, da leitura, escuta e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias. Chama a atenção para a compreensão do fenômeno da variação linguística, no emprego das interações sociais, da variedade e o estilo de linguagem

adequada à situação. Define o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias e cita a importância de selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, envolvendo-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição. Certifica a relevância de mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos. Considerando esses pressupostos, em articulação com as competências gerais do documento (BRASIL, 2017) e com as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Vale ainda destacar que tais competências perpassam todos os componentes curriculares do Ensino Fundamental e são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de distintos campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os estudantes já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, etc. No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos alunos, para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Os gêneros do Quadro 18 estão presentes nas diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017). A opção e apresentação de gêneros do 5º ano deve-se ao fato de que a proposta desenvolvida neste trabalho é direcionada a esse ano do Ensino Fundamental. Esse documento (BRASIL, 2017, p. 63) explicita ainda que no caminho que foi proposto, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerados a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em distintas esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos acerca dos gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão e acerca das diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de variadas esferas/campos de atividades humanas. Logo, apresentam-se alguns dos

gêneros discursivos, obtidos a partir da leitura das habilidades do componente Língua Portuguesa para o 5º ano, conforme Quadro 18.

Quadro 18. Gêneros discursivos para 5º ano.

Esfera Literária	Contos, fábulas, poemas, trechos de romances, narrativas de ficção científica, crônica lendas etc.
Esfera jornalística	Notícia, reportagem, artigos de opinião, charge, tirinha, etc.
Esfera do Cotidiano	Carta, bilhete, anúncios, avisos, etc.
Gêneros da Cultura Digital	Relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, Vídeos-minuto, <i>Chats</i> , <i>Gifs</i> , <i>Meme</i> , etc.
Jornalístico-Midiático	Leitura crítica da informação que recebe por jornais, revistas, internet e redes sociais. Ex: <i>blog</i> , <i>reality show</i> , <i>chat</i> , <i>talk show</i> , desenho animado, telejornal, <i>e-mail</i> , telefonemas, entrevista, torpedos, filmes, videoclipes, fotoblog, videoconferência, <i>home page</i> .

Fonte: A autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017)

Outros gêneros, além desses que foram apresentados e sugeridos por meio desse documento (BRASIL, 2017), podem ser agregados aos currículos das escolas, e, assim, os gêneros podem ser concluídos em anos diferentes dos indicados (BRASIL, 2017, p. 138). A BNCC (BRASIL, 2017) fortalece o trabalho com as práticas de linguagem. Essa determinação indica para um trabalho que expande o letramento, ou seja, a competência de envolver-se em acontecimentos distintos de leitura/escuta e produção, de forma posicionada na realidade. Dessa forma, espera-se que os textos sejam discutidos, avaliados, replicados e compreendidos. Sendo assim, constitui conduzir o texto para a vida, para os contextos vividos, de forma crítica e reflexiva. Nessa perspectiva, o documento (BRASIL, 2017) organiza as práticas de linguagem (leitura, produção de textos escritos e orais e análise linguística/semiótica) nos campos de atuação, em outras palavras, nas situações de vida social, nos contextos significativos.

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresenta-se a descrição dos passos metodológicos do trabalho. Trata-se de estudo bibliográfico. Por isso, expõem-se inicialmente, alguns pressupostos sobre a pesquisa em Linguística Aplicada, assim como, sua relação entre os estudos do Círculo de Bakhtin (1919-1974).

Na sequência, aborda-se a pesquisa de tipo bibliográfica qualitativa de caráter propositiva que busca conhecer as distintas formas de contribuição científica, realizada sobre determinado assunto ou fenômeno, sendo que, neste caso, recorre-se aos estudos, principalmente, de Lopes-Rossi, a respeito do projeto didático, a fim de elaborar a proposta de projeto com o *poema*, a partir da obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006).

4.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA: BREVE PANORAMA

Esta pesquisa alicerça-se à luz da Linguística Aplicada (LA), uma vez que esta busca estudar como a linguagem realiza-se no mundo real, nos mais variados contextos e situações. Buscando evidenciar como ela se constitui frente aos contatos com o outro, como é utilizada a linguagem para interagir em grupos sociais e que sentidos ela adquire nas mais diversas circunstâncias de interação. Por esse motivo, inicialmente, faz-se necessário um breve levantamento desse cenário.

Desde os fins do século XIX, começa a surgir a necessidade de se dar uma definição à LA, porém, subsistem dificuldades de se encontrar uma definição plausível. Assim, até os dias de hoje, não existe um termo que defina satisfatoriamente a LA. Segundo Celani (1992), persistem, até mesmo, resistências e hesitações, em concordar que a LA é uma área do conhecimento de foro próprio. Portanto, sabe-se que as primeiras definições de LA foram analisadas e definidas como parte menor da Linguística, ou seja, foi tida como subárea.

Exemplificando, Crystal (2000, p. 19) comenta, no seu “Dicionário de Linguística e Fonética”, que a LA é um ramo da linguística em que a principal preocupação é a aplicação de teorias linguísticas, métodos e resultados, na elucidação de problemas linguísticos, que sejam originados de outras áreas e experiências. Sendo assim, Crystal (2000) compreende a LA como uma área bem restritiva, sendo dominada e bastante limitada pelas teorias linguísticas.

Por outro prisma, Bohn (1988) discorda dessa concepção, enxergando a LA como uma disciplina independente, autônoma dos princípios da linguística teórica. Para esse autor, ela não é vista dentro de um processo em que determinados princípios linguísticos são utilizados na solução de um problema específico. A LA parte de um fato, de um problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e, a partir daí, reflete de que forma, os princípios linguísticos podem colaborar na solução do problema detectado.

A LA surgiu na década de 1950, sua principal função estava direcionada às aplicações no desenvolvimento de ensino e aprendizagem de línguas, tendo como foco principal as línguas estrangeiras, uma vez que eram provenientes das concepções de linguagem estruturalistas e gerativistas. Como eram poucos os “linguistas aplicados”, muitas atividades de LA eram passadas para serem realizadas pelos “linguistas”. Esse é um dos motivos que fazem com que a distinção das duas ciências (Linguística e Linguista Aplicada), torne-se tão complexa, como também, é difícil traçar um elo de uma ciência a outra, demandando, assim, uma falta de compreensão teórica. Por esse motivo, a LA, para muitos, é tida como aplicação das teorias linguísticas, o que, na verdade, não condiz. Percebe-se que, segundo a história, o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, foi o momento de relevantes discussões relacionadas à LA, em que pesquisadores, como Celani (1992), Signorini; Cavalcanti (1998) e Moita Lopes (1996) deixam de entendê-la como mera aplicação da linguística, passando a compreendê-la como área independente, como campo de investigação autônoma.

O termo “Linguística Aplicada” é mais ou menos recente e surgiu após um grande impulso dos estudos linguísticos nas últimas décadas, por meio de debates iniciados pelos estudiosos da área. A primeira grande discussão aconteceu por causa da necessidade de definir seu campo de atuação e determinar seu limite de estudo com a ciência da linguagem, ou seja, a Linguística.

A Linguística, em seu entendimento moderno, foi definida como uma disciplina que pode compreender diversas matérias, podendo ser utilizada para dar-lhes substâncias intelectuais. Essas matérias, portanto, podem ser compreendidas como elementos de outras disciplinas, que não sejam a Linguística. Nessa perspectiva, a LA é interpretada como uso de matérias linguísticas, uma vez que, seus conteúdos podem desenvolver o trabalho prático nas disciplinas que defendem o uso da linguagem.

A LA emergiu um tanto tardiamente, em relação ao momento em que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país, e foram os linguistas, os que ocuparam os espaços de atuação aplicada, que hoje a LA, também, reivindica. Esses linguistas se propunham a responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com novos estudantes, que a democratização do ensino trazia para a escola e pelo novo objeto, “comunicação na língua”.

A relação entre LA, o ensino e a aprendizagem de línguas, marcaram e continuam identificando significativamente a concepção que se tem dessa área de conhecimento, por mais que tenha deixado de ser o seu único interesse a partir da década de 1990, no século XX.

Celani (1992) mostra três concepções epistemológicas distintas, que se repetem continuamente na história do desenvolvimento da LA: a da LA, compreendida como ensino/aprendizagem de línguas; a da LA, entendida como consumo, e não como produção de teorias, pela qual a LA “seria um medidor entre descrições teóricas e atividades práticas diversas” (CELANI, 1992, p. 18); e, finalmente, a da LA, interpretada como área interdisciplinar, pela qual a LA é tida como “área autônoma que constrói seus próprios princípios a partir da experimentação e de modificações na solução de problemas”, sendo ela o “ponto, então, onde o estudo da linguagem se intersecciona com outras disciplinas” (CELANI, 1992, p.19).

Segundo Celani (1992), em seu artigo “Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil”, a LA foi também percebida como uma disciplina que articulava muitos domínios do saber, dialogando constantemente com diversos campos do conhecimento, que demonstram preocupação com a linguagem. Celani (1992) afirma que:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial, se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados (CELANI, 1992, p. 131).

Na década de 2000, aconteceu o fortalecimento da LA como uma área de estudo, voltada para questões de uso da linguagem na interação coletiva e que possui a responsabilidade social de pensar em alternativas, que possibilitem melhorar o convívio entre os sujeitos por meio de interação.

Compreende-se que a LA, determina-se como uma área própria de conhecimento. Seu campo de estudo passa a abordar não somente sobre questões de sala de aula de línguas, mas, principalmente, sobre a linguagem em diversos contextos sociais, como: a linguagem utilizada no trabalho, na família, na mídia, por grupos marginalizados socialmente, entre outros. Sendo um campo relativamente novo de investigação, a LA, teve seus impulsos iniciais nos anos 1940. Desde então, sofreu diversas transformações/atualizações, e, segue com reformulações constantes, reescrituras e novos questionamentos.

Entende-se que a LA está sempre buscando dar uma resposta à sociedade, quando se preocupa em identificar, compreender e interferir em questões de conflitos, principalmente se tratando do ato comunicativo em situações reais de interação social. Vale ressaltar, também, que a LA, procura responder às necessidades da sociedade, dando suporte ao profissional, no momento em que esse precisa encontrar subsídios para a preparação de suas atividades e desenvolvimentos, bem como, nas suas investigações, mediante o surgimento de um problema.

Segundo Rojo (2008), a atividade do linguista aplicado, na última década, tem o interesse voltado em entender e explicar problemas, com o intuito de criar ou aprimorar soluções para tais, dominados em sua contextualização, em sua relevância social, o que confere as soluções, condição de conhecimento útil a participantes sociais efetivos. Dessa forma, “[...] a orientação para o problema como abordagem dominante na LA substitui gradualmente a orientação para a teoria” (EVENSEN, 1998[1996], p. 96).

Moita Lopes (2006) comenta que uma tarefa fundamental da LA no Brasil, é divulgar a sua natureza como área de investigação. A maior parte da pesquisa que se põe em foco, são as questões relacionadas ao uso da linguagem em sala de aula, atingindo, conseqüentemente, aspecto de ensino e aprendizagem de língua e a formação do professor. Moita-Lopes (1996) continua enfatizando que:

A LA tem como uma de suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas (exemplos, psicologia, educação linguística, etc.) e o problema de uso de linguagem que pretende investigar. O corpo de conhecimento vai depender das condições de relevância determinadas pelo problema a ser estudado (MOITA LOPES, 1996, p. 20-21).

Percebe-se que a tarefa principal de investigação da LA é a mediação entre o conhecimento teórico procedente de outras disciplinas, bem como o problema da utilização de linguagem que procura pesquisar. Dessa forma, a constituição do conhecimento, depende da importância do problema a ser estudado. Sabe-se que, Moita Lopes (1996) e, também Celani (1992), na década de 1990, já davam destaque à heterogeneidade das pesquisas em LA, tendo em vista que os linguistas aplicados, já procuravam compreensão nas questões do uso da linguagem, tendo o suporte de outras disciplinas, dando espaço à interdisciplinaridade.

Muitos estudiosos, na área de LA (MOITA LOPES, 2003; URZEDA-FREITAS PESSOA, 2014), apontam a necessidade de se repensar acerca da formação do professor de línguas, em um processo de transformação, com o intuito de adequar-se não só às questões relacionadas a ela, mas deve seguir mais à frente e procurar idealizar a sala de aula como recinto social.

Oliveira (2013, p. 22) compreende “a sala de aula como espaço social em que os discursos correspondem a representações da realidade imbuídas no ato de ensinar”. Em vista disso, entende-se que o contato existente nesse lugar é eficaz e facilita na formação de professores de línguas.

Nesse sentido, a sala de aula precisa passar a ser vista como um ambiente social de práticas discursivas, realizadas a partir da interação entre indivíduos, não existindo somente, como um espaço isolado de instrução pedagógico. A partir do momento em que se enxerga a importância da formação crítica do professor de línguas e dos alunos, tem-se assegurado o ensino para além da língua.

Por conseguinte, é preciso entender a linguagem como prática social e repensar uma formação de professores, que extrapole além do ensino, não se limitando puramente aos elementos gramaticais de forma exaustiva, pois “a teoria não pode ser apenas o conhecimento, mas o caminho que permita o conhecimento e a possibilidade de se tratar um problema” (OLIVEIRA, 2013, p. 187). Por isso, entende-se que, por abranger uma cooperação constante no campo da educação e do social, qualquer estudo que esteja relacionado à formação do professor de línguas, precisa fazer uma reflexão crítica, unida a discussões reflexivas, pois, assim sendo, acontecerão transformações, com atitudes verdadeiramente concretas.

No caso do objetivo desta pesquisa em propor um projeto didático de leitura e escrita, julga-se que, com isso, está se possibilitando a reflexão sobre possíveis metodologias de trabalho em sala de aula, que envolvam a linguagem. Além disso, o

fato de se optar pelo trabalho com o livro literário que, muitas vezes, está esquecido na biblioteca da escola, demonstra uma posição reflexiva frente à realidade vivenciada por muitos professores no contexto escolar.

4.2 BAKHTIN E A LINGUÍSTICA APLICADA

Tendo em vista o caráter social no trato com a linguagem, exposto pela LA, torna-se possível estabelecer um elo com os estudos de Bakhtin (2003[1979]), visto que compreender a linguagem é um acontecimento de cunho social e histórico. Desse modo, ela é ideológica.

Conforme Bakhtin (2003[1979]) assevera que o indivíduo se constitui em razão do meio do qual faz parte, ouvindo o discurso do outro, muitas vezes, sem se dar conta das palavras proferidas. Dessa maneira, essas palavras passam por um processo amalgâmico e de regressão, numa fusão das palavras do eu com as palavras do outro e de todos. Nesse sentido, Bakhtin (2003[1979]) tem a linguagem como um campo de controvérsias e perpassa pela auréola do poder. Para o autor, o signo é materialmente constituído, sendo assim, sua produção dialógica ocorre no contexto de todos os signos sociais. Assim, acontece tanto com o indivíduo, como também com a comunidade, pois ambos fazem parte de espaços conflitantes, existentes nos discursos dos oponentes, porém, de subsistência polifônica.

Brandão (1995) corrobora dizendo que Bakhtin (2003[1979]) prioriza a enunciação de conformidade com a realidade da linguagem: “A matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também outra parte não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação” (BRANDÃO, 1995, p. 9). Dando continuidade, entende-se que a visão de linguagem como interação social, acontece em virtude de que o outro tem relevante atuação na constituição do significado.

Diante disso, percebe-se que Bakhtin (2003[1979]) dialoga de maneira fecunda com a Linguística. Apesar de ele não realizar um julgamento sobre a linguística e ainda admitir que as concepções utilizadas por ela sejam genuínas e justificáveis, compreende a exiguidade da linguística para efetuar um estudo da comunicação verbal. Todas essas noções filosóficas, encontradas em Bakhtin (2003[1979]), aqui apresentadas, ganharam abrigo no espaço teórico da LA e fazem parte do seu eixo teórico-epistemológico: 1) língua definida como objeto social; 2) sujeito engendrado

como social e historicamente situado, inclusive sua parte cognitiva; 3) dominância da concepção da teoria histórico-cultural.

Considerando que os sujeitos são históricos e que há uma unidade dialética entre o mundo da cognição e o mundo da vida, esse espaço busca estudar os problemas linguísticos que são importantes socialmente, como: a interação e as práticas de linguagem, entendendo que a linguagem é uma dialogização de axiologias, aumentando seu espaço de análise linguística para as relações sociais, em todos os contextos.

Celani (1992) afirma ser evidente, para os que trabalham com a LA, que, apesar da linguagem estar no centro da LA, seu estudo não é indispensavelmente dominado pela Linguística. Seguindo seu raciocínio, a pesquisadora afirma, se for realizada uma representação gráfica da relação da LA com outras disciplinas, as relações permanecem. Neste caso, a LA não seria a primeira apontada pela Linguística. Para a autora, a LA:

Estaria provavelmente no centro do gráfico, com setas bidirecionais dela partindo para um número aberto de disciplinas relacionadas com a linguagem, entre as quais estaria a Linguística, em pé de igualdade, conforme a situação, com a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Pedagogia ou a tradução (CELANI, 1992, p. 21).

Frente a esse entendimento, pode-se demonstrar a confluência desses estudos com o pensamento de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”. Essa obra traz uma reflexão de estudo da língua, propiciando conhecimentos que ultrapassam o que a Linguística pode conceder.

Ao considerar que a língua envolve-se historicamente na comunicação verbal concreta, não admitindo sua evolução no sistema linguístico abstrato das formas da língua e tão pouco no psiquismo individual dos falantes, Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]) sugerem uma ordenação metodológica para seu estudo: 1) formas e tipos de interação verbal, com interligação com as situações concretas em que são efetivadas; 2) formas das diferentes enunciações dos atos de fala isolados, numa interligação muito próxima com a interação constituinte desses elementos, ou seja, na fala e na criação ideológica que se produzem pela interação verbal; 3) próximo passo, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual.

Sendo assim, na interação entre indivíduos, por meio da linguagem, acontece a identidade linguística que se constrói na interação comunicativa e está

correlacionada e depende de diversos fatores, como: conduta, afetivas e cognitivas, as quais se concretizam por meio das atividades linguísticas. São esses fatores que consentem os sujeitos expressarem a sua identidade e sua avaliação, com respeito à própria forma de falar, e a fala dos outros.

Em conformidade com Woodward (2012), o conceito de identidade tem duas perspectivas: a) a essencialista, concebe a identidade como categoria fixa, inerente às pessoas, justificando as suas assertivas, com bases em argumentos históricos e/ou biológicos; b) e a perspectiva não essencialista, quando a identidade emerge na interação, em permanente construção/negociação, sendo situada em condições sociais, históricas e discursivas peculiares. No entender de Hoffnagel (2010), deve-se optar, pela confluência com a perspectiva não essencialista, numa compreensão que a identidade é uma: "realização interacional, negociada e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais" (HOFFNAGEL, 2010, p. 64).

Dessa maneira, a identidade social seria formada por uma diversidade de "*personae* sociais", constituídas no decorrer da existência, despontando e exteriorizando-se de acordo com os distintos contextos de interação das quais os sujeitos são partícipes.

Evidentemente que subsiste um processo de construção da identidade pela comunicação, haja vista que cada indivíduo desenvolve seus discursos motivados e instigados pela interação verbal, atendendo ao global contexto social. Nessa perspectiva, sabe-se que o conceito de identidade possui uma grande importância social, uma vez que, tem alcançado grande repercussão na contemporaneidade. Logo, ressurgem uma nova e atual configuração de um sujeito frente ao bombardeio das informações, numa velocidade supersônica, fazendo com que esses indivíduos assumam novas identidades, fruto de uma comunicação fundante em um espaço social que não tem a mesma "essência e centralidade", mas, de outra forma, apresenta-se híbrido e complexo. Nesse contexto moderno e de céleres transmutações, discute-se como a linguagem motiva e interfere na construção dos sujeitos.

Conforme Moita Lopes (2002), "Os significados com que operamos inclusive aqueles sobre quem somos, não são dados no mundo, não existem antes da linguagem, mas são produzidos nas práticas discursivas em que atuamos" (MOITA LOPES, 2002, p. 33). A linguagem edifica o mundo e participa da elaboração de nossa identidade. A linguagem é responsável pela nossa construção e reconstrução, com

significados expostos por intermédio do discurso. Nesse processo contínuo de construção e reconstrução, a linguagem e o contexto devem ser permanentemente avaliados, em função de permearem as comunicações dos sujeitos falantes.

Compreende-se, pelas orientações metodológicas, que os saberes não se encontram unicamente na Linguística. Ao analisar as condições concretas de efetivação das formas e dos tipos de interação verbal, acarreta-se compulsoriamente uma abordagem com dependências, que questiona: de onde, quando e como essas realizações se concretizam, enfocando distintos espaços de conhecimento das ciências humanas. A ideia de concretude não se limita ao contexto circunscrito da enunciação, porém, engloba a sua realidade sócio-histórica, sendo que essa análise se efetua numa focagem dialógica. Saliente-se que a análise das formas da língua na sua interpretação linguística comum, constitui-se nas ações metodológicas recomendadas por Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]). Enfim, não se deve concentrar a análise exclusivamente nas vertentes extralinguísticas do enunciado concreto, sendo igualmente desacertada a opção de considerar apenas o linguístico.

O Círculo de Bakhtin (1919-1974) assevera que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, materializando-se pela comunicação por meio da enunciação concreta, entre indivíduos reais e sócio-historicamente situados, numa condição de evento único, portanto, não repetitivo. Em função disso, a enunciação concreta transporta consigo visões de mundo, acentos valorativos, orientações qualificativas que constroem o significado das palavras, haja vista que sentido e qualificação estão intimamente estruturados e planejados na linguagem da vida real. Nesse sentido, a interação verbal é a realidade básica da língua, e, sendo assim, essa mesma interação estará presente no enunciado concreto.

O discurso, como um composto de enunciações concretas, tem o condão também de transportar a qualidade de ser ativamente responsivo, em função de que "o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (BAKHTIN, 2003[1979]. p. 274).

Adotando um raciocínio assemelhado, a pesquisadora Fabrício (2008) anuncia que a LA se encontra, na contemporaneidade, em um momento de reavaliação de seus fundamentos epistemológicos, numa compreensão de que:

1) se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva; 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social; e 3) há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de produção de sentidos (FABRÍCIO, 2008, p. 48).

As preocupações e os estudos de linguistas aplicados contemporâneos têm esse manancial, revelando hodiernos conhecimentos, que são diuturnamente produzidos. Nesse trabalho, a intenção é construir situações e momentos de diálogo entre estudos de diversos pesquisadores, de modo a elaborar o projeto que possibilite ao professor, visualizar como pode se dar o trabalho com o *poema*, a partir da leitura de um livro literário.

O Círculo de Bakhtin (1919-1974) compreende a linguagem como prática social. Nesse sentido, num contexto amplificado da enunciação, considera-se o falante como um indivíduo, mas, ainda, entende-se que esse indivíduo, não se manifesta isoladamente na realidade, porém, encontra-se sócio-historicamente com outros. O entendimento de que a linguagem é de natureza social foi o ponto fundante do pensamento dos pesquisadores russos.

A proposta de projeto, apresentado neste trabalho, parte dos conceitos do Círculo de Bakhtin (1919-1974) e da perspectiva de linguagem como diálogo, objetivando contemplar as práticas de linguagem e as características próprias do gênero. Essa proposta fundamenta-se, também, no conceito de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003[1979]), dentro do processo de ensino e aprendizagem, elegendo-os como eixo de gradação e de harmonização curricular, com enfoque na proposta metodológica de Lopes-Rossi (2002a; 2002b; 2004; 2008; 2012).

O trabalho desenvolvido com os gêneros discursivos na leitura e na escrita, nas salas de aula, é uma prática antiga. Entretanto, muitos professores e escolas ainda se deparam com alguns bloqueios e dificuldades, em relação a sua praticidade. Na atualidade, subsistem problemas com os professores de língua Portuguesa, quanto ao trabalho e desenvolvimento da leitura e escrita, dificuldades advindas do próprio contexto social brasileiro, que evidentemente, ocasionam insucesso escolar, em razão da exclusão social, evasão, repetência etc. Para suplantar esses empecilhos, é imprescindível e essencial que o professor e a escola tenham a sensibilidade de entender que devem passar por uma mudança radical, num auxílio e apoio

permanente ao alunado, visando contribuir significativamente para que as habilidades e competências de leitura e escrita sejam realmente alcançadas, e os alunos se tornem sujeitos de sua própria aprendizagem.

4.3 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Romanowski (2006), em relação ao desenvolvimento de programas, seminários, congressos na área da Educação, observa-se um elevado avanço nas pesquisas em distintos temas da área. Logo, novos questionamentos, bem como inquietações, têm sido provocados pelos pesquisadores, concebendo a necessidade de estudos que procurem esquematizar, quantificar e analisar quais as temáticas, as contribuições e as falhas presentes nas pesquisas. Nessa perspectiva, observam-se as pesquisas de cunho bibliográfico, que estabelecem uma das etapas da pesquisa científica.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, tipo qualitativa de caráter propositivo, uma vez que, a partir de outros estudos teóricos, é desenvolvido o projeto didático, objetivando refletir acerca do trabalho com gêneros discursivos no contexto escolar. Consoante entendimento de Gil (2008), a pesquisa bibliográfica:

É desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

Observa-se que o autor salienta que essa verificação de compreensão se faz necessária em quase todos os tipos de pesquisa, aplicando como material de trabalhos consistentes. Gil (2008) esclarece ainda que existem pesquisas, cujo objetivo central é a revisão bibliográfica, ou melhor, as fontes de dados destas pesquisas são: artigos, dissertações e teses produzidos pela comunidade acadêmica.

A pesquisa bibliográfica busca reunir fontes teóricas para ratificar ou contestar as hipóteses iniciais. Nesta pesquisa, a hipótese parte de que o projeto didático de leitura e escrita do gênero discursivo *poema* se configura como possibilidade teórico-metodológica, que pode levar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos, tendo em vista o trabalho contextualizado, significativo e criativo

com o gênero. Logo, o caráter bibliográfico é fundamental em função da possibilidade de se organizar dados e cruzar referências sobre um tema, em particular. Compreende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura acerca da variedade de teorias no qual o trabalho está amparado teoricamente. Essa revisão é conhecida como levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet, entre outras fontes.

Boccatto (2006) explicita que:

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação (BOCCATO, 2006, p. 266).

Oliveira (2002, p. 119) “afirma que a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as distintas formas de contribuição científica que se efetuam sobre determinado assunto ou fenômeno.” Segundo Tozoni-Reis (2010, p. 2), “A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que a fonte dos dados é a bibliografia especializada”, isto é, os dados para a produção do conhecimento almejado são buscados em autores e obras escolhidas, de conformidade com o tema do trabalho.

Tozoni-Reis (2010) afirma ainda que “a pesquisa bibliográfica tem como técnica central a leitura e como instrumento principal o fichamento bibliográfico” (TOZONI-REIS, 2010, p. 5). Além disso, o fichamento apresenta elementos fundamentais, como:

Informações completas sobre autor, obra e contexto histórico da produção; resumo; identificação do(s) objetivo(s), da tese (ideia original defendida pelo autor) e do referencial teórico (conceitos, categorias e pressupostos); informações sobre as fontes e referências bibliográficas utilizadas pelo autor (TOZONI-REIS, 2010, p. 5).

Observa-se, que o fichamento é relevante, porquanto possibilita o ordenamento da coleta de dados, que serão analisados no trabalho.

Na pesquisa qualitativa, a visão do pesquisador detém-se em estudar e entender um processo desenvolvimento em certo ambiente, e compreender como os atores sociais comportam-se frente às demandas desse processo. Os dados são

apanhados e descritos por intermédio do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo, sendo o ambiente natural, o campo certo para o fornecimento dos dados que devem ser utilizados na pesquisa. Entretanto, esses informes não representam uma certeza absoluta, porquanto, são informações de cunho simbólico de um determinado contexto, em razão da análise qualitativa ser aferida por intermédio de dados não numéricos.

As pesquisas qualitativas podem ser esclarecidas e aprovadas em virtude da “mudança social acelerada e a conseqüente diversificação das esferas da vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentem novos contextos e perspectivas sociais” (FLICK, 2009, p. 20). Nesse caso, observa-se que a autora ou pesquisadora usa as metodologias dedutivas, herdadas de modelos teóricos frutos de experimentações empíricas, e, tem como resposta objetos distintos, e, num processo célere de mudança, opta em utilizar procedimentos estratégicos indutivos, sem, todavia, menosprezar a importância de outros aportes metodológicos. Entretanto, o que realmente importa é que os conceitos basilares da pesquisa e seu planejamento obtenham informações que respondam as finalidades almejadas: “isolar claramente causas e efeitos, operacionalizar adequadamente relações teóricas, medir e quantificar os fenômenos, desenvolver planos de pesquisa que permitam a generalização das descobertas e formular leis gerais” (FLICK, 2009, p. 21).

Por se tratar de estudo bibliográfico, esta pesquisa apresenta, como aporte teórico-metodológico, o projeto didático de leitura e escrita de gênero, proposto, inicialmente, por Lopes-Rossi (2002a, 2002b, 2008, 2011), e detalhado na seção 2.4, desta pesquisa. Dessa forma, a partir das etapas do projeto inserida no quadro 4, serão realizadas adaptações por esta pesquisadora a fim de contemplar o trabalho com a obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006) e, precisamente, com o gênero *poema*.

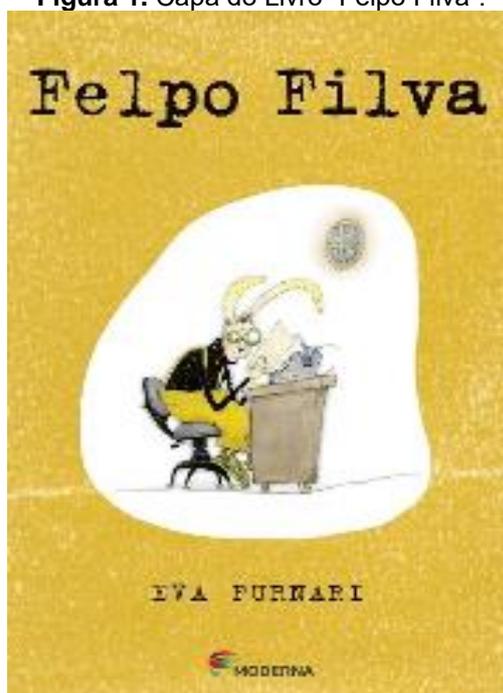
4.4 A OBRA “FELPO FILVA”

A obra “Felpo Filva” (FURNARI, 2006), recebeu vários prêmios, entre eles, o Prêmio Jabuti¹² (2007), que ganhou na categoria de melhor livro infanto-juvenil. Este prêmio é o mais tradicional no contexto literário brasileiro, porquanto, representa o reconhecimento da comunidade intelectual nacional, e, desse instante em diante, a

¹² Disponível em: www.evafurnari.com.br/pt/os.prêmios. Acesso em: 04 de mai. 2020.

obra e o autor passam oficialmente a fazer parte de uma seleção de notáveis da literatura brasileira. É interessante salientar que o prêmio Jabuti não valoriza tão somente os escritores, mas destaca a qualidade do trabalho efetuado em todas as áreas vinculadas à criação e à produção de um livro.

Figura 1. Capa do Livro “Felpo Filva”.



Fonte: Furnari (2006).

O livro ganhou mais um prêmio, o de obra altamente recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ, 2007), com seção brasileira *International Board on Books for Young People* (IBBY). A premiação conta com diversas categorias, como: criança; imagem, melhor ilustrador, informativo, ilustrador revelação, dentre outras. A seleção anual de o prêmio FNLIJ objetiva identificar e dar publicidade aos melhores títulos editados para crianças, incrementando e promovendo a produção de livros de qualidade, incentivando a leitura literária junto à população em geral e, em particular, para educadores, considerando-a como base para formação cultural de crianças e jovens. É um prêmio relevante, pois valoriza a literatura infanto-juvenil e, reconhece a qualidade literária da obra, dando-lhe *status* elevado nesse seguimento. Observe-se que essa obra ganhou mais outro prêmio: O Melhor para Criança, “*HORS CONCOURS*” (FNLIJ, 2007). Esta distinção tem por intuito premiar aqueles que já ganharam o prêmio, uma ou mais vezes, na categoria de escritor ou de ilustrador. Esses prêmios são de enorme significado e relevância,

porquanto, elevaram o valor da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), dando-lhe credibilidade reconhecida em âmbito literário nacional e internacional.

A história é narrada em terceira pessoa, e o narrador relata a vida de um coelho poeta chamado Felpe Ruan Rolhas Filva, solitário e diferente, talvez, por ter uma orelha mais curta que a outra. Esta distinção é motivo de muitas zombarias por parte dos amigos e colegas. Entretanto, mesmo com tantos problemas, Felpe Filva suplanta essas adversidades e se transforma em um grande escritor, reconhecido e admirado por suas obras poéticas. Nesse sentido, o livro conta a história de Felpe Filva, um coelho poeta compulsivo. Um dia, ele recebeu a carta de uma fã de nome Charlô, que discordava dos seus *poemas*. Ele ficou aborrecido, e, por que não dizer, enfurecido. Apesar dessa exasperação inicial, principiou-se uma troca de correspondência entre ambos.

A estrutura narrativa do livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006) traz personagens, tempo e espaço definidos, com um enredo que se desestabiliza com o aparecimento de conflitos que são resolvidos no decorrer da história. Em meio à narrativa, a autora usa outros tipos de texto, como é explicado na contracapa do livro:

Esta é a história do Felpe, um coelho poeta um pouco neurótico. Um dia, ele recebeu a carta de uma fã que discordava dos seus poemas, a Charlô. Ele ficou muito indignado e isso deu início a uma troca de correspondência entre eles. O livro conta essa história de maneira divertida, usando os mais variados tipos de texto, como poema, fábula, carta, manual, receita e até autobiografia, permitindo, assim, que o leitor entre em contato com as diversas funções da escrita (FURNARI, 2006, CONTRACAPA).

A partir do desenrolar da narrativa, é possível observar os seguintes movimentos discursivos, com as ações e os gêneros que são acionados, conforme Quadro 19.

Quadro 19. Síntese da obra de “Felpe Filva”.

Momento da narrativa	Fato narrado	Gênero acionado
Início	Na Toca 88, da Rua Despinhos, na cidade de Rapidópolis, morava um coelho solitário. Ele não recebia visitas, não tinha amigos, nunca queria saber de conversa com ninguém (p. 7). Felpe, poeta famoso, decide contar para todos, a triste história de sua vida. Iria escrever sua autobiografia (p. 8).	Autobiografia
	Felpe Filva pega uma xicara de café, senta-se diante da máquina de escrever. Lembrou-se de um papel velho, que estava guardado. Era o manual do “ <i>Sticorelia</i> ”, (aparelho que Felpe Filva usava na infância para esticar a orelha curta). O que fazia lembrar-se de sua infância (p. 9).	Manual

	Os pensamentos de Felpo Filva foram interrompidos pela campainha. Era o carteiro trazendo uma enorme pilha de cartas. O poeta recebia muitas cartas, mas nunca lia nenhuma. Neste dia, porém, um envelope chamou a sua atenção, por ser diferente, grande, na cor lilás, amarrado com um laço de fita de cetim. Curioso, abriu e leu (p. 11).	Carta
Clímax	Ele recebeu a carta de uma fã que discordava dos seus <i>poemas</i> , a Charlô. A carta deixou o poeta nervoso. Toda vez que ele ficava nervoso a orelha tremia descontroladamente. Além do encurtamento, ele sofria de " <i>orelite tremulosa</i> ". Procurou um vidro de Destremil, um xarope para orelhas descontroladas. Leu a bula três vezes. Ele tinha pavor de efeitos colaterais (p. 14). Ele ficou muito indignado com a carta de Charlô e isso deu início a uma troca de correspondências entre eles, que vai se desenrolando ao longo da história (p. 11).	Bula
Desfecho	Felpo Filva recebe um convite de Charlô para ir tomar chá com bolo de cenoura na Toca dela. Ele ficou muito nervoso. Não sabia o que era pior: sair da toca, dizer a ela que tinha gostado de seus <i>poemas</i> , tomar chá com uma desconhecida, ou comer bolo de cenoura que ele detesta (p. 19). Após o início das trocas de correspondências entre Felpo Filva e Charlô, o poeta saiu da toca diversas vezes para visitá-la. Depois de muitos chás, bolinhos de chocolates e muitos <i>poemas</i> , ele começou a se sentir em casa. Assim, Felpo Filva presenteia a coelha um conto escrito especialmente para ela, " <i>dois coelhos numa só caixinha-d'água</i> ". Charlô fica emocionada, dá um beijo em Felpo Filva e o pediu em casamento. Felpo Filva desmaia, na hora tem uma crise de " <i>orelite</i> ", de tanta felicidade. Depois da crise, ele se deu em casamento para Charlô, com muito amor. Casaram-se e viveram felizes (p. 37).	Receita culinária

Fonte: A autora, a partir da obra "Felpo Filva" (Furnari, 2006).

Sendo assim, têm diversas formas de se imaginar o personagem Felpo Filva, do livro de Furnari (2006). No início da narrativa, ele é apresentado como um coelho solitário, que sofria com o tratamento das suas orelhas, em razão de serem desiguais, ou seja, uma era mais curta que a outra, e, por isso, ele precisava fazer uso de um aparelho para esticar a orelha mais curta. O nome do aparelho era "*Sticorelia*". Sofria também, porque os colegas de escola zombavam dele, justamente por ele ser diferente. Essa diferença, para Felpo Filva, sempre foi um grande problema. Talvez por esse motivo, ele tenha se tornado um poeta triste, pessimista e considerado como um escritor estapafúrdio.

Na Toca 88, da Rua Despinhos, na cidade de Rapidópolis, morava um coelho solitário. Ele não recebia visitas, não tinha amigos e nunca queria saber de conversa com ninguém. Os vizinhos já estavam acostumados, diziam que ele vivia no mundo da lua, que era distraído e desligado, e que tudo isso se podia entender, pois ela era um poeta. Era o famoso poeta e escritor Felpo Filva (FURNARI, 2006, p. 7).

O narrador expõe a história de Felpo Filva por meio de uma apresentação, que aponta como a posição de poeta é vista no começo da trama. Felpo Filva se tornou adulto e foi reconhecido como um poeta famoso. Assim sendo, ele passou a ter liberdade poética, ou seja, a ele quase tudo era consentido. Felpo Filva, convencido disso, tomou a atitude de escrever sua autobiografia, relatando sua infelicidade. Mas, de repente, chega à carta de Charlô:

Prezado Senhor Felpo Filva. Meu nome é Charlô e admiro demais o seu talento e os seus poemas, mas se me permite, tem alguenzinhos deles que eu não gosto nem um pouco. Sinceramente, eu discordei da história do poema da Princesa do avesso! Cruz Credo, que final pavoroso! (FURNARI, 2006, p. 12).

Felpe Filva não gostou do que leu, achou muito atrevimento, alguém que ele nem conhecia, falar daquela forma, de seus *poemas*. Ficou muito chateado e começou a tremer. Eis os *poemas* escritos por Felpe Filva e por Charlô, constantes no Quadro 20.

Quadro 20. Poema “Princesa do Aveso”

POEMA ESCRITO POR FELPO FILVA Princesa do Aveso	VERSAO DO POEMA ESCRITO POR CHARLÔ Princesa do Aveso
<p>Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão.</p> <p>Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.</p> <p>Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão.</p> <p>No fundo do poço, Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.</p>	<p>Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão.</p> <p>Do fundo do poço. Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão.</p> <p>Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião.</p> <p>Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão.</p> <p>Compraram uma casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.</p>

Fonte: a autora/*poemas* retirados da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006, p. 12; 13).

No *poema* “Princesa do Averso”, escrito por Felpe Filva, subentende-se que o poeta faz uma “brincadeira” com o conto de Rapunzel¹³. Compreende-se que, a parte do título do *poema* “ao avesso”, é que: ao invés da princesa morar em um castelo, ela mora no fundo de um poço, ao invés de jogar suas tranças, espera uma corda, ao invés do príncipe ser bonito e inteligente, como nos contos de fada, ele é bonito, porém, bobão, ao invés do príncipe salvar a princesa, ela o puxa para o fundo do poço, ao invés de serem felizes para sempre, serão infelizes. O *poema* apresenta-se totalmente ao contrário dos outros contos de fadas.

Entretanto, diferentemente, na versão escrita por Charlô, fica explícito a felicidade da personagem. Charlô expressa no *poema* que, para ser feliz, não importa se a princesa mora em um castelo ou em uma casinha. O importante é ter força de vontade e mudar a história de vida, no caso, a vida da princesa e do príncipe. Ninguém sabe como e nem a razão, só se sabe que, de repente a história mudou, e os dois deram a volta por cima, saíram do poço, compraram uma casa linda na praia e foram viver felizes.

Todos da vizinhança reconheciam Felpe Filva, como escritor, e em regra não faziam críticas sobre seus escritos. Porém, surge uma leitora, passando-se como uma simpatizante crítica, uma vez que, sua carta, não é apenas de uma simples leitora, mas de uma fã completamente amante e, ao mesmo tempo, crítica, dos *poemas* de Felpe Filva, porquanto, admira o escritor, mas, também, discorda do pessimismo das histórias narradas por ele. Essa discordância, inicialmente, desestabilizou Felpe Filva, por ele ser um poeta famoso e não estar acostumado com certas críticas. Contudo, essa desaprovação deu origem a uma interessante troca de correspondências entre eles:

Prezado poeta, como o senhor não me respondeu, estou escrevendo novamente. Sabe aquele seu poema, o do Passarinho na gaiola? Sinceramente, achei que nesse aí falta um pouco de liberdade, de alegria, de imaginação? [...] Eu tomei a liberdade de reescrever o seu poema soltando o passarinho (FURNARI, 2006, p.16).

Eis os *poemas* escritos por Felpe Filva e por Charlô:

¹³ A história da vida de Rapunzel, uma jovem de longos cabelos cor de ouro, aprisionada no alto de uma torre por uma bruxa vingativa. A culminância da história acontece quando um príncipe encontra a torre de Rapunzel e passa a encontrá-la secretamente. Conto escrito por Charlotte-Rose de Caumont de La Force e publicado originalmente em 1698.

Quadro 21. *Poema* “Passarinho na Gaiola”

<i>POEMA ESCRITO POR FELPO FILVA Passarinho na Gaiola</i>	<i>VERSÃO ESCRITA POR CHARLÔ Passarinho sem Gaiola</i>
Uma xícara tem asa Passarinho também.	O cachorro tem osso Passarinho também.
Uma xícara tem sorte Passarinho não tem.	A janela tem grade Passarinho não tem.
Uma casa tem canto Passarinho também.	A cadeira tem pernas Passarinho também.
Uma casa tem planta Passarinho não tem.	Uma lebre tem dentes Passarinho não tem.
O avião tem um bico Passarinho também.	Frigideira tem ovos Passarinho também.
O avião tem o céu Passarinho não tem.	Uma toca tem dono Passarinho não tem.

Fonte: a autora. *Poemas* retirados da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006, p. 16-17).

O segundo *poema* escrito por Felpe Filva, a partir do próprio título, apresenta pessimismo: “Passarinho na Gaiola”, refere-se há um *poema* triste e deprimente. O poeta usa o passarinho, que em seu *status* natural é símbolo de liberdade, para manifestar que ele (o autor) próprio, está preso em uma gaiola. Na gaiola de seu passado, de seus medos, da solidão e de seu pessimismo adquirido na infância, por ter sofrido *bullying*¹⁴, por ser diferente dos outros coelhos. Percebe-se pessimismo e tristeza, não só em seus *poemas*, mas, em outras obras escritas por Felpe Filva, citadas na Obra como: “A Cenoura Murcha” e “Um Pé de Coelho Azarado”, dentre outros.

Como se pode observar, o *poema* de Charlô, é diferenciado, essa diferença é percebida logo no título do *poema*, que nos remete à liberdade “Passarinho sem Gaiola”, sem falar que é alegre, e principalmente otimista, tendo a dádiva da felicidade na sua liberdade. A transcrição comprova a insistência da fã, em manter um contato direto com o poeta, embora, ele não tenha dado resposta a primeira carta, talvez pelo fato de ter achado muito atrevimento de Charlô, pois não gostou da maneira que ela escreveu. Mesmo assim, ela insiste novamente em entrar em contato.

¹⁴ *Bullying* é um vocábulo de língua inglesa, pouco utilizado no Brasil no ano 2003, quando foi publicado a 1ª edição do livro “Felpe Filva” de Eva Furnari. Dessa forma, a autora não usa o vocábulo *bullying* para definir os maus tratos sofridos por Felpe Filva. Sabe-se que o termo *bullying* significa a vontade consciente e deliberada que uma pessoa ou grupo de pessoas possui de maltratar, humilhar e intimidar alguém.

Com esses pormenores, ações e situações elencadas, a autora Furnari (2006) desenvolve a trama de forma lúdica e humorada, que faz o leitor viajar quiméricamente para o “mundo de Felpe Filva”. É importante ressaltar que Furnari (2006), também, é a ilustradora do livro, fazendo prevalecer a “função expressiva/ética” da ilustração, assomada à “função lúdica”, na obra em estudo. Inicialmente, as ilustrações externam “emoções por meio da postura, gestos e expressões faciais dos personagens e dos próprios elementos plásticos, como: linha, cor, espaço e luz” (CAMARGO, 1995, p. 36); em outro plano, salienta-se que “a ludicidade está presente no que foi representado e na própria maneira de representar” (CAMARGO, 1995, p. 37). Todas as gravuras possuem riquezas minudenciadas e procuram fornecer um resultado de humor.

O texto apresenta uma semelhança entre a imagem e a escrita, uma vez que a autora consegue realizar uma empatia do leitor com relação à palavra e à imagem. Neste diapasão, o leitor é preso pela imagem visual, partilha do jogo da imaginação, para apreender os significados de coisas não ditas, de ações confusas, de sentimentos não definidos. Agrega-se à trama, às personagens e à linguagem, completando a informação que falta, para construir o sentido de forma que possa fazer interpretações coerentes com o texto e com informações prévias de mundo.

Esse é um livro rico por contemplar uma variedade de gêneros discursivos, e deve ser usado como ferramenta enriquecedora para desenvolver inúmeras possibilidades de atividades.

A finalidade de desenvolver estudo com o livro em questão não é didatizar o gênero, uma vez que, quem poderá fazer isso é o docente. Acredita-se que a leitura do livro, bem como a atividade com o gênero escolhido, se bem trabalhado, pode ser mais um instrumento para o professor de Língua Portuguesa, construir com os alunos uma aprendizagem significativa a partir de um ponto motivador. Trabalhar com atividades amparadas por um livro de literatura infanto-juvenil, é levar o aluno a se encantar com o mundo da literatura diante de tantas possibilidades que podem surgir.

Pode-se trabalhar e explorar diversos gêneros discursivos, no decorrer da leitura, como: carta, bula, manual, receitas, entre outros, que são apresentados no corpo do livro, conforme o Quadro 22.

Quadro 22. Gêneros discursivos da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006) e as esferas de circulação.

Esfera do Cotidiano	Esfera da Literatura artística	Esfera de Produção
---------------------	--------------------------------	--------------------

		e consumo
Provérbio ou ditado popular: proferido em uma frase geralmente curta e, em regra, não se sabe quem inventou. Ele vai de boca em boca, de pai para filho, de geração em geração, e sempre resume uma ideia, uma regra social ou um conselho popular (p. 44).	Fábula: história que têm a intenção de ensinar algo sobre a moral e comportamento. Essas histórias mostram que a bondade, a honestidade, a prudência e o trabalho são qualidades que superam o egoísmo, a maldade, a inveja e a ganancia (p. 42).	Bula: é um impresso que acompanha um medicamento e contém informações sobre a sua composição, maneira de usar, contra indicações, quem fabrica e tudo que é importante em sua utilização (p. 51).
Lista: é uma sequência de itens que pode ter muitas finalidades como anotar nomes, lembretes, tarefas, compras, partes de um todo, enfim, uma infinidade de coisas. As listas ajudam a organização, o estudo, a comunicação, a memória (p. 53).	Contos de fadas: contos de fadas são histórias geralmente curtas, nas quais o herói ou a heroína enfrentam grandes obstáculos, antes de triunfar sobre o mal. Entre seus personagens estão os príncipes e princesas, as fadas, as bruxas e os dragões (p. 43).	Manual: é um folheto explicativo que acompanha uma máquina, um aparelho eletrônico entre outros, enfim, qualquer objeto que precisa de uma explicação para ser usado (p. 50).
Carta: escrever uma carta é um jeito muito antigo de se mandar uma mensagem. Ela pode ser escrita de várias maneiras, mas, seja qual for o tipo de carta costuma seguir um modelo tradicional (p. 48).	Autobiografia: é quando se escreve a própria história, quando isso ocorre, está criando um gênero que se chama autobiografia (p. 41).	
Cartão-postal: é um tipo de correspondência que é enviado, normalmente, sem envelope. É um papelão fino, em uma das faces, coloca-se o endereço do destinatário, o selo e a mensagem do remetente. Na outra face, alguma imagem (p. 49).	Poema: o <i>poema</i> é um texto em versos que tem uma musicalidade própria, criada pelo som das palavras. Escrever um <i>poema</i> é uma maneira de brincar com as palavras, criando relações entre seu sentido, seu som e sua forma (p. 45).	
Receita culinária: explica como é que se deve preparar um alimento. No primeiro momento, apresenta a lista de ingredientes e posteriormente, o modo do preparo. No final dela, existe comentário, como servir o prato e quantos pessoas podem ser servidas (p. 52).	Letra de Música: é uma composição que combina uma melodia com um <i>poema</i> , a letra. A música é escrita numa partitura com uma linguagem própria, um jeito de registrar por escrito as notas, o ritmo e a intensidade com que deve ser tocada (p. 47).	
Telegrama: é uma mensagem transmitida por telégrafo, que chega rápido ao destinatário. Ainda se mandam telegramas, mas, além dele, hoje existem muitas outras maneiras de se mandar uma mensagem rápida, exemplo, o <i>e-mail</i> (p. 49).		

Fonte: a autora, com base nos gêneros da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006).

Esses são os gêneros discursivos que fazem parte da obra em estudo. Salienta-se que, com o passar dos tempos, alguns gêneros discursivos são transformados em atenção às novas demandas sociais, consequência de outro momento histórico, no qual são inseridos, cujo exemplo cabal de desuso encontra-se no gênero discursivo, carta pessoal e telegrama. Assim, entende-se que, a cada

instante e situação social pode um gênero já reconhecido cair em desuso ou ser recriado, ou, outro gênero ser criado, com suas próprias peculiaridades.

No final do livro, a autora explica cada um dos gêneros presentes na narrativa. Pode-se dizer que, há outra narrativa dentro da própria história de Felpe Filva, onde a autora finaliza com outros personagens, designados locutores, conforme as falas a seguir: “A história acabou? - Acabou. O que tem nas próximas páginas são só uns comentários. [...]” (FURNARI, 2006, p. 39). No final do livro “Felpe Filva” (FURNARI, p. 39-56), há uma espécie de glossário *post-scriptum* da autora explicando cada um dos gêneros inseridos na obra, bem como, são introduzidos outros personagens que criticam e explicam, de forma livre, as histórias idealizadas e narradas por Felpe Filva.

Nesse sentido, os novos personagens dialogam criticamente sobre as histórias, e por intermédio dessas confabulações criam outras histórias. Os novos personagens: os Comentaristas, os Sobrinhos de Charlô, o Coelho e a Tartaruga, entre outros, são apresentados pela autora, sendo que esses comentam sobre a Fábula, outros dialogam sobre Conto de Fadas, os Passarinhos articulam-se sobre os Provérbios ou Ditados Populares, e ainda, falam do *Poema*. A Avó do Felpe Filva, dialoga com a Vizinha sobre um *poema* do Felpe Filva, a “Princesa do Avesso”, a Tia do Felpe Filva comenta sobre a Canção, o Pombo-Correio e a Coruja falam sobre a Carta e o Telegrama, os Sobrinhos Gêmeos de Charlô comentam sobre o Cartão Postal, e, ainda, Outros Sobrinhos comentam sobre o Manual. O doutor Beto Caroteno, por ser farmacêutico, fala sobre a Bula, e mais Coelhoinhos falam da Receita Culinária, e, finalmente, outro Coelhoinho Filho do Carteiro, encerra o diálogo, quando comenta sobre a Lista.

Furnari (2006) apresenta este segmento como, *post-scriptum* (P.S.), esclarecendo o significado da abreviação: escrito, após o texto principal. Em seguida comenta sobre os diversos “tipos de texto da história”.

A autora utiliza o termo “tipos de texto” de forma abrangente, em virtude de que, os comentários são acerca dos diversos gêneros discursivos que integram a obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006). Essa obra tem uma significativa riqueza, apresenta a temática como: diferenças e *bullying*.

Ao finalizar, no *post-scriptum*, a autora elaborou uma lista, e explicita o processo de produção do livro e informa a quantidade de rascunho; declara que teve inúmeros colaboradores; fala que foi uma diversão e quão reconfortante foi escrever essas histórias.

4.4.1 A CONSTITUIÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO COM O *POEMA* E SEUS MÓDULOS

Nesta seção, apresenta-se, previamente, a estrutura do projeto elaborado, com seus aspectos em cada fase. Ressalta-se ainda que, o aluno é quem vai escolher a temática que achar melhor para sua produção dentre *Bullying* e preconceito. Os textos dos alunos serão recolhidos pelo professor, que dará sua contribuição, visando que o alunado realize os ajustes necessários. Posteriormente, será digitado pelo professor, e, enfim, essa produção textual vai ser exposta em forma de livreto e será realizado também, um sarau na escola. Os textos serão todos autografados pelos alunos.

Dentre as perspectivas metodológicas de didatização dos gêneros, acolhe-se e assume-se, nesta pesquisa, a proposta de projetos pedagógicos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2002; 2003; 2008) e Ohuschi (2018; 2019), visando, também, colocar em prática as concepções de Bakhtin (2003 [1979]) e do Círculo de Bakhtin (1919-1974), numa proposta ordenada com as práticas de leitura e escrita. Saliencia-se que o projeto pedagógico proposto, em linhas gerais, desmembra-se em três módulos: leitura, produção escrita e divulgação ao público, conforme Quadro 23.

Quadro 23. Organização das atividades.

	Módulos	Atividades desenvolvidas
Parte I LEITURA GLOBAL DA OBRA	Pré-leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Ativar conhecimentos prévios dos alunos sobre o texto que será lido. 2) Mostrar a capa do livro para os alunos e fazer questionamentos, como: 3) Como será a história desse livro? 4) Quem escreveu o livro? 5) Quem ilustrou? 6) Que animal é esse que aparece na capa? 7) O que ele está fazendo? 8) Qual será sua profissão? 9) Você já viu uma máquina de escrever? 10) O que significa essa cor amarela em torno do coelho? 11) O que significa essa cor branca? 12) Qual o nome do livro? 13) Você já leu livros escritos por essa autora? Quais?
	Leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilitar a compreensão do texto; 2) Iniciar a leitura; 3) Leitura silenciosa pelo aluno; 4) Leitura pelo professor em voz alta; 5) Fazer os questionamentos sobre a temática do texto; 6) Identificar outros personagens que aparecem na história; 7) Identificar o espaço onde ocorre a história; 8) Discutir a respeito das características do texto, como: o espaço, as personagens, seus traços físicos e psicológicos.

	Pós-leitura	<ol style="list-style-type: none"> 1) Possibilitar a compreensão da ideia central do texto; 2) De que trata o texto? 3) Qual o tema abordado no texto? 4) O tema abordado no texto serve de reflexão sobre o efeito que o <i>bullying</i> causa na vida de uma pessoa? 5) Você sabe o que é <i>bullying</i>? 6) Você já sofreu <i>bullying</i>? 7) Você conhece alguém que tenha sofrido <i>bullying</i>? 8) Quando acontece o conflito entre os personagens? 9) O que você achou do final da história do livro? 10) Escrever em dupla um texto sobre a temática abordada no texto (<i>bullying</i>); 11) Socializar com a turma.
Parte II LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO POEMA	Leitura	<p>Após a apresentação do projeto aos alunos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Entregar cópias para os alunos dos <i>poemas</i> para leitura: “Passarinho na Gaiola/Princesa do Avesso”; 2) Sugere-se, primeiramente, a leitura silenciosa pelos alunos; em seguida, leitura em voz alta pelo professor; 3) Comentários referentes aos <i>poemas</i> lidos: o tema, contexto de produção, estilo e construção composicional; 4) Debater oralmente sobre os textos; 5) Anotar no caderno, os pontos, que o aluno julgar relevantes.
	Escrita e reescrita	<ol style="list-style-type: none"> 1) Planejamento de produção (definição do assunto, esboço geral); 2) Coleta de informações necessárias; 3) Produção da primeira versão, de acordo com aspectos típicos do gênero; 4) Correção colaborativa do texto, indicando aspectos a ser melhorados; 5) Produção da segunda versão, atendendo às indicações da correção; 6) Revisão do texto; 7) Reescrita da versão final, conforme o suporte para circulação.
	Circulação	<ol style="list-style-type: none"> 1) Sarau poético; 2) Tarde de autógrafos no pátio da escola; 3) Declamações dos <i>poemas</i> produzidos pelos alunos; 4) Transformar os <i>poemas</i> em um livreto, autografados pelos alunos, que será doado para a escola; 5) Dramatização da história de Felpe Filva pelos alunos.

Fonte: A autora.

De modo geral, é possível relacionar as partes do projeto (Quadro 23) com as dimensões de leitura e escrita (Quadro 24) que são tratados pela BNCC (BRASIL, 2017), de forma a possibilitar ao professor o diálogo com o documento oficial.

Quadro 24. Atividades e dimensões da BNCC (BRASIL, 2017).

Dimensões da BNCC que são contempladas	
Parte I LEITURA GLOBAL DA OBRA	<ol style="list-style-type: none"> 1) Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. 2) Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros.

	<p>3) Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos.</p> <p>4) Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.</p> <p>5) Linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em distintos contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.</p>
<p>Parte II</p> <p>LEITURA E ESCRITA DO GÊNERO POEMA</p>	<p>1) Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, xantídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthroug</i>, detonado, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.</p>

Fonte: a autora, com base na BNCC (BRASIL, 2017, p. 69-70).

É essencial observar que a BNCC (BRASIL, 2017) examina a leitura para além do texto escrito, compreendendo imagens estáticas (foto, pintura, desenho, ilustração, infográfico etc.) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e som (áudios e música), divulgados em espaços impressos ou digitais. Esse documento sugere que seja implementado o trabalho visando ao desenvolvimento das habilidades na produção de distintos textos, utilizando-se gêneros diversos, considerando a interação social e a apresentação de autoria dos textos produzidos. Evidentemente que, nos anos iniciais, deve-se esclarecer aos alunos acerca da função leitura e da escrita e demonstrar a importância dessas práticas na sociedade.

Destarte, a leitura e a produção de textos, em atenção às perspectivas enunciativa-discursiva, ancoradas na BNCC (BRASIL, 2017), são recomendações que ultrapassam as formas de apresentação da língua oral e escrita. Conseqüentemente, presume-se que a multimodalidade serve como preceito orientador para as práticas de linguagem, de leitura e produção de textos constantes nesse documento (BRASIL, 2017).

Esses são os *poemas* da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), objetos de estudo nesta proposta.

Quadro 25. Princesa do Avesso/Passarinho sem Gaiola.

<i>POEMA ESCRITO POR FELPO FILVA</i>	<i>POEMA REESCRITO POR CHARLÔ</i>	<i>POEMA ESCRITO POR FELPO FILVA</i>	<i>POEMA REESCRITO POR CHARLÔ</i>
Princesa do Avesso	Princesa do Avesso	Passarinho na Gaiola	Passarinho sem Gaiola
Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão. Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão. Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão. No fundo do poço, Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.	Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão. Do fundo do poço. Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão. Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião. Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão. Compraram uma casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.	Uma xícara tem asa Passarinho também. Uma xícara tem sorte Passarinho não tem. Uma casa tem canto Passarinho também. Uma casa tem planta Passarinho não tem. O avião tem um bico Passarinho também. O avião tem o céu Passarinho não tem.	O cachorro tem osso Passarinho também. A janela tem grade Passarinho não tem. A cadeira tem pernas Passarinho também. Uma lebre tem dentes Passarinho não tem. Frigideira tem ovos Passarinho também. Uma toca tem dono Passarinho não tem.

Fonte: a autora. *Poemas* retirados da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006, p. 12;13;16;17)

Apesar de não ser delimitado como um componente curricular específico, a Literatura está presente na BNCC (2017). A cientificidade e a importância dos estudos de literatura aparecem em vários aspectos do documento que determina o essencial para o Ensino Básico brasileiro. O texto literário é de grande importância e recomendado pela BNCC, principalmente, no ensino de Língua Portuguesa, em todos os segmentos de ensino. A literatura, nesse documento, envolve, principalmente, a formação de “leitores-fruidores” (BRASIL, 2017, p. 153). Essa edificação pode ser vista como o principal objetivo da Base no ensino da arte e ciência literária. Os leitores-fruidores, no projeto, previsto pela BNCC, são aqueles que, nos sinais socioemocionais, exercem a empatia e o diálogo.

Mesmo o documento tratando do trabalho com o texto literário, é importante mencionar o que estudiosos, como Ipiranga (2020) e Silva (2020), afirmaram em relação à BNCC (BRASIL, 2017):

Fica de ressalva a abstração desconcertante na apresentação das competências e habilidades, que se mostraram, em boa parte, um discurso retórico alinhavado por várias perspectivas, as miseras quatro páginas dedicadas à Literatura e a repetição de ideias que faz com que quase todas as habilidades e competências possam ser fundidas (IPIRANGA, 2020, p. 112, grifo nosso).

No texto da BNCC de 2017 não se expressa sobre a importância da literatura na formação do educando, apenas a discussão sobre o eixo Educação literária com estreita relação com a Leitura, isto é, no documento citado, o ensino de literatura não recebe valor que lhe é devido, ressaltando que o principal objetivo da Língua Portuguesa é assegurar o acesso aos conhecimentos linguísticos (SILVA, 2020, p. 16, grifo nosso).

Apesar da BNCC (BRASIL, 2017) não contemplar de forma mais abrangente o ensino da literatura, o presente trabalho traz a compreensão de um gênero literário, mais precisamente do *poema*, num estudo sobre o livro infanto-juvenil “Felpe Filva”, no intuito de fomentar e incentivar uma abordagem literária para as salas de aula, por intermédio de estudos e reflexões linguísticas, que podem despertar discussões acerca de temas sociais, de enorme relevância, como exemplo, o *bullying*.

A BNCC, em seus aspectos gerais, apresenta a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017, p. 14). Ainda, de acordo com esse documento oficial, deve-se considerar “as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14). Assim, o reconhecimento do que é diverso e a compreensão de si geram ações respeitadas que valorizam as diferenças.

Diante disso, no módulo de leitura dos *poemas*, retomam-se os aspectos do gênero, como: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Nessa perspectiva, esta pesquisa propõe-se a construir um trabalho direcionado para leitura e produção textual, refletido sob o viés dialógico da linguagem (BAKHTIN/VOLÓCHINOV (1992[1929])). Neste sentido, visa o desenvolvimento de atividades, pelo corpo docente e discente, sobre o gênero discursivo *poema*, com o objetivo de permitir a produção de sentido, para os alunos, tornando-os construtores de uma linguagem própria.

No módulo de produção escrita, conforme Lopes-Rossi (2008) admitem-se as etapas de planejamento, execução da produção, revisão e reescrita. A autora também esclarece ser elementar e indispensável que o processo de produção aconteça da

maneira como o gênero é produzido na sociedade e que permaneça com o professor a incumbência de apreciar a viabilidade de algumas produções, “considerando as possibilidades de deslocamento dos alunos na cidade, as fontes de informação disponíveis, além do interesse do tema para o público-alvo” (LOPES-ROSSI, 2008, p. 67).

No módulo de divulgação ao público, nas produções escritas pelos alunos, é essencial que o professor e os alunos adotem algumas “providências, como montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo” (LOPES-ROSSI, 2008 p. 68), para que os textos circulem habitualmente na sociedade. Assim, este trabalho de leitura e escrita segue a estrutura apresentada pela autora, contemplando também os conceitos de Bakhtin (2003[1979]), quanto aos gêneros e à visão dialógica da linguagem, no procedimento de ensino e aprendizagem.

Este trabalho será dividido em três módulos didáticos, com o trabalho com o *poema*, de acordo com as orientações de Lopes-Rossi (2008).

5. ELABORAÇÃO DO PROJETO DIDÁTICO A PARTIR DA OBRA “FELPO FILVA”

Decorrente da experiência profissional da pesquisadora-professora, observa-se, nas aulas de Língua Portuguesa, que os alunos, especialmente os do 6º ano, apresentam diversas dificuldades nas atividades de leitura e escrita. Não conseguem discernir as relações argumentativas e discursivas, bem como, não realizam a associação dos elementos implícitos ao significado do texto. Em função das dificuldades apontadas, tanto na leitura, quanto na produção textual, ficam aquém, de aprendizagem e compreensão desejáveis, isso porque, o alunado não consegue ultrapassar os limites puramente físicos do texto. Assim, cabe ao docente,

Criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguística de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

Em consequência disso, no intento de assessorar e contribuir com o professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, elabora-se esta proposta pedagógica, contemplando e propiciando elementos capazes de auxiliar os trabalhos dos professores nas salas de aula.

Entre variadas abordagens metodológicas, com princípios e implementação dos conceitos de Bakhtin, que estão relacionados aos gêneros discursivos, optou-se pela proposta de Lopes-Rossi (2002a; 2003; 2008), em razão de estar direcionada ao projeto didático de leitura e escrita, por meio dos gêneros discursivos.

Ressalta-se que as atividades aqui sugeridas não estão prontas e acabadas em si mesmas, são simplesmente sugestões para nortear uma prática docente e desafiar o aluno, para que desenvolva habilidades de leitura e escrita. Portanto, uma avaliação diagnóstica de todos envolvidos, faz-se necessária para que o professor identifique os diferentes níveis de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, havendo adequação das atividades.

Seguem algumas sugestões de atividades de leitura e escrita, por meio do gênero *poema*:

- a) realizar levantamento sobre o que os alunos sabem ou conhecem sobre *poemas*;
- b) pesquisar se os alunos conhecem algum poeta, e se gostam de ler *poemas*;

- c) apresentar *poemas* diversificados para a turma;
- d) ler para e com os alunos *poemas* que sejam adequados com a faixa etária deles, expressando os sentimentos que o texto apresenta, como medo, espanto, alegria, tristeza, humor, raiva, entre outros;
- e) incentivar a declamação de poesias, explorando os ritmos e a sonoridade que elas contêm;
- f) desenvolver situações de escrita a partir de alguns *poemas* escolhidos pela turma, juntamente com o professor;
- g) promover escrita espontânea de *poemas* e exploração de rimas e ritmos.

Essas são algumas propostas metodológicas dentre muitas, que poderão ser utilizadas pelo professor de Língua Portuguesa, durante suas aulas, a fim de explorar o gênero *poema*, como já mostrado. É importante envolvê-los em um contexto atraente e dinâmico, fazendo-os crer, que a leitura e a escrita são ações relevantes para o dia a dia. Evidenciando-se que a proeza de ler e escrever tem vantagens, em razão da absorção dos elementos da leitura e escrita, que vão ajudar de forma cabal, na inserção do aluno nas práticas discursivas, oferecendo-lhes oportunidades e caminhos para sua atuação e participação ativa na sociedade.

Inicia-se esta proposta com a leitura do livro paradidático “Felpe Filva”, de Furnari (2006), pois considera-se que a leitura, por meio de variadas linguagens, tem o condão de fomentar e instigar a imaginação e os sentimentos, fazendo com que o leitor sinta a necessidade de tornar-se um usuário competente da língua, operando criticamente e reflexivamente na sociedade na qual está inserido. Lajolo explica que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhes significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 1993, p. 59).

Entende-se, em vista disso, que a leitura estimula a reflexão e alimenta a formação de um raciocínio logicamente clarificado. Desse modo, o estudante conquista uma posição ativa em seu processo de aprendizagem, compreende que tem condições e capacidade de posicionar-se frente ao conhecimento, efetuando questionamentos pertinentes, e, também, capacitando-se para criar argumentações sustentáveis. Destarte, desenvolve-se o senso crítico e novas competências podem

ser acrescentadas, estimulando a consciência para que se torne um cidadão ativo na sociedade.

Julga-se que, ao fazer a leitura da obra, o leitor compartilha do jogo da imaginação para compreender outros sentidos não escritos, de coisas não ditas, de ações inexplicáveis, de sentimentos que extrapolam o que realmente foi escrito e lido. São ações não expressas e reações que nem sempre estão no ambiente escrito e lido.

O leitor poderá ter possibilidades de juntar a história às personagens e à linguagem, completando dados e informações que não constavam, construindo, assim, o sentido de maneira a efetuar interpretações permissíveis com o texto e com seus conhecimentos prévios de mundo. Além disso, terá a oportunidade de ter contato com diversos gêneros, tendo em vista a própria composição da obra. Isso auxiliará na formação do aluno como leitor e escritor de textos, haja vista que:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (BAKHTIN, 2003[1979], p. 285).

No projeto didático elaborado, propõe-se ao aluno, escrever um *poema*, a partir daqueles encontrados no próprio livro, podendo utilizar-se de suas experiências de leitura e da temática desenvolvida na obra lida em sala. Após a conclusão das etapas, o texto pode ser divulgado em forma de sarau poético e, num momento de culminância, apresentar a elaboração de um livreto (que será autografado pelos autores), com os *poemas* dos alunos participantes do trabalho.

Para facilitar a visualização desta proposta de projeto, ela foi dividida em duas partes, conforme Quadro 26.

Quadro 26. Proposta didática.

Parte I	Leitura global da obra, leitura do livro “Felpe Filva”. - pré-leitura; - leitura; - pós-leitura.
Parte II	Trabalho com o <i>poema</i> , a partir dos módulos didáticos de leitura do gênero. Módulo I - leitura; Módulo II - escrita, reescrita; Módulo III - divulgação dos textos produzidos pelos alunos.

Fonte: a autora.

Sabe-se que, antes da leitura, é importante familiarizar os alunos com a proposta. Dessa maneira, os esclarecimentos e a abordagem estão inseridos na Seção 5.1, como os objetivos e os benefícios pedagógicos que as atividades podem oportunizar, tanto para a leitura, bem como para a produção textual.

5.1 LEITURA GLOBAL DA OBRA – PARTE I

1º Passo

- 1) *Conversa informal com a turma, para que os participantes fiquem cientes sobre como se desenvolverá a proposta de trabalho.*
- 2) *Objetivos: apresentar a história de Felpo Filva, compreender e ampliar conhecimentos acerca das características sociocomunicativas do gênero discursivo poema, as condições de produção, de circulação, contexto de produção, situação social imediata de recepção, temática, propósito comunicativo, estilo e composicionais do gênero em estudo.*
- 3) *Estimular a leitura e produção textual do gênero poema, em alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. (Professor, no final do livro, há conteúdo específico sobre cada um dos gêneros contemplados na obra.).*

É essencial que o professor proporcione aos alunos um momento de conversação, no intuito de apresentar o trabalho proposto, objetivando que estes sejam motivados a participar das atividades de leitura e escrita descritas.

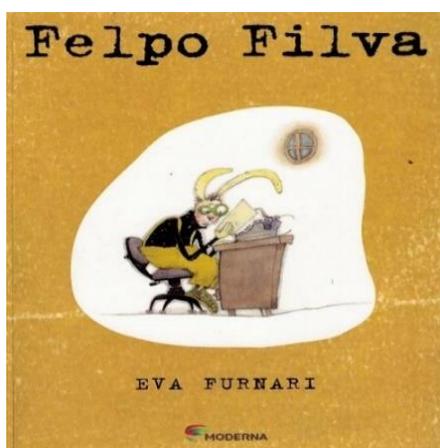
Entende-se que esse momento de conversa informal com a turma, é de fundamental relevância. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), esse é um momento significativo e indispensável para “fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo, visando à aprendizagem da linguagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Assim, espera-se que os alunos compreendam a proposta e participem ativamente, desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, de forma competente. Na sequência, parte-se para o trabalho com o livro, segundo as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

5.2 PRÉ-LEITURA

A pré-leitura se constitui em um momento, no qual o conhecimento anterior é utilizado, para ser relacionado com as novas informações (SOLÉ, 1998). Tem o intuito de aprimorar e organizar o conhecimento, para que a leitura a ser realizada não se torne uma atividade passiva, tão somente de decodificação.

Trabalhar a pré-leitura é compartilhar o conhecimento superficial ao texto. É fundamental, que, antes de fazer a leitura, o professor explique, de forma geral, o tema do texto e chame a atenção do aluno para particularidades, como: capa, gravuras, nome do autor, título, gênero do discurso dentre outros. É necessário que o professor induza os alunos a falarem o que já sabem sobre o tema, por meio de questões que busquem informações acerca da vida cotidiana (TAGLIEBER; PEREIRA, 1997). Sugerem-se as perguntas para o momento da pré-leitura.

Figura 2. Capa do Livro “Felpo Filva”



Fonte: Furnari (2006).

- a) O professor apresenta o livro para os alunos. Em seguida, mostra a gravura da capa do livro “Felpo Filva” e deixa que os alunos a examinem.
- b) Questionar sobre o autor; a gravura da capa.
- c) Qual será sua profissão?
- d) Por que o nome da obra é “Felpo Filva”?
- e) O que ele está fazendo na imagem?
- f) Onde ele está?
- g) Por que em volta dele a cor da imagem é branca e no restante da capa é amarelada? O que representa isso?
- h) Quando você olha a capa do livro, o que você imagina?
- i) Só podemos ler o que está escrito ou podemos ler as imagens?
- j) O que você acha da ilustração feita pela autora?
- k) Pela capa, você pode imaginar o que será lido?

*(Chamar atenção dos alunos com relação à temática do texto, como, preconceito sobre as diferenças). A autora, na primeira página dedica: “esta história a todos aqueles que têm orelhas diferentes” (FURNARI, 2006).
(Esses questionamentos podem ser respondidos oralmente).*

É relevante que se faça a ativação de conhecimentos anteriores dos alunos, antes da leitura do texto, tendo em vista que é essencial retomar conteúdos relacionados e fazer questionamentos acerca do assunto, buscando garantir a socialização desses conhecimentos. No instante inicial, aconselha-se que o professor

determine os objetivos de leitura do texto, auxiliando o aluno-leitor, criando condições para ele opinar acerca do que foi lido. Conforme Solé (1998), é significativo ter um objetivo na leitura, no propósito de que a prática da leitura possibilite ao próprio aluno, estabelecer finalidades de leitura, que estejam mais próximo de suas utilidades, conveniências e benefícios.

Com a intenção de realizar a leitura do gênero *poema*, podem ser realçados objetivos, como: a) conhecer a estrutura do gênero do *poema*; b) entender a forma composicional, conteúdo temático e estilo do *poema*. Para alcançar os objetivos, é necessário que o professor instrumentalize o aluno sobre o gênero *poema*, fazendo-o compreender as noções mais importantes do gênero, como: o que significa a forma composicional, conteúdo temático, estilo, meio de circulação, a qual esfera pertence e a quem se destina, e, ademais, explicitar suas particularidades.

No momento de efetuar esses estudos, os alunos podem ser questionados sobre a temática, oportunizando a eles expor seus conhecimentos anteriores e também, incentivar sua fantasia, num acolhimento da leitura e na sua consequente compreensão (SOLÉ, 1998). Conforme a autora, existem estratégias importantes que ajudam no processo da compreensão leitora e que podem ser incrementadas nas três etapas da leitura: Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura, numa possibilidade de situar o leitor frente à leitura, por intermédio de seus conhecimentos prévios, propiciando-lhes uma ação ativa quando do desenvolvimento do processo (SOLÉ, 1998).

Saliente-se que, quando o professor fizer algumas perguntas e essas ficarem sem respostas, o professor pode antecipar o conteúdo para provocar o entendimento do aluno. Se forem bem trabalhadas as atividades de pré-leitura, como também as atividades de leitura, criando estratégias para interpretação de textos, sempre haverá a formação de leitores críticos frente ao texto.

Perguntas de pré-leitura são instrumentos que podem ser utilizados pelos professores, para obter informações, se o aluno compreende ou não, o que será lido, ou ainda, oportunizar para os alunos levantarem hipótese, suposições do que será lido, antes da leitura propriamente dita. Isso pode facilitar o processo de compreensão do aluno-leitor, mediante ao texto, seja verbal ou não verbal.

Dessa forma, as perguntas de pré-leitura são uma estratégia para colher, analisar e utilizar informações, de seleção e de antecipação de leitura, por intermédio de conhecimentos prévios, que os alunos possuem internalizados. Assim, torna possível antever o que, ainda está por vir, fundamentado em informações explícitas e

em suposições, podendo antecipar significados. O gênero, o autor, o título, e muitas outras indicações e evidências informam o que provavelmente se encontrará no restante do texto.

5.2.2 DURANTE A LEITURA

De acordo com Silva (2002), a compreensão do ato de ler, deve partir da ideia de que a leitura ultrapassa a reprodução mecânica de decodificação e a sonorização de um símbolo escrito, visto que, ler, é mais do que operar uma decodificação de palavras e de frases, é a participação das ideias do autor do texto lido, é mergulhar em representações assemelhadas, é refletir acerca da vida e do mundo com uma visão pertinente e crítica. Nesse sentido, conforme o autor, o aluno aprende a ler paralelamente a sua aprendizagem de decifração, e não graças a ela, porque ler o sentido e decifrar as letras corresponde a duas atividades diversas.

Segue Atividade de leitura para a obra “Felpe Filva”.

- 1) *Leitura geral do texto.*
- 2) *Colocar a turma em círculo.*
- 3) *Distribuir os textos para a leitura silenciosa (em dupla ou grupo vai depender da quantidade de alunos.) Posteriormente, o professor promove um debate sobre o que o aluno entendeu da leitura.*
- 4) *Após o debate, o professor faz a leitura, em voz alta, sem pressa, com entonação e, no momento em que chegar na página que contém o primeiro gênero discursivo (Autobiografia, p. 9), realiza uma pausa, para explicar que: biografia é um tipo de texto que narra a história da vida de alguém. A palavra biografia é composta pelos termos de origem grega bio (vida) e grafia (escrita) explicar para aos alunos que biografia é um gênero discursivo.*

Em relação à pausa da leitura, no instante em que o gênero biografia aparece na história, objetiva-se que o professor dialogue com os alunos a respeito do gênero discursivo biografia. Essa pausa tem a finalidade de chamar a atenção dos alunos, para os demais gêneros que aparecerão no desenrolar da história, com a intenção de, no momento de desenvolvimento do trabalho com o gênero específico, desta proposta, eles possam estar bem informados e compreendam de forma eficiente os aspectos do gênero *poema*.

- 5) *Argumentar que, no desenrolar da história, muitos outros gêneros irão surgir e os alunos precisam identificá-los. Chamar a atenção deles para isso. Nesse*

instante, é relevante que o aluno se familiarize com o gênero biografia, para, posteriormente, entender os demais gêneros que são apresentados na obra, de forma pertinente, e identifique os aspectos desses gêneros, principalmente, do gênero poema que é foco deste trabalho.

- 6) *Falar sobre os aspectos do gênero, como: a) conteúdo temático; b) construção composicional; c) estilo; d) produção, situação/social imediata; e) qual sua finalidade, interlocutores/esfera em que circula, entre outros.*
- 7) *Posterior à explicação e às discussões levantadas sobre o gênero, o professor continua a leitura do livro, sempre chamando atenção dos alunos, todas às vezes que se deparar com um gênero discursivo inserido no livro, promovendo uma discussão sobre o gênero, ao término da leitura.*
- 8) *No momento em que os gêneros discursivos forem lidos, deixar um tempo para que os alunos se apropriem acerca das características sociocomunicativas dos gêneros.*
- 9) *Ler a história até o final.*

A primeira intenção dessa atividade é incentivar os alunos a fazer a leitura do livro, compreender a história, pois, posteriormente irá responder outras atividades contidas nesta proposta. Essa atividade desenvolve criatividade, logo, em vez de aluno ser simplesmente um espectador, transforma-se num sujeito leitor crítico, sensível ao prazer de ler e ao encantamento do texto.

Entende-se que, a maioria dos alunos é resistente à leitura e muitos deles não têm o hábito de ler, nem mesmo os conteúdos escolares, talvez pelo uso de metodologias tradicionais ainda utilizadas por muitos professores. Neste sentido, acredita-se que, a leitura literária passa a ser uma ferramenta à liberdade de expressão, na qual os alunos podem expressar seus sentimentos, descobrir e compreender melhor suas próprias emoções e assim, desperte o hábito e o prazer em ler. Nesta concepção, Zilberman (1985, p. 21) salienta a relevância de reacender a prática da leitura em sala de aula, visto que, essa ação pode “resgatar a função primordial da leitura, buscando assim, sobretudo, a recuperação do contato do aluno com a obra de ficção.”

- 10) *Leitura para compreensão global do texto.*
Realizar perguntas de compreensão acerca do texto. Elas podem ser feitas de forma escrita, seguindo a forma de composição da narrativa.
- 11) *Sobre o início da história*
 - a) *Por que o nome do livro é “Felpe Filva”?*
Sugestão de resposta: O nome do livro é “Felpe Filva” porque conta a história de um coelho solitário, chamado Felpe Filva.

b) *Onde ele mora?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva mora na cidade de Rapidópolis, na Toca de número 88, na Rua Despinhos.

c) *Quais as suas recordações da infância?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva tinha péssimas recordações de sua infância, lembrava-se de um aparelho que usava, chamado “Sticorelia”, que servia para esticar a orelha mais curta, e recordava também, com muita tristeza, dos coleguinhas, zombando dele, por ter uma orelha mais curta do que a outra.

d) *Qual o início da história?*

Sugestão de resposta: No começo da história, a autora descreve a pessoa de Felpo Filva e informa o endereço de sua moradia. Explica que ele era um coelho solitário, que não recebia visitas, não tinha amigos e nunca queria saber de conversar com ninguém.

e) *Na parte inicial, por que os amigos de Felpo Filva zombavam dele, na infância?*
Comente.

Sugestão de resposta: Felpo Filva era solitário, desde os tempos de criança, quando os coleguinhas da escola zombavam dele, por ter uma orelha mais curta do que a outra.

f) *Como Felpo Filva se sentia?*

Sugestão de resposta: Felpo Filva se sentia triste e solitário.

g) *Você sabe o que é bullying? É possível dizer que Felpo Filva sofria bullying na infância?*

Sugestão de resposta: Bullying é quando uma pessoa ou um grupo de pessoas, zombam de outra, por ser portador de alguma diferença, como: ser gordo, baixo, negro, portador de deficiência física, entre outros. É possível dizer que Felpo Filva sofria bullying na infância, pois seus colegas zombavam dele quando criança.

h) *Como isso afetou a vida de Felpo Filva?*

Sugestão de resposta: Essa diferença sempre foi um grande problema para Felpo Filva, por isso, ele ficou um adulto frustrado, solitário e pessimista.

i) *O que ele se tornou depois de adulto?*

Sugestão de resposta: Apesar de todos os seus problemas, Felpo Filva tornou-se um poeta muito famoso.

j) *O que ele recebia, praticamente, todos os dias?*

Sugestão de resposta: Ele recebia todos os dias, uma pilha enorme de cartas, porém, não lia nenhuma. Nem as abria. Elas iam todas fechadas, direto para o fundo do baú.

As perguntas de (a) a (j) são qualificadas como perguntas textuais. Elas precisam ser respondidas de acordo com as informações textuais, atendendo a uma cronologia das ações realizadas pelas personagens. Evidencie-se que, ao término das respostas, o aluno conseguirá organizar uma síntese da narrativa, ou seja, as questões respondidas vão lhes dar uma visão geral do texto.

As marcas temáticas serão identificadas com base no sequenciamento do enredo da história, constatando-se a totalidade das ações das personagens, considerando todas as etapas da narrativa, numa visão de encadeamento dos acontecimentos iniciais, dos instantes de conflito e na finalização da história. Dessa forma, as perguntas relativas à narrativa, podem ser o caminho para a efetivação da aprendizagem, numa interpretação não somente de “extração” aprisionada ao texto, porquanto, não guarda unicamente pertinência com o texto lido, mas a análise e apreciação têm de considerar as experiências vivenciadas por cada um dos leitores, em suas ações e julgamentos peculiares, observando-se especial atenção a interação sócio-histórica-cultural.

12) *Sobre o clímax*

- k) *Por que um envelope, que Felpo Filva recebeu, chamou sua atenção?*
Sugestão de resposta: O envelope que Felpo Filva recebeu, chamou sua atenção por ser diferente, grande, lilás, amarrado com fita de cetim, chamando sua atenção. Curioso, ele abriu e leu.
- l) *Como ele reage ao poema enviado por Charlô?*
Sugestão de resposta: Ele reage com muita raiva. Quando Felpo Filva acabou de ler, sua orelha mais curta começou a tremer. A carta de Charlô deixou Felpo Filva muito nervoso.
- m) *Quem era Charlô? Descreva-a.*
Sugestão de resposta: Charlô era uma coelha, fã de Felpo Filva, muito alegre e otimista, mas para Felpo Filva, ela era muito atrevida.
- n) *O que deu início ao conflito na história?*
Sugestão de resposta: O que deu início ao conflito, foi a carta que ele recebeu de Charlô, criticando seus poemas, por ser tão pessimista. A partir daí, começa a troca de correspondência, entre Charlô e Felpo Filva.
- o) *Por que a carta de Charlô despertou a atenção de Felpo Filva?*
Sugestão de resposta: A carta despertou a atenção de Felpo Filva porque a Charlô criticou o que ele escreveu, questionando seus poemas.
- p) *O que aconteceu após a primeira troca de cartas, entre eles?*
Sugestão de resposta: Após a carta de Charlô, Felpo Filva começou a se questionar. Será que ela tem razão? Será que ele era tão pessimista assim? Após a primeira carta, Felpo Filva continuou recebendo muitas outras cartas de Charlô, criticando seus poemas, por ser tão pessimista. A troca de correspondência entre Charlô e Felpo Filva, dá início a uma bela amizade.

As perguntas de (k) a (p) estão relacionadas com os instantes de maior dramaticidade, em que a história atinge o seu ápice e também se aproxima do desfecho da narrativa. Assim, essas perguntas estão convergindo para as etapas mais

importantes da narrativa, aprofundando a tomada de posição ou decisão dos acontecimentos e atitudes mais hostis e de enfrentamento.

Nesse momento, é de suma relevância que o professor se envolva com o ato de compreensão textual, objetivando que as perguntas e, em especial, as respostas, venham efetuar, desenvolver e efetivar um processo de aprendizagem, por meio da leitura e de sua conseqüente compreensão e interpretação textual.

Essas perguntas requerem reflexão do aluno sobre as possibilidades levantadas pelo texto, as quais precisam ser pensadas e sugeridas a partir da realidade de cada aluno, objetivando um nível mais elaborado de leitura e de interpretação. Nesse momento, segundo Brandão, “A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (BRANDÃO, 2005, p. 271). Dessa maneira, a leitura representa o encontro entre as informações trazidas pelo texto e o conhecimento adquirido do aluno, o conjunto de suas percepções do mundo, julgamento, cultura, ideologia, e, principalmente, de suas próprias convicções a respeito da temática textual apresentada pela leitura.

A respeito do desfecho do livro, sugerem-se as questões:

13) *Sobre o desfecho*

q) *Qual o desfecho da história? Comente.*

Sugestão de resposta: O desfecho da história acontece após vários encontros e entendimentos entre Felpo Filva e Charlô. Em um desses encontros, Felpo Filva leva de presente para Charlô, um conto que tinha escrito especialmente para ela, denominado “Dois coelhos numa só caixa d’água”. Quando ela termina de ler, emocionada, ela dá um beijo em Felpo Filva e o pede em casamento.

r) *Qual a reação de Felpo Filva, após o pedido de Charlô?*

Sugestão de resposta: Na hora ele desmaiou e teve uma crise de “orelite tremula-a” pavorosa, na orelha esquerda, de tanta felicidade. Depois da crise, ele se deu em casamento para a Charco, com muito amor.

As questões de (q) a (r) são também textuais. Essa atividade visa que os alunos compreendam textualmente, ainda não alcançando a compreensão inferencial e interpretação. Essa atividade se apresenta sequenciada, como: “início, conflito e desfecho da história”, de modo que o aluno tenha uma visão geral das ações presentes na obra, considerando o entendimento da temática estudada.

Ressalta-se que a história é uma narrativa, que aborda temas expressivos para a sociedade atual, como exemplo, o *bullying*. Sabe-se que *bullying* pode acontecer

em qualquer ambiente social, na rua, entre conhecidos ou amigos, na escola dentre outros. Porém, o local onde mais acontece é na escola, em função de que, é nesse espaço onde os jovens, crianças e adolescentes convivem a maior parte de seu tempo e inter-relacionam-se com uma quantidade maior de pessoas. Assim, é fundamental que o aluno compreenda a temática do texto.

Além da relevância do tema, consubstancia-se por meio de uma história pequena e de linguagem compreensível, dentro de ordenamento cronológico, e, em razão disso, a elaboração das perguntas também segue a ordem das ações do enredo. Dessa maneira, espera-se que essa atividade seja importante para o aluno-leitor compreender os aspectos abordados no texto e responder de forma pertinente às questões, observando os sentidos inerentes e inseridos no texto.

É importante considerar que o processo de leitura auxilia tanto no desenvolvimento como na formação de todos os indivíduos comprometidos. O professor e o aluno, em todo o processo de ensino e da aprendizagem, podem estabelecer um frutífero e permanente diálogo (BAKHTIN, 2003 [1979]), com a elaboração leitora efetuada na escola, numa junção dialógica entre texto-professor-aluno.

Outras sugestões de atividades podem ser acionadas, como:

- 14) *Estudar cada uma das personagens da obra. Como era cada uma delas. Sugere-se que, os alunos façam no caderno, observações sobre as personagens. (Deixar um tempo para analisarem as personagens, com resposta pessoal de cada aluno). Para esse momento, a leitura pode ser ampliada, com mais questões, de acordo com o descrito, a seguir.*
- 15) *O professor organiza a turma em três grupos, assim, pode dividir o livro “Felpe Filva” em três partes (início do livro, meio e fim, e entregar para cada grupo, uma parte do livro. Se necessário, o professor pode fazer sorteio com o grupo ou não, a depender do acordo entre professor e alunos).*
 - a) *A proposta da atividade é que, cada grupo desenhe as personagens da parte do livro que recebeu do professor, considerando a reflexão de como seriam as vidas das personagens nos dias atuais. Os alunos precisam recontar a história, por meio de desenhos.*
 - b) *Após essa etapa, o professor fará questionamentos, por exemplo: como você imagina o personagem na infância, nos dias de hoje? Se ele fosse seu colega de sala, por ser diferente, você zombaria dele? Como ele agiria? Como se sentiria? Será que teria a mesma profissão? Era pessimista? Mudaria sua forma de escrever poemas? E com relação ao amor? Enxergaria o amor de forma positiva? Como agiria? Quem seriam seus amigos? Quais seriam seus hábitos e o que ele gostaria de fazer?*

- c) Após responder aos questionamentos, cada grupo socializa a sua parte. O professor recolhe os textos, faz os reajustes necessários, com cada grupo. Posteriormente, faz das três partes um minilivro, de forma artesanal, construído pelos alunos e professor, e, em conjunto escolhem um título para o livreto. O professor escolhe um aluno que tenha habilidade com desenho, para construção da capa.
- d) Enfim, olhar para a ilustração da obra, e comparar com o que escreveram (colocar as imagens em slides, para os alunos compararem). Socializar oralmente.

Figura 3.



Figura 4.



Figura 5.



Figura 6.



- 16) Apresentar em slides, a história, com o início, conflito e desfecho, para juntos, professor e alunos discutirem sobre os pontos relevantes da história, como exemplo, a temática.
- 17) Leitura do livro e as considerações feitas sobre o assunto, com a turma dividida em grupos.
- 18) Cada grupo volta a observar a sua parte e verifica os tipos de gêneros que foram acionados na parte do livro que leu. Posteriormente, eles farão uma lista dos gêneros que aparecem na história. Exemplo: o grupo que ficou com a parte do início do livro, lista os gêneros que aparecem na sua parte, e assim, sucessivamente. Depois de concluída essa etapa, o professor, juntamente com a turma, dará seu parecer, observando se o aluno compreendeu ou não.
- 19) Cada grupo fica responsável por um gênero que aparece na sua parte do livro.
- 20) Solicitar que o grupo leia e anote, em seu caderno, os aspectos do gênero em estudo, como: tema, conteúdo, estilo, estrutura, entre outros.
- 21) Em seguida, cada grupo apresenta, ou seja, socializa com a turma o gênero que estudou, enfatizando os aspectos do gênero.

Acredita-se que os questionamentos desenvolvem habilidades de leitores competentes, capazes de interpretar o que leem, e aprendem a ler também o que não está escrito, distinguindo elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto que se lê e outros também já lidos, percebendo que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto. Julga-se que essa estratégia, também, faz com que o aluno, consiga justificar e legitimar a sua leitura quando da localização de elementos discursivos, a partir do título, tema, capa do livro e do autor, uma vez que, todo

conhecimento do aluno é requisitado e aproveitado para o entendimento e reconhecimento do conteúdo a ser trabalhado.

De acordo com Solé, a atividade de leitura mediada por perguntas é uma “estratégia essencial para uma leitura ativa” (SOLÉ, 1998, p. 155). As perguntas possibilitam ao aluno-leitor o alargamento cognitivo, assegurando a “conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010b, p. 167).

5.2.3 PÓS-LEITURA

Propõem-se algumas atividades para a compreensão do texto, esquadriando e estimulando o estudo e a reflexão a respeito de conteúdo das distintas áreas do conhecimento, bem como, debater temas que viabilizem e permitem a inserção do aluno nas questões contemporâneas. Visando interpretar a obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), o professor poderá solicitar que os alunos desenvolvam a atividade seguinte.

- 1) *Como atividade de pós-leitura, solicitar que os alunos recontem oralmente, com suas palavras, a história do livro “Felpe Filva”.*
 - a) *Colocar a turma em círculo;*
 - b) *Propor aos alunos que contem (oralmente) a história de maneira abreviada, destacando os pontos mais relevantes da história, concentrando-se no tema central da história;*
 - c) *Propor aos alunos que, reescrevam a história no caderno, com suas próprias palavras e da forma com que compreenderam o texto. Posteriormente, socializar com a turma.*

Essa atividade tem por finalidade proporcionar ao aluno reflexão acerca da história. Para tanto, é imprescindível que o professor instrua o aluno, esclarecendo os pontos principais que podem ser objeto da história contada, com as próprias palavras, e, ao mesmo tempo, poderá aconselhar o aluno, para que não aborde os pontos de menor importância, não se prenda a detalhes. Sabe-se que essa tarefa não é fácil. Em regra, os alunos fazem opção por contar a história minuciosamente e envolvidos nos possíveis detalhes, não se reportam a ideia que realmente importa. Nesse sentido, é fundamental que o professor observe se realmente o aluno identificou o tema central da história. Somente assim, será possível perceber se o aluno entendeu

o texto, ou não. Ademais, essa atividade de perguntas, ajudam os alunos na reflexão do texto, possibilitando que esses leitores relembrem, sintetizem, parafraseiem, interpretem e entendam os acontecimentos mais significativos, para cada um deles.

Sendo assim, em conformidade com Menegassi (2010b), o leitor é aquele que dialoga com o texto lido, posiciona-se como respondente ativo e crítico em vista ao instrumento trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se mostram por meio de palavras próprias, direcionando-se, então, à construção do pensamento independente e livre. Assim, ao ler, o leitor não apenas identifica e desenha ou descreve o mundo que se insere nas palavras, mas efetua e efetiva pensamentos, a respeito do modo como se indicam nos textos as discrepâncias e disparidades frente as oposições advindas das experiências históricas das sociedades humanas.

5.3 O TRABALHO COM O *POEMA* - Parte II

As peculiaridades (sonoras e emocionais), presentes no gênero *poema*, provocam o interesse dos alunos e, em razão disso, motiva a aprendizagem da leitura e interpretação, bem como a produção escrita, estimulando aspectos reflexivos e criativos. Lamentavelmente, uma grande parcela de professores não trabalha e desenvolve o ensino e a aprendizagem, utilizando-se do gênero *poema*. Portanto, não aproveitam as características presentes nesse gênero, que pode avivar o interesse do aluno em relação à leitura.

Para preencher esse espaço, tão pouco explorado, presume-se ser uma estratégia interessante vincular a atratividade desse gênero, fazendo com que os leitores se integrem com outros gêneros e, por intermédio desses saberes, venham a ser indivíduos ativos, críticos e autônomos. Nesse sentido, julga-se que o trabalho de desenvolvimento do *poema*, em sala de aula, acrescenta elementos interdisciplinares e, por outro lado, apresenta uma visão prazerosa e divertida, sendo também um fator que concorre para a manutenção do aluno na escola. Conseqüentemente, é imprescindível que o professor trabalhe com atividades com o gênero *poema* nas salas de aula, pois, sabe-se da importância do ensino desse gênero no Ensino Fundamental. O *poema* é um texto literário e desperta inúmeras reflexões e interpretações. Dessa forma, poderá ser um instrumento e meio para o ensino de leitura e escrita, com resultados na formação de leitores-escritores competentes.

Gebara (2002, p. 15) explicita que: “A poesia permite a recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação das quais são simultâneas ao convívio escolar”. Dessa forma, presume-se que trabalhar com o gênero *poema*, nas turmas do Ensino Fundamental, pode ser uma estratégia mediadora do conhecimento, bem como, uma forma fascinante de estimular a atenção dos estudantes para a leitura. Dessa maneira, o ensino, por meio de *poemas*, tem, evidentemente, o condão de proporcionar aprendizagem de forma pluridisciplinar e lúdica, além de ser um elemento que pode fazer com que o aluno permaneça de forma prazerosa no ambiente escolar. Portanto, compete ao professor de língua materna criar oportunidades, a fim de o aluno estudar os mais diversos gêneros, sua forma e funcionalidade, para que se torne capaz, não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas, também, de construí-los de modo pertinente, em suas variadas situações social.

Concorde-se com Geraldi (1997) quando especifica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais distintos eventos de interação verbal.

O primeiro módulo de trabalho com o *poema* tem por intuito desenvolver práticas de leitura para a apropriação das características do gênero discursivo *poema*, uma vez que formar leitores deve ser um dos objetivos de ensino de Língua Portuguesa. Os *poemas* a serem trabalhados com os alunos são: “Princesa do Aveso” e “Passarinho sem Gaiola”, apresentados nas duas versões, uma escrita por Felpe Filva e, outra, reescrita por Charlô, a coelha fã admiradora do poeta (FURNARI 2006).

5.3.1 A LEITURA DOS POEMAS

A proposta é para que o professor propicie uma roda de conversação, objetivando que os alunos tenham contato com o gênero em estudo. Primeiramente, será feita a leitura do *poema* “Princesa do Aveso”, nas duas versões, de Felpe Filva e Charlô.

A leitura deve ser realizada de maneira silenciosa pelos alunos e, posteriormente, o professor fará a leitura do texto em voz alta, com entonação e sem pressa, para melhor compreensão dos alunos. Essa proposta se aplica para a leitura dos dois *poemas*. Em seguida, serão sugeridos questionamentos, tencionando que os

alunos respondam conforme o proposto. Posteriormente, lerão o outro *poema* “Passarinho sem Gaiola”, também nas duas versões, e, conseqüentemente, responderão as perguntas de leitura relacionadas ao texto.

5.3.1.1 POEMA “PRINCESA DO AVESSO” - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO POEMA

No Quatro 27, apresenta-se o “*Poema Princesa do Avesso*”, em duas versões. Uma escrita pelo poeta, Felpe Filva, e, outra, reescrita por Charlô, personagem que ajudaria a transformar a vida de Felpe Filva, por meio de correspondências. As cartas de Charlô enviadas a Felpe Filva representavam a reescrita de seus *poemas*, pois ela discordava do teor pessimista que o poeta transmitia em seus textos.

Quadro 27. *Poema “Princesa do Avesso”.*

Poema Escrito por Felpe Filva. Princesa do Avesso	Versão do Poema Escrito por Charlô. Princesa do Avesso
Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão.	Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão.
Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.	Do fundo do poço. Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão.
Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão.	Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião.
No fundo do poço, Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.	Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão.
	Compraram uma casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.

Fonte: autora, do livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006, p. 12; 13)

As condições de produção são as características básicas do contexto interlocutivo, acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto oral ou escrito. De forma geral, as

condições às quais o produtor de textos precisa atender, situam-se num determinado tempo, espaço e cultura, e estão, em primeira instância, relacionadas aos seguintes aspectos: conteúdo temático (assunto tratado no texto), interlocutor visado (sujeito a quem o texto se dirige e que pode ser conhecido ou presumido), objetivo a ser atingido (propósito que motiva a produção), gênero próprio da situação de comunicação (regras de jogo, conto, parlenda, debate, publicidade, tirinha etc.), suporte em que o texto vai ser veiculado (jornal mural, jornal da escola, rádio comunitária, revista em quadrinhos, panfleto etc.) e, até mesmo, o tom a ser dispensado ao texto (formal, informal, engraçado, irônico, carinhoso etc.). É preciso destacar que estas condições não são rígidas. Ao contrário, elas costumam variar bastante, nos contextos de produção. Diante disso, destacam-se algumas sugestões de atividades:

- 1) *Após a discussão oral sobre o poema lido, sugere-se a reflexão, por meio de exercícios, sobre os contextos de produção. (Respostas orais).*
 - a) *Qual o papel social do poeta?*
Sugestão de resposta: O papel social do poeta é despertar reflexões sobre temas da vida, dentre outros fatores.
 - b) *Para quem o poeta escreveu o texto, ou melhor, qual o público-alvo?*
Sugestão de resposta: O público-alvo desse tipo de poema é o infanto-juvenil.
 - c) *Qual o objetivo do poema?*
Sugestão de resposta: O objetivo do poema é manifestar sentimento e emoção.
 - d) *A que esfera ele pertence?*
Sugestão de resposta: O poema pertence à esfera literária.

Nesse momento, os alunos podem ser levados a pensar sobre as condições de produção dos *poemas* lidos, completando¹⁵ o Quadro 28:

Quadro 28: Condições de produção de *poemas*.

		Princesa do Avesso Felpo Filva	Princesa do Avesso Charlô
Contexto de produção	Produtor: É representado sempre pelo papel social do poeta.	Felpo Filva	Charlô
	Destinatário: Varia de acordo com os objetivos do autor.	No livro, o destinatário do poema é o público em geral.	No poeta Felpo Filva.

¹⁵ O quadro seria entregue para que os alunos completassem, mas, aqui, optou-se por apresentá-lo com possíveis respostas.

	Suporte: Livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.	Folha de papel.	Folha de papel.
A construção composicional	Apresentação organização em versos, estrofes rimas ou em versos brancos e/ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreada no modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais.	Organizado em quatro estrofes, contendo quatro versos, cada uma.	Organizado em cinco estrofes, cada uma contendo quatro versos.
O conteúdo temático.	Variável	O conteúdo temático do <i>poema</i> de Felpo Filva, nos remete ao pessimismo, relacionado à prisão do passarinho.	O conteúdo temático do <i>poema</i> de Charlô nos remete ao otimismo, relacionado à liberdade.
As marcas linguísticas Enunciativas.	Figuras de linguagem e pensamento: forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros de linguagem, preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagens e de paralelismo sintático.	Uso de metáforas, de rimas e da estrutura narrativa.	Uso de metáforas, de rimas e da estrutura narrativa.

Fonte: a autora, elaborado a partir de Perfeito e Veodato (2011, p. 251).

As condições de produção levam o autor ou leitor do texto a abordar um mesmo tema de forma variada, pois em função da realidade social é que os textos são produzidos. Assim, devem ser consideradas as situações que envolvem o autor da mensagem e o receptor.

Em relação ao Ensino Fundamental, torna-se relevante auxiliar os alunos, aos diversos aspectos que podem ser considerados na escrita, mesmo que seja uma mensagem simples.

Um estudo pautado nessa concepção ajudará, sobremaneira, na formação de produtores de textos competentes, e, com eficiência, poderão desenvolver a escrita e a leitura, com atuação hábil no ambiente escolar e nos distintos campos sociais.

5.3.1.2 SOBRE A COMPREENSÃO TEMÁTICA DOS *POEMAS* “PRINCESA DO AVESSE”

Em atenção a essa concepção é essencial que o professor, inicialmente, extraia do texto as informações mais relevantes, para depois, elaborar as perguntas de leitura. Assim, para que se desenvolva sentido, por intermédio da leitura, é indispensável à realização de um estudo que vai além da simples decodificação de informações literalmente textuais, pois a leitura é um processo que se inicia na decodificação e tem seu objetivo mais promissor quando da interpretação textual. Por isso, na sequência, foram destacadas, com sublinhado e negrito, as informações consideradas principais, dos *poemas*, e que possibilitarão elaborar as perguntas de leitura.

Quadro 29. *Poema* “Princesa do Avesso”.

VERSÃO FELPO FILVA	VERSÃO CHARLÔ
<p>Princesa do avesso Não mora na torre. O fundo do poço É seu casarão.</p> <p>Não joga suas tranças, Espera uma corda De um jovem, Formoso e bobão.</p> <p>Chegando o momento, A moça do avesso O traz para baixo Com um leve puxão.</p> <p>No fundo do poço, Com frio e com fome, Os dois infelizes Pra sempre serão.</p>	<p>Um dia, porém, A história mudou. Ninguém sabe como. Nem qual a razão.</p> <p>Do fundo do poço, Saíram cansados De tanta tristeza De tanta prisão.</p> <p>Pegaram suas tralhas, Suas coisas, seus filhos. Saíram voando Num baita avião.</p> <p>Não foram pra torre. Não foram pra Lua. Ficaram na Terra Com seus pés no chão.</p> <p>Compraram uma casa Numa linda praia. Viveram pra sempre De short ou calção.</p>
<p>IDEIAS PRINCIPAIS DO <i>POEMA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Princesa mora no fundo do poço</u> • <u>Espera um jovem</u> • <u>O traz para fundo do poço</u> • <u>Dois infelizes sempre serão</u>. <p>PERGUNTAS TEXTUAIS: a) Por que o título do <i>poema</i> é “Princesa do Avesso”? Sugestão de resposta: O título do <i>poema</i> é “Princesa do Avesso” porque o poeta faz uma</p>	<p>IDEIAS PRINCIPAIS DO <i>POEMA</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>A história mudou</u>. • <u>Do fundo do poço saíram</u> • <u>Compraram uma casa</u> • <u>Viveram pra sempre</u> <p>PERGUNTAS TEXTUAIS: a) O que o eu lírico quis dizer com “a história mudou?” Sugestão de resposta: O eu lírico quis dizer, que eles saíram do fundo do poço e viveram felizes.</p>

<p>comparação inversa, de outras histórias de princesas.</p> <p>b) Onde mora a princesa do <i>poema</i>? Sugestão de resposta: A princesa do <i>poema</i> mora no fundo do poço.</p> <p>c) O que a princesa espera? Sugestão de resposta: A princesa espera um jovem formoso e bobão, para tira-la do fundo do poço.</p> <p>d) O que a princesa faz com o príncipe? Sugestão de resposta: A princesa, o puxa para o fundo do poço.</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS:</p> <p>a) O jovem apareceu para a princesa? Sugestão de resposta: Sim, o jovem apareceu, Para a princesa.</p> <p>b) O que o poeta quer dizer com: “O traz para o Fundo do poço.” Sugestão de resposta: O poeta quer dizer que, ao invés do príncipe tirar a princesa do fundo do poço, ela, a princesa, é quem o puxa para dentro do poço.</p> <p>c) Por que “Os dois serão infelizes para sempre?” Sugestão de resposta: Os dois serão infelizes para sempre, porque viverão no fundo do poço.</p> <p>d) Por que o eu lírico do <i>poema</i> é tão pessimista em relação ao amor? Sugestão de resposta: O eu lírico é pessimista em relação ao amor, por causa das decepções vividas no passado.</p> <p>INTERPRETATIVAS</p> <p>a) Você conhece pessoas pessimistas em relação ao amor? Sugestão de resposta: Resposta pessoal.</p> <p>b) Você prefere a postura de Felpo Filva ou de Charlô, em relação ao amor? Sugestão de resposta: Resposta pessoal.</p>	<p>b) De onde eles saíram? Como? Sugestão de resposta: Eles saíram do fundo do poço, cansados e tristes de tanta prisão.</p> <p>c) Onde foram morar? Sugestão de resposta: Eles foram morar na praia.</p> <p>d) O que eles compraram? Sugestão de resposta: Eles compraram uma casa, numa linda praia.</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS:</p> <p>a) Por que a história da princesa mudou? Sugestão de resposta: A história da princesa mudou, porque eles tiveram atitude, e encontraram forças para saírem do fundo do poço e mudar sua história.</p> <p>b) Por que o eu lírico afirma que eles viveram para sempre? Sugestão de resposta: O eu lírico afirma que, viveram para sempre, porque saíram do fundo do poço e compraram uma casa na praia.</p> <p>INTERPRETATIVAS</p> <p>a) Você sabe o que é pessimismo? Sugestão de resposta: Sim, a pessoa pessimista costuma ver tudo de forma negativa.</p> <p>b) Você conhece alguém que seja pessimista? Sugestão de resposta: Resposta pessoal.</p>
---	---

Fonte: a autora. *Poemas* da obra “FELPO FILVA” (FURNARI, 2006, p. 12-13).

No quadro 29, apresentam-se perguntas textuais, inferenciais e interpretativas. Nas perguntas textuais, elaboraram-se quatro perguntas com sugestões de respostas para o texto de Felpo Filva e para o texto de Charlô, visto que, o texto apresenta as informações necessárias para que os alunos-leitores consigam responder e entender a produção de sentido no texto. Segundo Menegassi (2010b) as respostas às perguntas textuais “exige[m] do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010b, p. 180). Para responder a esse tipo de pergunta, o leitor procura a resposta, seguindo um processo de compreensão e não simplesmente de pareamento da informação, explicitamente identificada

(MENEGASSI, 2010b; FUZA, 2010). Por exemplo, na pergunta: Por que o título do poema é “Princesa do Avesso?”. Verifica-se que não se trata de uma pergunta que leva à cópia de elementos do texto, levando o aluno a compreender textualmente que o título é “Princesa do Avesso” porque o poeta faz uma comparação inversa, de outras histórias de princesas.

Nas perguntas inferenciais, apresentam-se quatro, com sugestões de respostas para o texto de Felpeo Silva, e duas perguntas, para o texto de Charlô. Essas perguntas possibilitam ao aluno relacionar e julgar os acontecimentos constantes no texto e, ao mesmo tempo, remetê-los à realidade vivenciada. Por exemplo, na pergunta: “O que o poeta quer dizer com: “O traz para o Fundo do poço?”, o aluno precisará inferir que, ao invés do príncipe tirar a princesa do fundo do poço, ela, a princesa, é quem o puxa para dentro do poço. A resposta não está presente no texto explicitamente. Conforme Fuza (2017, p. 36), “As perguntas de resposta inferencial podem ser deduzidas a partir do texto. Embora ligadas ao texto, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, estabelecendo algum tipo de inferência.”

No bloco de questões interpretativas, foram elaboradas duas perguntas interpretativas para cada texto. Nas questões de interpretação textual, tenciona-se que, por meio delas, o aluno reflita sobre acontecimentos da mesma natureza, em sua própria vida e, com base nessas informações, possa responder, comparando seu entendimento com a temática textual, “criando uma interpretação própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010b, p. 181).

As questões de respostas interpretativas utilizam o texto como um referencial. Para responder a essas perguntas, é imprescindível ao leitor, a intervenção do conhecimento anterior e a opinião sobre a temática. Porém, não é aceitável qualquer opinião, porquanto, essa compreensão nasce da articulação entre os vários diálogos produzidos nas questões do texto, construídos a partir do universo de leitura e da experiência pessoal do leitor (MENEGASSI, 2010b). Por exemplo, na pergunta: “Você conhece pessoas pessimistas em relação ao amor?”. O aluno é levado a construir sua interpretação sobre a temática tratada no texto, analisando-a à luz de sua própria vida.

Para Fuza (2017, p. 36), “As perguntas interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal”.

As atividades propostas pautaram-se, mesmo que parcialmente, na abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (FUZA, MENEGASSI, 2019; 2017), que prevê o trabalho sequenciado com leitura, tendo em vista que o próprio processamento da leitura (decodificação, compreensões textuais inferenciais e interpretativas). Por esse motivo, foram elaborados exemplos de perguntas: textuais, inferenciais e interpretativas. Sendo assim, espera-se, que essa abordagem teórico-metodológica de perguntas de leitura, coopere no desenvolvimento da compreensão leitora do alunado.

5.3.1.3 SOBRE A FORMA DE COMPOSIÇÃO E O ESTILO DOS POEMAS

Os gêneros possuem uma forma de composição, ou seja, um plano composicional que diz respeito à estruturação geral interna do enunciado. É plausível estabelecer parâmetros que ajudem a compreender o *poema* como gênero e suas peculiaridades formais e estilísticas. Como gênero, o *poema* apresenta algumas propriedades que o distingue dos outros gêneros, especificidades essas que permitem sua identificação.

Desse modo, os *poemas* elencados para este estudo, ajustam-se às necessidades e finalidades almejadas, em razão de que as características presentes permitem identificar o gênero, em função de esse ser escrito em versos e estrofes, particularidade inerente a esse tipo de gênero. Entretanto, se engana quem acredita que todo *poema* é formado por versos e estrofes: há *poemas* em prosa, bem como *poemas* que interligam elementos visuais à linguagem verbal, confrontando, assim, a ideia de que o *poema* deve sujeitar-se a regras, como métrica ou rima.

Na sequência, são apresentadas as atividades com foco no trabalho com a construção composicional do *poema*.

1) *Após leitura e estudo sobre os textos, sugere-se a reflexão, por meio de atividades acerca do aspecto de Construção Composicional.*

a) *Como estão organizados os poemas?*

Sugestão de resposta: Os poemas estão organizados em versos e estrofes.

b) *Quantas estrofes têm os poemas?*

Sugestão de resposta: O poema de Felpe Filva tem quatro estrofes e o poema de Charlô tem cinco estrofes.

- c) *Quantos versos há em cada estrofe?*
Sugestão de resposta: Os poemas, tanto de Felpe, quanto de Charlô, são compostos de quatro versos, cada um.
- d) *Há palavras que rimam? Quais são elas?*
Sugestão de resposta: Sim, nos poemas há palavras que rimam, como: casarão, bobão, puxão, serão, razão, prisão, avião, chão e calção.
- e) *Você sabe dizer o que é verso e o que é estrofe?*
Sugestão de resposta: Verso – é cada uma das linhas do poema. Estrofe - é cada grupo de versos separados do grupo seguinte, por um espaço.
- f) *Destaque as rimas encontradas nos textos “Princesa do Aveso” e anote em seu caderno.*
Sugestão de resposta: As rimas encontradas no poema de Felpe são: casarão, bobão, puxão, serão, razão, prisão, avião, chão e calção.
- g) *Após lermos o poema escrito por Felpe Filva, percebemos o pessimismo em relação à história do príncipe e da princesa? Quais as palavras que os levam a reforçar essa ideia?*
Sugestão de resposta: As palavras que reforçam essa ideia estão em todo o texto. Como exemplo, destaca-se essa parte da estrofe: “com frio e com fome, os dois infelizes pra sempre serão”.
- h) *Quais os efeitos de sentidos causados pelas rimas dos poemas?*
Sugestão de resposta: As rimas têm efeito de sentido de repetição e som idênticos na sílaba final das palavras.

Acredita-se que questões feitas pelo professor possibilitam aos alunos mobilizar alguns conhecimentos que seriam necessários para interagirem com o texto e construir sentidos. O objetivo dessa atividade é auxiliar na formação de leitores autônomos e competentes, e, também, possibilitar para os alunos, atividades que ensejem a necessidade de perguntar, analisar, criticar e imaginar. Enfim, entender os significados implícitos e explícitos inseridos no texto poético.

5.3.1.4 SOBRE O POEMA “PASSARINHO NA GAIOLA” - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO POEMA

Eis os poemas para estudo:

Quadro 30: Poema “Passarinho na Gaiola”

POEMA ESCRITO POR FELPE FILVA	VERSÃO ESCRITA POR CHARLÔ
Passarinho na Gaiola	Passarinho sem Gaiola
Uma xícara tem asa Passarinho também.	O cachorro tem osso Passarinho também.

Uma xícara tem sorte Passarinho não tem.	A janela tem grade Passarinho não tem.
Uma casa tem canto Passarinho também.	A cadeira tem pernas Passarinho também.
Uma casa tem planta Passarinho não tem.	Uma lebre tem dentes Passarinho não tem.
O avião tem um bico Passarinho também.	Frigideira tem ovos Passarinho também.
O avião tem o céu Passarinho não tem.	Uma toca tem dono Passarinho não tem.

Fonte: autora, do Livro "Felpe Filva" (FURNARI, 206).

1º) *Passo:*

Após discussão oral sobre o poema lido, sugere-se a reflexão, por meio de exercícios sobre os contextos de produção.

a) *Quem é o autor do texto "Passarinho na Gaiola"?*

Sugestão de resposta: O autor do texto "Passarinho na Gaiola" é Felpe Filva.

b) *Com qual finalidade foi escrito o texto de Charlô?*

Sugestão de resposta: A finalidade do texto de Charlô, é mostrar para Felpe o pessimismo apresentado em seus poemas.

c) *Qual o objetivo deste poema?*

Sugestão de resposta: O objetivo deste poema é entreter o leitor,

d) *Qual o campo de conhecimento desse texto?*

Sugestão de resposta: O campo de conhecimento desse texto é o literário.

e) *Para quem Felpe escreveu este poema?*

Sugestão de resposta: Felpe escreveu para o público infante-juvenil.

Essas perguntas no âmbito de produção orientam o aluno para o momento de produzir seu texto. Nesses questionamentos, é necessário que o aluno, entenda e conheça acerca desse gênero, como: o meio de circulação, para quem escreve e qual a esfera de circulação. Em síntese, exige-se do aluno conhecimentos necessários para responder as perguntas propostas.

5.3.1.5 SOBRE A COMPREENSÃO TEMÁTICA DOS POEMAS

Para o trabalho sobre o conteúdo temático dos poemas, novamente são apresentados os textos, destacando-se, com sublinhado e negrito, as ideias principais, a fim de serem elaboradas as perguntas de leitura:

Quadro 31: *Poema* “Passarinho na Gaiola”.

FELPO FILVA	VERSÃO: CHARLÔ
<p>Uma xícara <u>tem asa</u> <u>Passarinho</u> também.</p> <p>Uma xícara <u>tem sorte</u> Passarinho <u>não tem.</u></p> <p>Uma casa <u>tem canto</u> Passarinho também.</p> <p>Uma casa <u>tem planta</u> Passarinho não tem.</p> <p>O avião <u>tem um bico</u> Passarinho também.</p> <p>O avião <u>tem o céu</u> Passarinho não tem</p>	<p>O cachorro tem osso <u>Passarinho também.</u></p> <p>A janela <u>tem grade</u> Passarinho <u>não tem.</u></p> <p>A cadeira tem pernas <u>Passarinho também.</u></p> <p>Uma lebre <u>tem dentes</u> <u>Passarinho não tem.</u></p> <p>Frigideira <u>tem ossos</u> <u>Passarinho também.</u></p> <p>Uma toca <u>tem dono</u> <u>Passarinho não tem.</u></p>
<p>IDEIAS PRINCIPAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>[Passarinho] tem asa</u> • <u>[Passarinho] não tem [sorte]</u> • <u>[Passarinho] tem canto</u> • <u>[Passarinho] Não tem [planta]</u> • <u>[Passarinho] Tem bico</u> • <u>[Passarinho] Não tem [o céu].</u> 	<p>IDEIAS PRINCIPAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Passarinho tem [osso]</u> • <u>[Passarinho] Não tem [grade]</u> • <u>[Passarinho] Tem [pernas]</u> • <u>[Passarinho] Não tem [dentes]</u> • <u>[Passarinho] Tem [ossos]</u> • <u>[Passarinho] Não tem [dono].</u>
<p>PERGUNTAS TEXTUAIS</p> <p>a) Porque o título do <i>poema</i> é “Passarinho na Gaiola”? Sugestão de resposta: O título do texto é “Passarinho na Gaiola” porque o passarinho está preso em uma gaiola.</p> <p>b) Porque o eu lírico diz que o passarinho “não tem sorte”? Sugestão de resposta: O passarinho não tem sorte, porque está preso em uma gaiola.</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS</p> <p>a) Por que o passarinho não pode ter o céu? Sugestão de resposta: Ele não pode ter o céu pelo simples fato de estar preso em uma gaiola.</p> <p>b) O que representa o fato dele não poder ter o céu? Sugestão de resposta: O passarinho não pode ter o céu, porque ele não está livre, não tem liberdade. Portanto, não pode voar.</p> <p>PERGUNTAS INTERPRETATIVAS</p>	<p>PERGUNTAS TEXTUAIS</p> <p>a) Por que o título do poema é “Passarinho sem Gaiola”? Sugestão de resposta: O título do texto é “Passarinho sem gaiola” porque o passarinho está livre.</p> <p>b) Por que a poetisa diz “passarinho tem osso”? Sugestão de resposta: A poetisa diz que passarinho tem osso, porque está se referindo a um ser vivo.</p> <p>PERGUNTAS INFERENCIAIS</p> <p>a) Em sua opinião, por que o eu lírico diz que: passarinho não tem dono? Sugestão de resposta: O passarinho não tem dono porque nasceu completamente livre e com suas asas pode explorar a imensidão do espaço.</p> <p>b) De que forma o fato do passarinho de Charlô não ter dono se opõe ao passarinho do <i>poema</i> de Felpe Filva? Sugestão de resposta: O <i>poema</i> de Charlô se opõe ao de Felpe Filva, pelo fato de que, no <i>poema</i> de Felpe Filva o passarinho está</p>

<p>a) Você se sente preso de alguma forma? Por quê? Sugestão de resposta: Sinto-me preso, no momento em que quero fazer algo e sou impedido pelos meus pais.</p> <p>b) O que representa o céu para você? Sugestão de resposta: O céu para mim representa imensidão e liberdade.</p>	<p>preso, enquanto que, no de Charlô, o passarinho está livre. O que significa a palavra “ter dono”? Sugestão de resposta: Ter dono significa posse ou ato de possuir alguma coisa como: casa, carro entre outros.</p> <p>PERGUNTAS INTERPRETATIVAS</p> <p>a) Você se sente como tendo um dono? Alguém que comanda seus passos? Sugestão de resposta: Sinto-me tendo um dono, pois meus pais ainda comandam minha vida.</p>
---	--

Fonte: a autora, do livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006, p. 16; 17).

Para responder a essas perguntas que estão expostas no Quadro 31, o aluno-leitor terá que organizar suas ideias, visando responder às perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, perpassando as ideias principais do texto.

De acordo com a classificação das perguntas de leitura, a primeira é: “Por que o título do *poema* é “Passarinho na Gaiola”? Ao responder a esse questionamento, espera-se que o aluno-leitor responda: “O texto recebe este título, porque o passarinho está preso em uma gaiola”. Essa resposta corresponde a uma compreensão principal e entendimento geral do estudo de leitura realizado. As perguntas relativas ao texto lido em conjunto com as perguntas inferenciais impactam no aluno a necessidade de considerar seus conhecimentos prévios acerca do tema abordado nesse *poema*, em razão de que, o somatório do conhecimento do texto e de mundo, é significativo para a confecção de uma resposta adequada e inteligente. Neste sentido, o entendimento e a resposta do aluno-leitor perpassam o texto lido e, também, pelo seu conhecimento de mundo.

Com relação as perguntas interpretativas, essas têm por finalidade, que o aluno-leitor possa expandir sua compreensão individual, numa reflexão acerca da temática presente nos *poemas*.

A capacidade de interpretação facilita ao aluno-leitor responder a esses questionamentos, transformando-o em sujeito ativo (BAKHTIN, 2003[1979]) e reflexivo, frente as situações extraverbais. É o momento de refletir acerca das possibilidades dos acontecimentos na vida real. Agora, o estudante se defronta com o momento da utilização de sua competência crítica. É uma ocasião, também, para estabelecer hipóteses e construir ideias e respostas. Contudo, para que a interpretação ocorra, é necessário que o entendimento seja antecedente.

Uma das temáticas que perpassam o livro é o *bullying*. Felpe Filva sofreu muito na escola, e isso se refletiu em sua vida isolada e pacata, de convívio com a ansiedade, fazendo-o encontrar nos livros, um caminho para expressar suas angústias.

Pode ser por isso, que seus *poemas* eram tão carregados de pessimismo. Diante disso, o professor pode propor aos alunos uma pesquisa mais aprofundada sobre o que é o *bullying*:

1) ATIVIDADE SOBRE *BULLYING*

- a) *O professor, primeiramente, organiza a turma em pequenos grupos ou duplas, de acordo com o número de alunos.*
- b) *O professor fará um breve comentário para os alunos, explicando que o bullying existe, principalmente, nas escolas. (É necessário para desenvolver essa atividade, que o professor leve para sala de aula, diversos textos com o tema bullying, para ser distribuídos aos alunos).*
- c) *Posteriormente à explanação oral feita pelo professor, entregar para cada grupo ou dupla, um texto com o tema em estudo, para que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre a temática, resumindo o texto lido, oralmente, para facilitar o trabalho que o aluno realizará de produção escrita mais adiante.*
- d) *Socializar com os colegas e professor. Depois, sugerir aos alunos, que desenvolvam cartazes, com frases de combate ao bullying, e, após, com autorização da gestão escolar, colá-los nos corredores da escola.*

Antes da realização da atividade, é crucial que o professor explique o significado da palavra *bullying*, que se refere ao ato de julgar uma pessoa pela aparência, cor da pele, deficiência física dentre outras, com atitude de menosprezo, zombaria, não se importando quem é a pessoa, o que faz e o grau de aptidões desta.

Não é necessário efetuar qualquer tipo de agressão física, para caracterizar a incidência de *bullying*, pois, em regra, ele é realizado por meio de agressão verbal ou psicológica, utilizando-se de apelidos, xingamentos etc.

As vítimas são intimidadas, expostas e ridicularizadas, sofrendo agressões em razão de suas características físicas, hábitos, sexualidade ou até pela sua maneira de ser. Porém, o mais danoso é o *bullying* psicológico, considerado uma patologia social, que se manifesta e se realiza por intermédio de uma imposição intencional causadora de sofrimento.

Os primeiros sintomas de quem sofre *bullying* é o isolamento social da vítima. No caso do aluno, poderá haver uma queda do rendimento escolar dentre outros. As pessoas que sofrem *bullying*, são ignoradas e, muitas vezes, são excluídas de grupos e do convívio social.

Dessa forma, o *bullying* é uma atitude preconceituosa, ocasionando prejuízos incalculáveis à saúde física e mental, como é o caso do poeta Felpo Filva.

Dada a sua importância deletéria, o *bullying* tornou-se um problema de Estado, e passou a ser uma política pública de educação por meio da Lei 13.185 de 6 de novembro de 2016¹⁶.

5.4 MÓDULO DE ESCRITA

Após reflexões feitas no módulo anterior, ou seja, de leitura, passe-se para a etapa de produção textual. Escrever é uma competência e, como qualquer outra, é preciso muito trabalho e dedicação. Segundo Antunes (2009, p. 196), é “prática constante, persistente, refletida num processo de crescente aprimoramento”.

Por isso, neste módulo, pretende-se propor ao professor, sugestões para desenvolver atividades relacionadas às práticas de leitura e escrita de *poemas*, para que o aluno experimente a completude do ato de escrever, que requer planejamento, escrita, revisão e reescrita. A seguir são desenvolvidas atividades sobre a produção escrita. A etapa do planejamento é, o momento em que o produtor reflete acerca da proposta de escrita e pensa sobre o que irá escrever, determinando e organizando informações importantes e necessárias para apresentar em seu texto. Em seguida, há a execução da escrita, etapa na qual o aluno escreve o texto, tendo como base o que ele planejou, bem como as condições de produção previamente determinada.

- 1) O professor provoca uma discussão sobre os poemas lidos: “Princesa do Averso” e “Passarinho na Gaiola”.

¹⁶ No dia 6 de novembro de 2016, foi sancionada no Brasil a **Lei 13.185**, que instituiu o **Programa de Combate à Intimidação Sistemática**. A lei composta por oito artigos torna a luta contra o *bullying* escolar uma política pública de educação, implementando uma série de ações, com o intuito de erradicação do *bullying*, por intermédio de campanhas publicitárias e capacitação dos profissionais da educação, para trabalhar e enfrentar os casos de *bullying* e, efetuarem um diálogo próximo e permanente entre a escola e a família.

Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>> Acesso em: 03 de jul. de 2020.

Planejamento para a escrita.

Comando de produção: escreva um poema abordando uma das temáticas apresentadas na história de Felpo Filva (diferenças, pessimismo ou bullying). Lembre-se: seu poema irá fazer parte do livreto que você irá autografar para presentear algumas pessoas (pode ser um familiar, um amigo) e também será apresentado no sarau poético da escola, ou seja, seu texto terá muitos leitores. Portanto, fique atento para a estrutura do texto, pode ser escrito em versos, em estrofes, conter rimas, ritmo e uma linguagem objetiva. Capriche, e mãos à obra.

O comando de produção contempla as condições de produção. Conforme Geraldi (1997) e Menegassi (2016), para que um sujeito produza textos, seja de gêneros orais ou escritos, é preciso que haja a disponibilização de condições para ter o porquê do dizer, ou seja, uma finalidade para dizer o que irá dizer em seu texto e, por consequência, um interlocutor que caracteriza para quem dizer, o que será dito. Em um conteúdo temático, tem sempre o que dizer de um certo gênero discursivo, dando condições de realizar sua produção textual, tendo um direcionamento para como escrever.

- 2) *O aluno escreve em seu caderno os tópicos, com tudo que ele achou importante na aula de leitura dos poemas.*
- 3) *Solicitar ao aluno que observe quais desses tópicos que ele anotou é o mais engraçado, emocionante, importante entre outros; tentar transformar as anotações em versos; tentar usar palavras que possuem rimas; colocar um título em seu texto; tentar ajustar os versos para que durante a leitura apresente harmonia, ou seja, ritmo, rima.*
- 4) *Produção da primeira versão: reler e ajustar adequadamente.*
- 5) *Revisão: O professor solicita ao aluno para revisar seu texto, ou seja, fazer a autocorreção, observando alguns questionamentos propostos:
O título está adequado com o tema escolhido?
O título é criativo?
O tema tem relação com o texto?
A estrutura está adequada?
Qual o sentido do poema?
Qual o objetivo do poema?
O texto está escrito em versos?
O texto possui estrofes?
Apresenta rimas e ritmo? Entre outros.*
- 6) *Reescrita: Após a revisão feita pelos alunos, o professor sugere a troca dos textos entre eles, para que o colega contribua, a fim de melhorar os poemas de todos. (Solicitar que o aluno ilustre seu texto com gravuras, que tenha sentido com o texto que ele escreveu. Após a reescrita, o professor recolhe todos os textos).*

Depois dos apontamentos dos colegas, entregar os textos ao professor, que fará suas contribuições, agindo como mediador entre o aluno e o texto. Após a segunda reescrita, os poemas serão entregues ao professor que, irá fazer as observações necessárias, considerando aspectos peculiares do gênero em estudo, como forma e conteúdo. Posteriormente, o professor devolve os textos aos alunos, com as orientações, para que o aluno reajuste seu texto de acordo com o que se fizer necessário. A partir daí os alunos farão a produção final do poema.

Esta é uma proposta de atividade para trabalhar com produção textual, no intuito de fortalecer a capacidade de produção escrita dos alunos. O objetivo da atividade é desafiar os estudantes a escrever um *poema* de forma direta, concisa e que também contemple o campo da fantasia e da realidade. O espaço de atuação primordial, nessa atividade, abrange todos os campos, tanto a vida cotidiana quanto a vida pública e artístico-literário. Sabe-se que a escrita tem a finalidade de o aluno aprender a escrever, praticando a escrita, tendo a proposta uma reflexão do próprio desenvolvimento do gênero em estudo e de seus atributos, como a finalidade, as referências, a informatividade, a coerência e a coesão. Num trabalho de escrita prazerosa, também o aluno poderá melhorar seus conhecimentos referentes aos aspectos linguísticos e composicionais do texto relacionados aos seus propósitos comunicativos.

Ademais, quando os estudantes participam de produção de gênero, ampliam sua visão e experiência como usuários da escrita, nos instantes dos diálogos encetados e da interação efetivada com seus colegas.

Ao desenvolver atividades de produção escrita é necessário ressaltar os aspectos textuais e discursivos dos textos, e, antes, de os alunos efetuarem a última reescrita, o professor precisa retomar as discussões anteriores. Segundo Bakhtin (2003 [1979]), p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito [que se dá num processo de volta ao texto, releitura, nova redação] na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Dessa forma, é indispensável o aluno perceber que o seu primeiro texto não é um produto finalizado, mas um processo, sempre em construção e que implica uma orientação externa e dialógica.

Ao reescrever um texto, o aluno tem a oportunidade de evidenciar, por meio dele, que o texto pode ser aperfeiçoado a partir da revisão e da reflexão que se faz sobre ele. É a partir do procedimento de revisão, que o aluno tem a possibilidade de verificar em seu texto, questões também discursivas, como: fornecer mais esclarecimento acerca de um assunto; reestruturar uma frase ou período; substituir

palavras, no intuito de viabilizar uma interlocução mais aprimorada. O alunado deve ficar sempre vigilante, objetivando que a revisão não abandone a análise linguística, visto que esta contribui para melhorar e efetivar a interação intermediada pela escrita.

Menegassi (2005) aborda as quatro principais fases do processo de escrita: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita. O planejamento disponibiliza condições para que o aluno escreva, fornecendo-lhe aportes e informações imprescindíveis à produção. Por exemplo, textos de apoio, a fim de que o aluno selecione as informações que julgar mais significativas e essenciais. A segunda etapa, a execução, refere-se a um processo idiossincrático, ou seja, pessoal e próprio de cada indivíduo, e, com base no planejamento, o produtor materializa o que foi acordado nas condições de produção do texto (MENEGASSI, 2005).

A terceira etapa é a revisão. Nesse caso o professor precisa fazer intervenção no texto, no momento da revisão textual interativa, utilizando-se de apontamentos, questionamentos e comentários (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016). Na escola essa função de revisor poderá ser efetuada pelo próprio produtor, pelos colegas e pelo professor. Em relação à quarta etapa, a reescrita, ela acontece depois das intervenções e poderá movimentar e transportar o aluno a interceder no texto, ampliando-o, substituindo termos, suprimindo unidades, mudando de local parte de textos etc. (MENEGASSI, 2005).

5.4.1 MÓDULO III

Esse módulo trata da divulgação dos textos produzidos pelos alunos. A culminância acontecerá na própria escola. Os procedimentos acontecerão conforme exposto:

- a) *A divulgação se fará no pátio da escola, tendo como público: os pais, as turmas da 6º, 7º, 8º e 9º ano, respectivos professores e a equipe pedagógica.*
- b) *Exposição dos textos será feita no mural da escola, para apreciação dos convidados.*
- c) *Os alunos serão convocados para ensaios, terão orientação para que memorize seus textos, com vistas às apresentações. Poderão também fazer a leitura do poema em voz alta para todos.*
- d) *Os trabalhos serão apresentados em forma de sarau poético, pelo aluno que escreveu, ou por outro colega que queira participar, recitando o poema escrito pelo aluno da turma onde foi aplicado o estudo.*

- e) *Sugerir aos alunos que tenham afinidade com desenho, para criar a capa do livrinho de poema da turma. Entre os desenhos, será escolhido pelos participantes, o melhor para ser a capa do livreto.*
- f) *Os textos serão digitados e encadernados, em forma de livreto. (Os textos dos alunos serão recolhidos. O professor fica com a responsabilidade de digitá-los, encaderná-los com o auxílio de algum aluno que queira colaborar. A capa será feita por um aluno que tenha habilidades para desenhos, sob a orientação do professor. Ao terminar o desenho, é preciso que o aluno, entregue ao professor, para que, as devidas providências, sejam tomadas). Presentear alguns visitantes e a escola, com o livro, autografados por cada aluno, (organizar uma tarde de autógrafa).*
- g) *Após a apresentação do sarau poético, a equipe gestora deve escolher o melhor poema. O autor do melhor poema ganhará o livro de “Felpe Filva” (FURNARI, 2006).*
- h) *Para finalizar, os alunos apresentarão em forma de dramatização a história de Felpe Filva.*

Espera-se que, o professor promova uma culminância para divulgação ao público, da produção dos alunos, de acordo com as características típicas do gênero discursivo produzido. Neste sentido, o professor deve pensar não apenas nos aspectos pedagógicos, mas, também, nos materiais essenciais, nas pessoas, alunos e professores, dentre outros envolvidos, bem como, o tempo que será necessário no desenvolvimento do projeto. Lopes-Rossi explica que:

Cabe ao professor, portanto, criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e linguísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, a leitura, a discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, a produção escrita e circulação social (LOPES-ROSSI, 2008, p. 62).

Esta proposta pedagógica apresenta o texto como possibilidade comunicativa, uma vez que as atividades de leitura e escrita não estão inseridas somente na memorização, ou mesmo na codificação e decodificação das palavras, mas vão além, permitindo significado e sentido, como também propiciando diálogo e interação entre leitor-texto-autor.

Finaliza-se essa proposta de leitura e escrita, com perspectiva de não ter deixado de contemplar os conceitos de Bakhtin/Volóchinov (1992[1929]), na concepção dos gêneros discursivos, e da mesma forma, os princípios da linguagem no processo de ensino e de aprendizagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente os trabalhos realizados na área de linguagem estabelecem a língua, como uma unidade viva do mundo social. Dentro dessa conotação, a língua somente deve ser analisada quando relacionada como parte integrante de outros fatores extralinguísticos, situados social e historicamente em um mundo habitado e construído por indivíduos ativos, que usam a linguagem, transformando-a, conforme sua atitude social organizada, fluindo-a, com relevância pela interação verbal.

É com sustentação nessa perspectiva, que são disseminadas e delineadas as últimas ideias deste trabalho, no campo de leitura e produção textual, por intermédio de gênero discursivo *poema*. Visando atender a algumas inquietações da pesquisadora, optou-se por pesquisa de caráter bibliográfico, por entender que, pesquisa bibliográfica é a base de qualquer trabalho científico. Em vista disso, este trabalho tem suas particularidades de uma pesquisa bibliográfica, no campo da Linguista Aplicada, analisando a concepção de leitura-escrita como interação, em circunstâncias de ensino e na feitura de uma proposta de leitura e produção textual. Por compreender que o processo de ensino e de aprendizagem transcorre na interação entre indivíduos, manifestou-se a necessidade de elaborar uma proposta em contexto de ensino, para a possível implementação em ações futuras, e sala de aula.

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos elencados, o objetivo geral deste trabalho foi o de compreender como o trabalho com o gênero *poema* pode ser efetivado por meio de projeto didático de leitura e escrita, em diálogo com o livro literário. Para atingir o objetivo geral, buscou-se, especificamente: “a) elaborar projeto didático de leitura e escrita de *poema*, de modo a englobar, além do trabalho com o gênero, um estudo mais abrangente de leitura do livro “Felpe Filva” (FURNARI, 2006)”. Para cumpri-lo, realizou-se pesquisa bibliográfica, visando compreender de que forma o trabalho com o gênero pode dialogar com um livro literário. Buscou-se, em princípios teóricos, elementos possíveis, para entender o processo, as concepções e as estratégias de leitura, bem como refletir sobre a prática da leitura no contexto escolar. Por conseguinte, procurou-se aporte teórico que influenciasse o trabalho com projetos de leitura e escrita em sala de aula. Para isso, fez-se um ajustamento desta proposta, à luz de Lopes-Rossi (2004; 2008). A estrutura do projeto necessitou, similarmente, de aquisição de conhecimentos em relação ao gênero discursivo *poema* e a

construção para perguntas de leitura, tendo em conta os procedimentos de leitura e as competências de compreensão do aluno-leitor.

Dessa forma, é proposto o projeto de leitura e escrita, dividido em duas partes, para melhor percepção: Parte 1, está direcionada para a Leitura global da obra “Felpe Filva”, elencando atividades referentes a: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na Parte 2, é proposto trabalho com o *poema*, a partir dos módulos didáticos de leitura do gênero *poema*, conforme Lopes-Rossi (2004; 2008): Módulo I - leitura; Módulo II - escrita, reescrita; Módulo III - divulgação dos textos produzidos pelos alunos.

Segundo Lopes-Rossi (2002b), o trabalho com gêneros discursivos evidencia ao professor a necessidade de estudos individuais para ampliação de seu conhecimento a respeito de distintos gêneros discursivos, em conformidade com os projetos pedagógicos de leitura, produção escrita e divulgação que pretende realizar com os alunos. Por mais que o professor tenha uma excelente formação e conhecimento da diversidade de gêneros discursivos, por conta de sua experiência pessoal e/ou profissional, haverá sempre a necessidade de que algum gênero seja considerado à luz de critérios mais específicos ou amplos, visando alavancar um trabalho pedagógico de qualidade (LOPES-ROSSI, 2008).

Segundo a autora, o projeto didático de produção da leitura e escrita deve, prioritariamente, começar pela parte didática de leitura, porquanto, assim, os alunos apreendem as peculiaridades específicas e essenciais do gênero que será estudado e produzido. Para responder o segundo objetivo: “b) desenvolver atividades que possam auxiliar no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita de textos por parte dos alunos”, fez-se indispensável dividir o projeto em duas partes, para que este estudo pudesse contemplar, tanto a leitura da obra quanto do gênero específico *poema*, escolhido para essa proposta.

A *priori*, desenvolveu-se estudo da obra, com leituras de compreensão e reflexão sobre o texto e, posteriormente, apresentou-se sugestões de atividades de sequenciação de perguntas, onde o aluno precisa responder, algumas de forma oral e outras de forma escrita. Na segunda parte, o trabalho está direcionado ao gênero específico *poema*, pois é o escolhido para desenvolver este trabalho passo a passo. Como a obra em estudo inclui vários gêneros discursivo, para elaborar essa proposta, fez-se necessário optar por apenas um, para desenvolver sugestões de atividades de leitura e produção escrita, por meio do gênero discursivo *poema*.

O terceiro objetivo: “c) caracterizar de que forma o projeto didático elaborado pode contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor-escritor-crítico” foi respondido em função das atividades elaboradas. A proposta possibilitará ao professor e ao aluno/leitor entender que o trabalho de leitura e escrita, por intermédio de um gênero discursivo, abastecido por um livro paradidático, orienta a compreensão do texto, e faz com que o leitor desempenhe e efetive uma relação dialógica autor-texto-leitor que concorde e exiba uma postura axiológica em relação à temática debatida.

Constata-se, que essa metodologia de trabalho por meio de projeto didático, faculta ao professor: 1) integrar o trabalho com o gênero e o texto literário; 2) trabalhar de forma progressiva, partindo dos conhecimentos anteriores dos alunos, almejando desenvolver habilidades de leitura e escrita; 3) dialogar com o texto literário; 4) conhecer os aspectos constituintes do gênero, como tema, forma e estilo.

A partir da hipótese apresentada no início deste trabalho, o projeto didático de leitura e escrita do gênero discursivo *poema* se configura como possibilidade teórico-metodológica, que pode levar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos, tendo em vista o trabalho contextualizado, significativo e criativo com o gênero.

Confirma-se que sugestões direcionadas para a melhoria da qualidade do leitor, não são eficazes se desconsiderar as carências coletivas da sociedade. Entende-se que nessa perspectiva, o professor não deve ter um comportamento passivo ou flexivo, e aceitar ou até mesmo concordar com qualquer resposta do aluno leitor, uma vez que, agindo dessa maneira, não irá contribuir para o desenvolvimento do aluno, implicando na ampliação e desenvolvimentos de suas habilidades de sujeito-leitor.

Para o contexto escolar do Município de Barreiras-Bahia, acredita-se que a implementação de uma proposta, sustentada teoricamente em outros estudos já existentes aqui descritos, é de grande relevância, tanto para os professores como para os alunos, uma vez que a vontade de desenvolver esse trabalho surgiu justamente nesse contexto escolar, por perceber e constatar, mesmo que empiricamente, a necessidade de alunos e professores terem acesso a trabalhos bem elaborados metodologicamente, para terem suporte na preparação de suas aulas.

Acredita-se que, por meio de uma proposta, é possível realizar atividades relativas às práticas de linguagem, permitindo um trabalho significativo, de forma aprofundada, que vise ao desenvolvimento de capacidades próprias de determinado

gênero. Desse modo, este estudo confirma a hipótese de que o projeto didático de leitura e escrita do gênero discursivo *poema* se configura como possibilidade teórico-metodológica, que pode levar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita por parte dos alunos.

O projeto didático de leitura e escrita do gênero discursivo *poema*, a partir da obra “Felpe Filva” (FURNARI, 2006), que compõe o *corpus* desta pesquisa, pode possibilitar melhoras no trabalho desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, desde que seja ensinado pelo professor de forma lúdica, intertextual e criativa. Sabe-se que, no contexto de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, é necessário lançar mão de estratégias práticas e atividades que levem os alunos não só a decodificar o texto, mas a compreendê-los (MENEGASSI, 2010a). Logo, essa proposta didática é uma ação que visa apresentar sugestões, para possíveis melhoras no ensino de Língua Portuguesa, com atividades elaboradas e desenvolvidas dentro de uma lógica de expressivo compartilhamento e incremento do conhecimento.

É relevante ressaltar que esta pesquisa apresenta uma proposta de trabalho que pode ser adaptada a outras realidades, portanto, não se encontra pronta e acabada em si mesmo. Em pesquisas futuras, pretende-se implementar esse trabalho, no intuito de verificar lacunas e o real desenvolvimento de alunos-leitores. Além disso, tenciona-se alargar esse trabalho, expandindo-o a outros gêneros existentes na obra.

Por fim, admite-se que os objetivos para elaboração dessa proposta pedagógica de leitura e escrita foram atingidos, uma vez que as teorias, aqui descritas, serviram de sustentação teórica, no processo de elaborar essa proposta, num formato viável à implementação em sala de aula, tanto no contexto escolar, na qual a pesquisadora atua, bem como, para outros professores que tenham interesse de desenvolvê-las como sugestões para sua prática pedagógica, ou simplesmente, utilizá-las para elaborar outros trabalhos assemelhados.

Uma das limitações iniciais desta investigação foi não haver implementado essa proposta na escola, onde surgiu o desejo de construir essa proposta pedagógica. Isso ocorreu, em razão do calendário escolar e do tempo que essa pesquisa demandou, pois fez-se necessário um estudo mais aprofundado para a apropriação das teorias, visando à elaboração dessa proposta didática.

Como recomendações para investigações futuras com a mesma temática, salienta-se a importância de disponibilizar esta proposta em outras turmas e, também,

desenvolver estudos com os demais gêneros discursivos da obra “FELPO FILVA”, utilizando-se de outros métodos ou questionários que possibilitem os fins almejados.

Por fim, vale ressaltar que, o Mestrado mudou positivamente a minha vida em todos os aspectos possíveis. “Cresci” como pessoa e profissional. O curso contribuiu nos processos de aprendizagem e reflexão, afetando diretamente as minhas práticas em sala de aula.

O processo observacional e a compreensão do cotidiano escolar, que antes pertencia ao senso comum escolar, abre espaço para as relações com os autores estudados, com apropriação de novas ideias e novas formas na condução e resolução dos casos no processo de ensino.

Além de rever toda minha atuação como docente, percebo que posso colocar em prática os conhecimentos adquiridos no Mestrado, no sentido de contribuir de alguma forma no contexto escolar em que atuo, pois é uma comunidade localizada na zona rural, com enormes dificuldades e escassez de recursos de toda monta, onde vejo a necessidade imperiosa de ferramentas mais pertinentes, como um projeto didático bem estruturado, que possa nortear o trabalho docente e desafiar e instigar os alunos para que desenvolvam habilidades de leitura e escrita com maior significado.

7 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de. Como se trabalha com projetos (Entrevista). **Revista TV ESCOLA**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, nº 22, março/abril, 2002.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. A escrita de textos na escola: de olho na diversidade. *In: Língua texto e ensino, outra escola possível*. Parábolas Editora: São Paulo, 2009. p. 207–226.
- AVERBUCK L. M. A poesia e a escola. *In: ZILBERMAN, Regina (Org). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 9ª. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2ª. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal*. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e EkaterinaVólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN/VOLÓCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
- BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 11ª. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.
- BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.
- BOHN, H. e VANDRESEN, P. (Orgs.). **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.
- BONINI, A. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 37, p. 7-23, Jan/Jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639323>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

BORGES, R. M. **Avaliação na Educação Básica, O Estado do Conhecimento da Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação (1999-2008)**. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:<<http://tede.bibliotecadigital.puccampinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/685/1/Regilson%20>>. Acesso em: 10 de jun. de 2020.

BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “A escolinha do professor mundo”. *In*: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 125-275.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4ª. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

BRANDÃO, H. N. **Escrita, leitura, dialogicidade**. *In*: BRAIT, B. (org). 2 ed. rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (2017)**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 02 de jan. 2020.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 de fev. 2020.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. *In*: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. 1ª. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006, p. 79-91.

CALCANHOTTO, A. **Antologia ilustrada da poesia brasileira: para crianças de qualquer idade**. Editora: Edições de Janeiro, 2ª. Ed. 2014.

CAMARGO, L. **Ilustração do livro infantil**. Belo Horizonte: Lê, 1995.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. *In*: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, pp. 15-23.

CITELLI, B. **Produção e Leitura de Textos – Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Editora Cortez, 2001, vol. 7.

CORALINA, C. **O prato azul-pombinho**. 4ª. Ed. Editora Global, 2011.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Ano: 2000. Editora: Jorge Zahar Editor.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95–128.

EVENSEN, L. S. A linguística aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998[1996], pp. 81-98.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, L. P. da M. (org). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 45-65. 279 p.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola. 2009.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horácio Gonzalez (et. al.). 24 ed. São Paulo: Cortez. 1995

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

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FURNARI, E. **Felpe Filva**. São Paulo, Moderna, 2006.

FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11458>>. Acesso em: 11 de jul. de 2020.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura**: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/11458>. > Acesso em: 15 de jun. de 2020.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. G. Concepções de Linguagem e o Ensino da Escrita em Língua Materna. In: CARVALHO, A. C.; LUDWIG, C. R.; ROCHA, D. C. A. (Org.). **Linguagem, Ensino e Formação de Professores**. 1ed. North Charleston: Amazon Digital Services Inc./KDP, 2014, v. 1, p. 5-25.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigos23/artigo25_23.pdf>. Acesso em: 4 de mai. de 2020.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula** (Org.). São Paulo: Ática, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos**. 14ª- ed. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFNAGEL, J. C. A narrativa como lugar da expressão da identidade social. *In*: HOFFNAGEL **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 63-79.

HORÁCIO. Arte Poética. *Epistula ad Pisones*. *In*: ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 1997.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil**. 4ª edição, 2016.

IPIRANGA, S. **O PAPEL DA LITERATURA NA BNCC: ENSINO, LEITOR, LEITURA E ESCOLA**. Disponível em: < <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4158>>. Acesso em: 10 de jul. de 2020.

KATO, M. A. **Aprendizado da leitura**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 2007.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo, Cortez, 2002.

KOCH, I. G. V. **Introdução a linguística textual**. 2ª. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Ed. Sagra: DC Luzzatto, Porto Alegre 1ª ed.1996.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, S. A. M. **Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-17, 2013.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté-SP: Cabral Ed. e Livraria Universitária, 2002a.

LOPES-ROSSI, M. A. G. produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. *In: SILVA, E. R. (Org.). **Texto e ensino***. Taubaté: Cabral, 2002b, p. 136; 140-141; 143.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Projetos pedagógicos para produção escrita nas aulas de língua portuguesa. *In: Silva, E. R. da; LOPES-ROSSI M. A. G. (Org). **Caminhos para a construção da competência docente***. Taubaté: Cabral. 2003.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Atividades para o desenvolvimento de habilidade de leitura de propaganda impressa. *In: **Anais...VII CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA – CBLA***. São Paulo. São Paulo, PUC-SP, 2004. CD-ROM.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; BORTONI-RICARDO, S. M. Gêneros textuais e a prática da leitura em sala de aula. **Anais...** Simpósio mundial de estudos em língua portuguesa. São Paulo: USP, 2008.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Leitura de gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa**. Comunicação apresentada no IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada – CBLA. Rio de Janeiro: UFRJ. 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Produção Escrita de Gêneros Discursivos em Sala de Aula: Aspectos Teóricos e Sequência Didática. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/3 (esp), p. 223-245, dez. 2012a.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Sequências didáticas para produção escrita na escola**: um registro de práticas bem sucedidas no ensino fundamental e médio. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2012b.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In: Brait, B. (org.). **Bahktin: conceitos-chave***. São Paulo: Contexto, 2005, p. 151-166.

MEDVEDEV, P. N.; BAKHTIN, M. M. (1928). **El método formal en los estudios literários**: Introducción crítica a una poética sociológica. Trad. Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994.

MENEGASSI, R. J. **A internalização da escrita no ensino fundamental**. 2005. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In: GRECO, E.A.; GUIMARÃES, T. B. (ORG). **Leitura: aspectos teóricos e práticos***. Maringá: EDUEM, 2010a, p. 35-60 (Coleção de professores EAD, n. 1).

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. 2º edição. Maringá: Eduem, 2010b.

MENEGASSI, R. J; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. DOI: 10.14393/DL23-v10n3a2016-13. **Domínios de Linguagem**. Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019- 1045, 2016.

MICCOLI, L. S. **Ensino e aprendizagem de Inglês**: experiências, desafios e possibilidades. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. (Org.). **Identidades**: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. Socioconstrutivismo: discurso e identidades sociais. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP.: Mercado de Letras, 2003. p. 13-38.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OHUSCHI, M. C. G. **A produção de texto no curso de Letras**: diagnóstico do ensinar a escrita. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006. Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/mcgohuschi.pdf>. > Acesso em 11 de jun. 2020.

OHUSCHI, M. C. G. **Projetos de leitura e escrita**: possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental – Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

OHUSCHI, M. C. G.; SILVA, A. S. C.; SILVA, J. B. P. da. (Orgs.) **Gêneros discursivos caminhos para a leitura e escrita no ensino fundamental**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

OLIVEIRA, H. F. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em Letras. 302f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345>. > Acesso em: 20 de jul. de 2020.

OLIVEIRA, S. L, de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERFEITO, A. M.; OHUSCHI, M. C. G.; BORGES, C. A. G. Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula. *In*: OSÓRIO, E. M. (Org). **Mikhail Bakhtin**: cultura e vida. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74.

PERFEITO, A. M. VEDOVATO, L. **O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e transposição didática.** 4. CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 1. CIELLI - Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. UEM: 2011.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino.** Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2017.

PINHEIRO, H. Caminhos da abordagem do poema em sala de aula. **Graphos.** João Pessoa, v. 10, n. 1, 2008.

PONDÉ, G. M. F. Poesia para crianças: a mágica da infância. *In:* ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinam gramática na escola.** 5 ed. Campinas São Paulo: Mercado Letras, 2000.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. *In:* MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p, 152-183.

ROJO, R. H. R. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In:* ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. *In:* MEURER, J. L.; BONIONI Adair, MOTTA-Roth Désirée, (Orgs). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? *In:* SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** 4ª. Ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANOWSKI, J. P. ENS, ROMILDA T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação – ANPED, no 11. 5-16. 1999

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. *In*: GERALDI, J. W; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. do C. **Linguística aplicada e transdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. T. **Produção de leitura na escola**: pesquisas x propostas. 2 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Revista Scripta**. Belo Horizonte: Editora Puc Minas, V 1, n. 1, 1999.

SOARES, M. B. Aprender a escrever, ensinar a escrever. *In*: ZACCUR, E. (org.). **A magia da linguagem**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 49-73.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papirus, 1995.

TAGLIEBER, L. K.; PEREIRA, C. M. Atividades pré-leitura. **Gragoatá**, (92): 73-92, 1997.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Tradução Ana M. Leite. Lisboa: Edições 70, 1981.

TOZONI-REIS, M. F. de C. A pesquisa e a produção de conhecimentos. **Caderno de formação de Professores**: educação, cultura e desenvolvimento, São Paulo, Vol. 3, ago/2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

URZEDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. *In*: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (Org.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teóricas metodológicas. Campinas: Pontes, 2014. p. 365-396.

VARGAS, S. **Leitura**: uma aprendizagem de prazer. 4ª. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** 12^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 7-72.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. Acta Scientiarum, v. 21, n. 1, 1999.

ZAPPONE, M. A leitura de poesia na escola. *In*: MENEGASSI, R. J. (Org.). **A leitura e ensino**. Maringá: EDUEM. 2010, p. 179-210.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. *In*: ZILBERMAN, Regina (org). **A leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado aberto, 1985.