



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

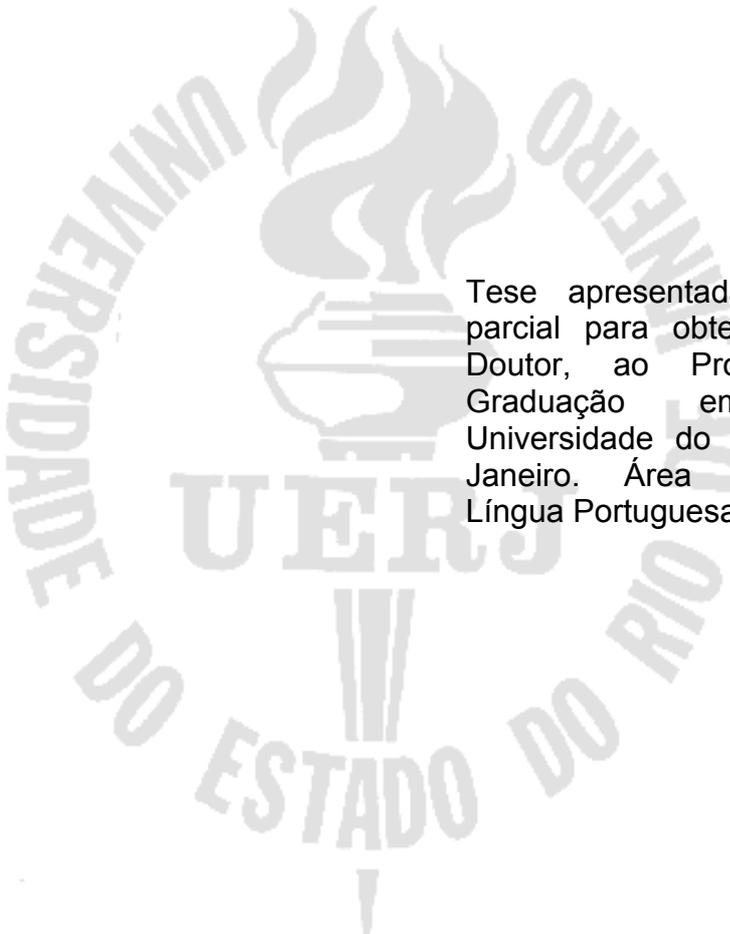
Cláudio José Bernardo

**Técnicas de comunicação e expressão: a semiótica como vetor
para a produção textual em diferentes gêneros**

Rio de Janeiro
2012

Cláudio José Bernardo

**Técnicas de comunicação e expressão: a semiótica como vetor para a
produção textual em diferentes gêneros**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^a. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

B523

Bernardo, Cláudio José.

Técnicas de comunicação e expressão: a semiótica como vetor para a produção textual em diferentes gêneros / Cláudio José Bernardo. – 2012.

162 f.: il.

Orientadora: Darcilia Marindir Pinto Simões.

Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Estudo e ensino - Teses 2. Comunicação escrita - Teses. 3. Semiótica – Teses. 4. Linguagem e línguas - Teses. 5. Redação - Teses. I. Simões, Darcilia. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 82.081=690

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Cláudio José Bernardo

**Técnicas de comunicação e expressão: a semiótica como vetor para a
produção textual em diferentes gêneros**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em: 30 de março de 2012.

Banca examinadora:

Prof^a. Dra. Darcilia Marindir Pinto Simões (Orientadora)
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. André Crim Valente
Instituto de Letras da UERJ

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro
Instituto de Letras da UERJ

Prof^a. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins
Colégio Pedro II

Prof^a. Dra. Maria Suzett Biembengut Santade
Faculdades Integradas Maria Imaculada

Rio de Janeiro
2012

DEDICATÓRIA

A meus dois filhos, Ricco Leonardo e Pedro Vítor, meus vetores.
A Ana Passaro, por ter sido muito mais que uma incentivadora desde os primeiros momentos.

AGRADECIMENTO

A Darcilia Simões, minha amiga e orientadora.

...eu nunca pude estudar qualquer coisa - fosse matemática, ética, metafísica, gravitação, termodinâmica, óptica, química, anatomia, astronomia, psicologia, fonética, economia, história da ciência, jogos de cartas, homens e mulheres, vinho, metrologia - exceto como um estudo da semiótica.

Charles Sanders Peirce

RESUMO

BERNARDO, Cláudio José. *Técnicas de comunicação e expressão: a semiótica como vetor para a produção textual em diferentes gêneros*. 2012. 162 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

Esta tese tem como objetivo apresentar uma nova atitude diante do ensino de produção de textos. Trata-se do resultado de uma experiência didático-pedagógica cuja meta é deflagrar nos discentes a competência em produção textual. Então, são descritas técnicas que, explorando as várias linguagens e códigos, estimulam os discentes à expressão verbal, em especial, à produção de textos escritos. Baseadas em pressupostos semiótico-linguísticos, as dinâmicas utilizadas nas aulas criam um espaço no qual a produção de textos se dá de forma lúdica, atraente, longe dos bloqueios que normalmente impedem que os alunos sejam proficientes na interação sociocomunicativa e, especificamente, na produção textual escrita em diferentes gêneros textuais. As três técnicas que originaram esta tese integram um conjunto de quinze propostas de atividades — reunidas sob o título de *Técnicas de Comunicação e Expressão — TCE*. Tais técnicas buscam desinibir e promover a expressão verbal escrita, em especial. TCE (ou a eletiva *Semiótica & Linguagem*) surge como um novo paradigma no ensino de produção de textos, trazendo, para os futuros professores, elementos motivadores para a prática textual, de forma a dinamizar esse momento que, quase sempre, é sinônimo de tortura, medo, insegurança e, conseqüentemente, fracasso.

Palavras-chave: Técnicas de comunicação e expressão. Produção de textos. Semiótica. Gêneros textuais.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo presentar una nueva actitud hacia la enseñanza de la producción de textos. Este es el resultado de una experiencia didáctica y pedagógica, cuyo objetivo es despertar en los estudiantes la competencia de producción textual. A continuación, se describen las técnicas que exploran distintos lenguajes y códigos, para estimular los estudiantes a la expresión verbal, en particular la producción de textos escritos. Sobre una base teórica semiótico-lingüística, dinámicas son utilizadas en las clases para crear un espacio en el que la producción de textos ocurre de una manera lúdica, atractiva, lejos de los bloques que normalmente impiden que los estudiantes sean competentes en la interacción sociocomunicativa y, más específicamente, en la producción textual escrita en los diversos géneros. Las tres técnicas que dieron origen a esta tesis forman parte de un conjunto de quince propuestas de actividades - reunidas bajo el título de Técnico de Comunicación y Expresión - TEC. Estas técnicas tratan de desinhibir a los estudiantes y promover su expresión verbal escrita. TEC (o la disciplina de elección "Semiótica & Linguagem") emerge como un nuevo paradigma en la enseñanza de la producción de textos, con lo que los futuros maestros podrán propulsionar la práctica textual transformándola en experiencias reveladoras del talento verbal de los sujetos.

Palabras-clave: Técnicas de comunicación y expresión. Producción textual. Semiótica. Géneros textuales.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	O PROCESSO INVESTIGATIVO	15
1.1	Competências e habilidades	16
1.2	O Aprender em Quatro Atos	19
1.3	Estratégias semióticas	25
2	BASE TEÓRICA	29
2.1	Um pouco de Semiótica	29
2.2	Algumas palavras sobre Cognição	36
2.3	Gêneros Textuais: conceito e aplicações	45
2.4	Considerações sobre Textualidade	50
2.5	As metarregras de Charolles	57
3	QUESTÕES METODOLÓGICAS	60
3.1	A reorientação curricular da SEEC-RJ	60
3.2	A área de Linguagens e Códigos na orientação curricular	62
3.3	Leitura, interlocução e produção de textos	65
3.4	Algumas condições para tornar produtivas as práticas de leitura ..	66
3.5	Algumas considerações para tornar produtivas as práticas de produção textual	68
3.6	Os livros didáticos de Língua Portuguesa	71
3.6.1	<u>Análise dos livros</u>	74
3.6.2	<u>O perfil dos livros didáticos analisados</u>	85

4	ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS: APLICAÇÃO	88
4.1	Técnica 1: Dinâmica das Cores	89
4.2	Técnica 2: Juntando as Peças	108
4.3	Técnica 3: Parlamentar	127
5	ANÁLISE DOS RESULTADOS	142
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	160

INTRODUÇÃO

No ano de 1994, quando fazíamos a Graduação em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas – na Faculdade de Formação de Professores (FFP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tivemos a oportunidade de participar, na qualidade de bolsista de Iniciação à Docência, do Projeto *Dinamizando a Sala de Aula*, criado e orientado pela professora Darcilia Simões, por meio do qual nos envolvemos com a disciplina *Técnicas de Comunicação e Expressão* (TCE) – disciplina voltada precipuamente para o aperfeiçoamento da expressão verbal (oral e escrita). A professora Darcilia Simões foi a grande motivadora para que hoje esta tese pudesse existir, pois seu projeto, na época, fruto de pesquisas pelo viés semiótico-linguístico, mostrou-se de grande importância na formação dos professores. O projeto era inusitado para muitos, uma vez que se destinava a desenvolver a competência redacional em língua portuguesa no registro formal, todavia partia de um trabalho multimodal (início da década de 1990!), que partia do trabalho com o corpo, passando por diversos códigos e linguagens (música, teatro, expressão corporal, desenho, pintura, dança etc.). O espanto inicial fez com que muitos docentes se manifestassem contra o projeto, uma vez que era subversivo demais para eles. No entanto, o corpo discente foi-se envolvendo de tal modo que a disciplina, que nasceu como eletiva de Letras, foi alçada — a pedido dos Centros Acadêmicos da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo — à condição de eletiva universal, aberta a todos os cursos. Muitas turmas eram propostas para atender a demanda. Por isso, Darcilia Simões criou o projeto de Iniciação à Docência de que participamos, para que se pudesse oferecer três turmas de cada vez: eram cinco bolsistas de ID e o monitor da disciplina. Os seis graduandos se dividiam pelas três turmas, e Simões ficava como coringa, passando pelas turmas para supervisionar os trabalhos.

Os professores, apesar desse sucesso, não aderiram, salvo Pedro César Subrinho, cuja participação em corais e grupos de teatro católicos fez com que logo se afinasse com a disciplina TCE. Assim, revezava com Simões nas turmas.

Simões se aposentara em 1996 na FFP. Pedro César fez o mesmo dois anos depois. A disciplina TCE, quando ainda oferecida, transformava-se em aulas de

revisão gramatical à antiga. A procura era pouca, é claro! O corpo docente decidiu extinguir a disciplina.

Fechando o relato desse perfil da origem e da autoria do projeto — *Dinamizando a Sala de Aula* e da disciplina *Técnicas de Comunicação e Expressão* (TCE), passamos a relatar as consequências positivas dessa virada metodológica que veio a resultar na tese que ora concluímos.

Naquele período verificou-se que os textos produzidos pelos estudantes de Letras daquela faculdade apresentavam problemas de organização lógico-linguística; traziam à tona dificuldades de expressão quase primárias. Isto levava a crer que o ensino de língua nos níveis anteriores não havia favorecido o desenvolvimento de competências expressivas necessárias a uma comunicação verbal eficiente. Em função dessa problemática, a disciplina TCE teria sido criada para realizar atividades de natureza linguístico-semiótica, com vista a deflagrar um processo de construção textual que viesse atender às necessidades expressivas gerais (pessoais, individuais) e especiais (profissionais).

As *Técnicas de Comunicação e Expressão* trabalhadas no projeto citado demonstraram seu valor, à medida que os alunos começavam a se manifestar eficientemente, produzindo textos inteligíveis, desenvolvendo então competências e habilidades desejáveis nos graduandos em Letras, futuros professores.

Gostaríamos, portanto, de dar continuidade aos trabalhos efetuados na época do Projeto *Dinamizando a sala de aula*, visto que a disciplina TCE contribuiu substancialmente na formação daqueles alunos da FFP, hoje professores, no sentido de ter-lhes oferecido subsídios extra e paralinguísticos que participam da interação verbal. Nessa disciplina era possível operar e desenvolver a expressão para além do verbal, trabalhar códigos e linguagens que se completam na produção textual e promovem a eficiência comunicativa. Por meio das experiências vividas na disciplina TCE e no projeto *Dinamizando a sala de aula*, os discentes conheciam novas perspectivas para exploração de sua expressividade e comunicabilidade por meio do subsídio semiótico.

O vetor semiótico foi trazido à disciplina para dar suporte às operações com outros signos além do verbal, uma vez que ficou patente durante as experiências que a dificuldade manifestada pelos estudantes não se restringia somente ao âmbito linguístico. Então, visando a desbloquear os esquemas de produção textual, o programa da disciplina era iniciado (e permeado) por atividades que contemplavam

códigos não verbais e, posteriormente, verbais e não verbais aliados (ou combinados), de modo que a habilidade de produção de textos fosse de complexidade gradativamente crescente.

A produção verbal (oral e escrita), nessa perspectiva, se faz em três diferentes níveis, que chamaremos de apreensão de qualidades, registro de eventos ou situações e de elaboração conceitual, que visam a deflagrar o processo de construção textual, por meio da transferência de esquemas semiótico-cognitivos acionados durante o trabalho com códigos diferentes.

Os três níveis de atividade realizados podem ser assim classificados:

- a) apreensão das qualidades das coisas, ambientes, pessoas e situações (registro verbal das impressões de qualidade que as coisas despertam em nossos sentidos);
- b) registro linguístico de eventos ou situações (registro de atos concretos, experiências singulares – existentes ou ficcionais);
- c) de produção de textos de caráter conceitual, cuja base é intelectual, racional.

Tudo isto foi assentado na hipótese de que haja esquemas mentais transferíveis de uma experiência de leitura / produção de textos em códigos diferentes, as quais viabilizem o desenvolvimento da habilidade de produção textual, considerada como expressão do pensamento, do sentimento e da emoção. Por isso, as luzes trazidas da Semiótica parecem de fato iluminar a dedução dos mecanismos mentais assemelhados – desde a experiência do “toque” do sinal na mente até a racionalização que resulta desse fenômeno – que se aplicam tanto na leitura/produção do texto não verbal, quanto do verbal – nossa meta principal. Dessa forma, pretendemos demonstrar, com a presente pesquisa, de que maneira a Semiótica pode ser um vetor para auxiliar futuros professores em sua prática de ensino de produção de textos em diferentes gêneros.

A pesquisa-tese realizou novas experiências em classes de graduação, aplicando algumas técnicas de base semiótico-cognitiva criadas em TCE. Deste modo, buscou-se acompanhar o desempenho dos redatores, à medida que vivenciavam cada técnica. Assim sendo, reuniram-se alguns textos — eleitos a partir de um grupo de critérios que serão descritos ao longo desta tese — para apontar dados que comprovam a evolução da competência redacional dos sujeitos e, ao

mesmo tempo, a eficiência das técnicas semiótico-cognitivas aplicadas no treinamento da expressão.

Os sujeitos observados durante a pesquisa-tese foram alunos de duas turmas da graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no ano de 2010. Nessas turmas, desenvolvemos um planejamento em que três técnicas foram vivenciadas sistematicamente, e o material produzido foi catalogado e, posteriormente, convertido em *corpus*, a partir do qual se tentou demonstrar as habilidades e competências exploradas por cada técnica e a subsequente materialização destas nos textos produzidos.

A eleição das técnicas seguiu um itinerário didático usual no ensino da produção de textos. Partia-se da descrição para a narração e, por fim, para a dissertação. Apesar de certa motivação empírica apurada em conversas com docentes, essa ordem de trabalho corresponde a outra ordem no plano mental, a qual se traduz nas tríades elaboradas por Peirce: (1) primeiridade – plano das captações imagéticas, da percepção das qualidades dos fenômenos; (2) secundidade – plano das deduções por contiguidade ou causalidade, da captação das reações mentais aos fenômenos e (3) terceiridade – plano das generalizações, da convencionalização, a partir do que o signo se torna lei.

Com base em fundamentos semióticos, chega-se à compreensão dos processos mentais que se realizam quando da sensibilização por existentes ou seres fictícios, dos quais emergem os fenômenos e destes brotam as consequências perceptuais em forma de *qualidade*, *sensação/reação* ou *generalização/legislação*. Uma vez reconhecidas as etapas mentais que se realizam na produção do *signo* — que nesta tese é o *texto* — torna-se possível não só acompanhar e identificar a evolução do processo de textualização dos sujeitos, mas também identificar pontos de estrangulamento do processo, ou de dificuldades de produção, para que seja possível a intervenção docente e a consequente solução do problema detectado. Em outras palavras, por meio da aplicação das técnicas semiótico-cognitivas de estimulação/deflagração do processo de textualização dos sujeitos e da análise do *corpus*, buscou-se demonstrar as contribuições das técnicas criadas na construção do redator, apontando marcas captáveis na estruturação de seus textos, segundo aspectos que caracterizam a textualidade.

A proposta subjacente a esta tese é a de um trabalho didático-pedagógico com os gêneros textuais, todavia, não pautado apenas nas características

estruturais que os distingue, do ponto de vista linguístico-comunicativo, mas subsidiado por critérios semiótico-cognitivos que orientam a ativação de signos. De posse do fundamento semiótico-cognitivo, o docente poderá identificar facilidades/dificuldades discentes relacionadas aos três níveis em observação: (1) o das qualidades; (2) o das sensações/reações e (3) o das generalizações. Para operar nesses três níveis, o sujeito deverá instrumentalizar-se para perceber que, no plano das qualidades, os objetos (fatos e fenômenos) são descritos em suas características; que, no plano das sensações/reações, os objetos são apresentados segundo uma ordenação temporal/espacial e se articulam de modo dinâmico, em oposição ao plano das qualidades, que é, a princípio, estático. Por fim, no plano das generalizações, o sujeito é levado a produzir conclusões, a formar opinião, a formular conceitos, construindo assim sua capacidade argumentativa.

A pesquisa-tese realizada, ademais do fundamento semiótico-cognitivo, usou como referência o livro-documento *A reorientação curricular da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro*, que tem como fonte geradora os *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*. Este documento, em sua apresentação, aponta para,

na seção sobre *O Sentido do aprendizado na área*, uma proposta para o Ensino Médio que, sem ser profissionalizante, efetivamente propicie um aprendizado útil à vida e ao trabalho, no qual as informações, o conhecimento, as competências, as habilidades e os valores desenvolvidos sejam instrumentos reais de percepção, satisfação, interpretação, julgamento, atuação, desenvolvimento pessoal ou de aprendizado permanente, evitando tópicos cujos sentidos só possam ser compreendidos em outra etapa de escolaridade.

Desse excerto é possível deduzir a íntima relação entre as diretrizes curriculares nacionais e a proposta de trabalho para capacitação textual dos sujeitos com base em técnicas fundadas em princípios semióticos, os quais se organizam a partir dos processos mentais executados quando da organização da expressão e da comunicação.

1 O PROCESSO INVESTIGATIVO

A pesquisa-tese desenvolveu-se de modo complexo. Primeiramente, realizou-se a revisão da literatura sobre os seguintes temas: *Princípios Básicos da Semiótica de Peirce; Relações entre Semiose e Cognição; Gêneros Textuais: definição, caracterização e exploração didática; Aspectos da textualidade*. Buscou-se então apurar o que se tem de mais atual sobre estes temas, com vista a construir a base teórica indispensável para a realização da segunda fase da pesquisa: a aplicação de técnicas de deflagração da expressão, para desbloquear psicologicamente o aluno e possibilitar-lhe o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à expressão verbal escrita.

Para justificar esse andamento, traz-se ao texto fragmento de “Iconicidade e Coerência: Semiótica e Linguística em Diálogo”, assinado por Simões & Gerhardt (2010) ¹:

O estudo da iconicidade linguística não é tão recente. Esse estudo já vem sendo desenvolvido há tempos, por exemplo, por Givón (1995). Na última década de 90, durante produção da tese *O livro-sem-legenda e a redação* (UFRJ, 1994), decidiu-se por explorar a iconicidade imagética, todavia, com foco semiótico orientado pelos estudos de Charles Sanders Peirce (1839–1914). Nessa linha, construiu-se a Teoria da Iconicidade Verbal, que analisa a significância potencial dos signos verbais com a meta de produzir estratégias de leitura e produção textual pautadas na força icônica ou indicial das formas da língua.

Com essa visão, desenvolveram-se estudos e pesquisas que viabilizaram a proposição de uma teoria da iconicidade verbal, por meio da qual os textos podem ser observados nos seguintes níveis: “1 – diagramático; 2 – lexical; 3 – isotópico; 4 – da alta ou baixa iconicidade; 5 – da eleição de signos orientadores ou desorientadores”.

A Linguística Cognitiva, por sua vez, é bem mais recente, embora já conte com um corpo de estudos bastante amplo e traga a vantagem de poder se relacionar com, praticamente, todas as disciplinas que estudam a mente humana, e o cérebro também. Na década de 70 do século passado, ela já se anunciava em trabalhos de pesquisadores como Charles Fillmore e George Lakoff, de formação gerativista, mas questionadores da supremacia da sintaxe e do papel marginal da semântica na construção da gramática. Com o trabalho “Metaphors we live by”, Lakoff, junto com Mark Johnson, estabelecem a projeção interdominial como a forma de cognição processual mais importante, e a partir daí inúmeros pesquisadores foram contribuindo para o entendimento da Linguística cognitiva como uma teoria da linguagem consistente, fundamentada em conceitos fortemente articulados e capazes de explicar fenômenos da linguagem para muito além dos limites do modelo gerativista, porque não propõem a linguagem apartada das outras formas de

¹ Comunicação de Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt (UFRJ) e Darcilia M. P. Simões (UERJ, PUCSP, UFC e AILP) apresentada no 1º CIELLI e 4º CELLI - Maringá-PR, 2010. (Texto inédito)

cognição e de construção do significado. A emergência de achados em Psicologia Cognitiva e Neurociência (entre outras Disciplinas) apenas confirma os postulados cognitivistas, que em todo o mundo vêm sendo consolidados em trabalhos de ordem teórica, descritiva e aplicada ao ensino e ao desenvolvimento cognitivo, entre outras finalidades.

A possibilidade de interlocução com diferentes disciplinas – relacionadas à linguagem ou não –, ocasionada justamente pela consistência dos postulados conceituais cognitivistas, permite a elaboração de trabalhos conjuntos, que possam ampliar de forma inédita a percepção sobre os fenômenos da linguagem e da construção do significado. (...) levando em conta essa possibilidade, constrói-se um diálogo entre a semiótica – Teoria da Iconicidade Verbal – e a Linguística Cognitiva, com vista a demonstrar a articulação espontânea dessas duas perspectivas de análise, na busca de táticas de exploração textual que sejam convoláveis em instrução de leitura e de produção de textos. (SIMÕES, 2009, p. 80)

Como se vê, as estudiosas enfatizam a relevância e a urgência de diálogo entre as disciplinas em geral e os estudos cognitivistas, a partir do que se tornaria possível uma melhor compreensão do processo de aprendizagem e, por conseguinte, poder-se-ia aperfeiçoar os projetos de trabalho, as estratégias de ensino, enfim, tudo o que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades de compreensão e expressão. Especialmente, a partir da parceria entre as disciplinas semióticas e a Linguística Cognitiva, o Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos — o SELEPROT (do qual participamos) — vem trazendo contribuições significativas tanto na área da descrição quanto na do ensino da Língua Portuguesa.

Adiante, em seções específicas serão apresentados os postulados que orientam a *aplicação da Teoria Semiótica*, por meio de *técnicas específicas e especiais*, no desenvolvimento da expressão verbal. Esse trabalho é pautado nos *gêneros textuais* — signos que materializam a interação nos variados contextos — e tem por objetivo deixar uma contribuição tecnológica cuja meta é o aperfeiçoamento do processo de ensino da leitura e da produção textual, com ênfase na segunda.

1.1 Competências e habilidades

Como não poderia deixar de ser, a pesquisa-tese tomou por referência técnico-didática para o Ensino de Língua Portuguesa as Diretrizes Curriculares inscritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais — os PCN — na área das linguagens, códigos e suas tecnologias. Considerando que as técnicas de trabalho propostas visam a desenvolver competências e habilidades para a expressão e

interação, foi indispensável dialogar com a tabela de competências previstas nos documentos oficiais exarados do MEC-INEP.

Não pretendemos apresentar nesta tese os instrumentos legais, mas, paulatinamente, iremos dialogando com os preceitos oficiais. Veja-se, portanto, o que o *site* do ENEM² informa aos candidatos e professores de redação, em especial:

Seguindo a mesma orientação das edições anteriores, o tema da redação ENEM 2012 também deverá cobrar o raciocínio, reflexão e análise crítica das pessoas frente a situações sociais e humanísticas. É importante tentar ser diferente da maioria daqueles que sempre fazem o arroz com feijão (o básico). Tempere seu texto com carinho, apresentando sua posição crítica com firmeza e se baseando em argumentos que demonstrem sua preocupação com os valores humanos na sociedade.

As provas exigem domínio da norma culta da língua portuguesa, construção e aplicação dos conceitos das várias áreas do conhecimento, processamento de dados apresentados em diferentes formas, relação de informações na construção de argumentos consistentes, e demonstração dos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Observe-se que a orientação é de argúcia na leitura e na abordagem do tema, trazendo ao texto uma visão de mundo pautada na cidadania. Ademais desse conteúdo, as recomendações formais também se mostram relevantes: o domínio da norma culta da língua portuguesa vem articulado com a capacidade de aplicação de conteúdos multidisciplinares, apresentados por meio de um tecido textual que demonstre:

- 1 – competências cognitivas que são as modalidades instrumentais de inteligência, ou seja, as ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre objetos, fenômenos e pessoas que deseja conhecer e
- 2 - de habilidades instrumentais que se referem, especificamente, ao plano do saber, elas seriam a transformação das competências já adquiridas em habilidades (cf. BARREIROS, 2003).

Cumpra saber então o que são *competência* e *habilidade*. Os estudiosos da área da Educação definem *competências* como modalidades da inteligência voltadas para o estabelecimento de relações entre o que conhecemos e o que desejamos

² <http://www.sitedoenem.org/>

conhecer. Definem as habilidades como competências relacionadas à ação que, portanto, se manifestam no "saber fazer". Nessa linha de raciocínio, a avaliação da expressão escrita no ENEM (hoje o principal processo de entrada no ensino superior no país) verifica se o candidato demonstra em seu texto as seguintes competências:

- I- Dominar linguagens;
- II- Compreender fenômenos;
- III- Enfrentar situações-problema;
- IV- Construir argumentações e
- V- Elaborar propostas de intervenção solidária.

As habilidades avaliadas são:

- 1- Compreender e utilizar variáveis;
- 2- compreender e utilizar gráficos;
- 3- analisar dados estatísticos;
- 4- inter-relacionar linguagens;
- 5- contextualizar arte e literatura;
- 6- compreender as variantes linguísticas;
- 7- compreender a geração e o uso de energia;
- 8- compreender a utilização dos recursos naturais;
- 9- compreender a água e sua importância;
- 10- compreender as escalas de tempo;
- 11- compreender a diversidade da vida;
- 12- utilizar indicadores sociais;
- 13- compreender a importância da biodiversidade;
- 14- conhecer as formas geométricas;
- 15- utilizar noções de probabilidade;
- 16- compreender as causas e consequências da poluição ambiental;
- 17- entender processos e implicações da produção de energia;
- 18- valorizar a diversidade cultural;
- 19- compreender diferentes pontos de vista;
- 20- contextualizar processos históricos;

21- compreender dados históricos e geográficos.

Destarte, verifica-se a relevância da assunção de uma perspectiva semiótica na produção de propostas de intervenção didática no processo de ensino da leitura e da produção textual, pois a ciência dos signos e da produção de significado oferece subsídios de natureza cognitiva que tanto podem deflagrar e sustentar o desenvolvimento de competências e habilidades expressivas, como também fornecer modelos de trabalho que auxiliem a correção de problemas que impeçam a expressão e a interação por meio de linguagens.

1.2 O Aprender em Quatro Atos

O processo de construção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é orientado por documentos legais que estabelecem o que se deve esperar do candidato a uma vaga no ensino superior.

A Matriz de Referência consubstancia evolução importante na forma de avaliação dos estudantes e orientação sobre os conteúdos cujo aprendizado se espera no Ensino Médio. Ela se pauta por habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem esse nível de ensino.³

Alargando o âmbito das considerações sobre o paradigma atual da educação, GARCIA⁴ diz que

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação, que deveriam ser a meta para o desenvolvimento educacional em todos os países signatários de seus documentos. Esses pilares são:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a viver com os outros;

³ Disponível em:

<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20%20LINGUAGENS_CoDIGOS%20E%20SUAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20ENEM%202009.pdf>. Acesso em: 08 mar 2012.

⁴ Disponível em: <http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.

- Aprender a ser.

Pode-se perceber que são objetivos que vão muito além da informação ou mesmo do mero desenvolvimento de um conhecimento intelectual. Abarcam toda a formação humana e social da pessoa. É fácil perceber que metas desse porte envolvem conhecimento, comportamento, conceitos, procedimentos, valores, atitudes, saber, fazer e ser. Não podem ser atingidas com um ensino livresco, fragmentado, conteudista, estereotipado, estagnado. Exigem novas perspectivas, uma nova visão da Educação.

Macedo (In PERRENOUD, THURLER, MACEDO et all, 2002, p. 122), apoiado em Perrenoud, propõe considerar-se *competência* segundo três características: *tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir*. Estas devem operar como meios de construção, coordenação e articulação de esquemas de ação ou de pensamento.

É ainda Perrenoud (2000, p. 48) que entende as atividades de aprendizagem como “meios a serviço de finalidades que autorizariam outras trajetórias.” Por isso, o planejamento ou a seleção das atividades deve assentar-se numa “teoria” sobre aquilo que faz com que se aprenda melhor e progrida na formação.

O entendimento do progresso na formação implica pôr em xeque os paradigmas da educação e da ciência. Por isso, vêm ao texto palavras de Edgar Morin que, de suas sete diretivas para a formação de uma “cabeça bem-feita”, portanto para a reforma do modo de pensar, elegemos a sétima como sendo referencial para o entendimento da proposta técnico-didática que subjaz a esta tese: *o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento* (MORIN, 2001, p. 96). Segundo esse princípio, reitera-se a indispensabilidade da semiótica dos objetos de estudo e de ensino, para que possam ser observados em perspectiva multidimensional e assim propiciem o exercício sistemático das etapas da cognição propostas da semiótica peirceana: primeiridade, secundidade e terceiridade. Da qualidade de sentimento à generalização, os objetos semióticos evoluem em objetos dinâmicos e, subsequentemente, são traduzidos pelos interpretantes, que se manifestam nos discursos-textos e que interessam precipuamente às aulas de linguagem. Assim sendo, as matrizes de referência curricular, os PCN e congêneres foram construídos sobre bases semióticas, com vista a atender a uma proposta educacional que visa à formação de cidadãos, de homens plenos.

Esse redirecionamento do projeto educacional refletiu-se na Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (onde vivemos e atuamos), que produziu um documento intitulado “REORIENTAÇÃO CURRICULAR - Ensino Médio - Volume II - Materiais Didáticos” (SEE-RJ, jan-2006) que traz a seguinte orientação:

Em todos os volumes, evidencia-se a preocupação em priorizar as atividades de leitura e produção textual, com base na concepção de que a escola deve incorporar em suas atividades os diferentes textos que circulam na sociedade, adequados aos diferentes contextos de produção. Assim, cada grupo escolheu um tema e selecionou textos de gêneros variados, para criar atividades didáticas que permitam ao aluno ampliar sua capacidade de leitura de mundo e interferência nas inúmeras situações sociais que exigem um cidadão consciente e atuante.

Nesse material têm-se sugestões de atividades a partir de textos de diferentes gêneros. A orientação das atividades vem a seguir ilustrada com uma atividade a partir do gênero *entrevista*:

Gênero textual: Entrevista

Objetivo comunicativo predominante

Registrar o depoimento de uma pessoa pública ou que esteja relacionada a algum acontecimento atual, dar maior veracidade a uma reportagem ou saciar a curiosidade dos leitores a respeito da vida pessoal ou profissional do entrevistado.

Contexto de produção

A entrevista foi realizada pelo jornal Estado de Minas após 1 ano da criação do Conselho de Comunicação Social, pelo Ministério das Comunicações, e no ano em que, por lei, as TVs deveriam sofrer a instalação de um mecanismo de controle de canais. Todo esse quadro propicia discussões sobre o tema “mídia televisiva”, como é o caso da entrevista em questão.

Modo de organização discursiva predominante

Por ser uma sequência dialogal, o texto é construído com base em turnos conversacionais.

Recursos linguísticos utilizados pelo autor

- Presença de referência temporal.

- Uso de verbos no passado e no presente, apresentando uma sequência narrativa.
- Estrutura subordinada, reforçando o caráter opinativo do discurso do entrevistado.
- Uso de conectores argumentativos e de adjetivos avaliativos.

A seguir, propõem-se atividades, conforme o seguinte modelo:

ATIVIDADES DIDÁTICAS

Texto 1 – A sociedade é refém da televisão?

Pré-leitura

Você lerá textos de diferentes gêneros textuais sobre mídia. Alguma vez já parou para pensar na importância que a televisão tem na sua vida, de seus colegas e de seus familiares?

I - Faça o teste e veja se você é um “telemaniaco”:

1- Qual é o nome da novela das oito?

2- Dê o nome de uma novela sobre a vida dos adolescentes, o nome de um programa infantil e de um programa de auditório.

3. Cite o nome de atores famosos sem parar para pensar.

Se você conseguiu responder todas essas perguntas, você é um “telemaniaco”.

Muitas questões têm sido levantadas sobre a qualidade dos programas televisivos e sobre sua influência no comportamento da sociedade.

II - Em grupos, discuta sobre a programação que você costuma assistir, sobre os pontos positivos e negativos e, junto com os componentes do seu grupo, apresente para a turma.

Você vai ler uma **entrevista** com Wagner Bezerra, que apresenta sua opinião sobre o que acontece na mídia:

Entrevista - Depoimento de uma pessoa pública ou que esteja relacionada a algum acontecimento atual. Organizada na forma de perguntas e respostas, e utilizada para dar maior veracidade a uma reportagem ou para saciar a curiosidade dos leitores a respeito de aspectos da vida pessoal ou profissional do entrevistado.

A sociedade é refém da televisão?

Transcreve-se então a entrevista (publicada em *Estado de Minas* - Sábado, 12 de outubro de 2002) para que esta seja objeto de leitura.

Leitura do texto

- 1- A primeira pergunta, “A sociedade e refém da televisão?”, nos faz imaginar que a televisão tem o poder de nos influenciar, nos prender. Como responder a esta indagação?
- 2- Como Wagner Bezerra defende a ideia de uma TV diferente?
- 3- De acordo com o texto, o que se pode concluir sobre a qualidade dos programas que assistimos?
- 4- Para o entrevistado, a TV depende do discernimento dos patrocinadores que só querem o que cheira a audiência. Qual é o modo de mudar esse formato de TV?
(.....)

Laboratório de textos

Como você pode perceber, o publicitário Wagner Bezerra tenta buscar uma TV educativa e de qualidade. Agora vamos nos dividir em grupos e, usando um gravador, vamos fazer uma entrevista com uma criança, um jovem e um adulto para saber o que eles acham da TV atual e o que esperam da TV nos próximos anos. Depois de prontas, as gravações deverão ser revisadas e anotadas observando-se o uso dos conectivos, incluindo, retirando quando necessário para melhor entendimento dos leitores. Se necessário, você pode consultar uma gramática na biblioteca da escola.

Ainda que essa mostra seja mínima, é possível dela depreender uma nova orientação no ensino da leitura, interpretação e produção de textos. Trata-se de uma abordagem reflexiva em que os conteúdos gramaticais devem ser entendidos como meios de expressão, portanto não devem ser decorados para serem cobrados em provas, senão compreendidos para aplicação adequada nos processos comunicativos.

É possível concluir que a reorientação curricular e o foco nas competências e habilidades implicam uma formação docente também reformulada. O paradigma positivista, enciclopédico, dos Séculos XVIII a XX, hoje dá lugar a um modelo pautado na complexidade. O advento da comunicação digital, multimidiática, veio a consolidar (embora em outros moldes) o nascimento de uma “aldeia global”.

Muito diferente do imaginado por Mac Luhan⁵, Ijuim e Tellaroli (2008) discutem a sociedade da Informação nos mais diferentes ângulos, objetivos e

⁵ “A origem dos termos sociedade global e globalização é anterior ao triunfo político da globalização neoliberal; data de finais dos anos 1960 e deve ser creditada a MacLuhan e a Bzezinski, autores norte-americanos de dois livros famosos na época: Guerra e paz na aldeia global, de Marshall MacLuhan, e A revolução tecnocrônica, de Zbigniew Brzezinski. Mac Luhan anunciou a emergência da ‘aldeia global’, com base numa extrapolação da agressão militar americana contra o Vietnã (a maior derrota militar sofrida pelos EE.UU.) que ao ser transmitida ao vivo pelas redes de TV, transformou-se na primeira ‘realidade virtual global’,

pressupostos teóricos. Passam pelas noções de sociedade global, aldeia global, sociedade pós-industrial, sociedade da informação, sociedade em rede, sociedade tecnológica, sociedade do conhecimento, e garantem que fora a nomenclatura todos esses modelos têm algo em comum: discutem a sociedade a partir da mudança de paradigma causada pela avalanche de informações midiáticas.

Pierre Lévy⁶ defende que a sociedade passou por três etapas: 1. as sociedades fechadas, voltadas à cultura oral; 2. as sociedades civilizadas, imperialistas, com uso da escrita; e, por último, 3. a cibercultura, relativa à globalização das sociedades. A cibercultura “corresponde ao momento em que nossa espécie, pela globalização econômica, pelo adensamento das redes de comunicação e de transporte, tende a formar uma única comunidade mundial, ainda que essa comunidade seja – e quanto! – desigual e conflitante”.

Logo, isso se reflete no paradigma de ensino da língua portuguesa — matriz de tradução dos demais códigos e linguagens — redirecionando o foco dos conteúdos para sua aplicação em situações reais de comunicação. Por isso, atualmente, há a prevalência do ensino da língua a partir dos gêneros textuais, sobre os quais trataremos em seção específica, mais à frente.

Mediante essa reformulação do ensino da língua, não mais com meta conteudista, senão funcional, justifica-se nossa proposta na qual o domínio das formas, mecanismos e processos peculiares ao sistema verbal do Português do Brasil são trabalhados por meio de práticas semióticas. Estas, por sua vez, se desenvolvem segundo a ordem natural da percepção e da cognição, promovendo, assim, uma articulação processual entre o que se percebe, o como se percebe e o que resulta desse processo perceptivo.

Essa atitude procedimental é um dos argumentos que justificam o ensino da língua portuguesa aos seus nativos, o português como língua materna. Por meio da educação linguística, os falantes adquirem meios e modos de organizar o raciocínio e de compreenderem suas formas de pensar e dizer. A educação linguística é base fundamental para aprendizagem das demais disciplinas, não só por ser o código

assistida por milhões de telespectadores do mundo. Por sua vez, Brzezinski colocou em circulação as expressões cidade global e sociedade global para designar a nova reconfiguração globalizada do nosso habitat, operada pelas redes tecnorrônicas, termo introduzido por ele para designar a conjugação do computador, da TV e da rede de telecomunicação.” (PEÑA CASTRO, Ramon, GLOBALIZAÇÃO. <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/glo.html> - Acesso em 08/03/2012) – Ramon Peña Castro é economista, pós-doutorado em Economia pela Universidad Autónoma de Madrid e professor colaborador (aposentado) do PPGCSO da UFSCAR; pesquisador visitante e professor colaborador do Programa de Pós-Graduação da EPSJV/FIOCRUZ.

⁶ Cf. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

com que elas se expressam, mas também por permitir, ao longo do treinamento verbal, desenvolverem-se habilidades esquemáticas, ordenativas e estruturantes que serão reaplicadas nas outras disciplinas e áreas do saber. É justamente nas práticas didáticas de língua portuguesa que se desenvolvem as competências para a leitura e para a produção textual. Nestas atividades são vivenciadas situações de interlocução formal e informal, oral e escrita, a partir das quais os discentes são levados a observar a qualidade dos signos ativados em cada prática; as relações engendradas entre os signos na tessitura dos textos e o potencial de generalização dos modelos, que poderão ser aplicados em outras situações de comunicação.

1.3 Estratégias semióticas

Em consonância com as práticas didáticas mencionadas acima e com o intuito de dinamizar as aulas de produção de textos, lançamos mão de três técnicas de comunicação e expressão, uma para cada nível descrito na introdução desta pesquisa-tese:

Para o nível “a”, foi utilizada a técnica “Dinâmica das Cores”, em que foram utilizadas cores para representar palavras (substantivos e o pronome EU) como ponto de partida para a sensibilização e desbloqueio de códigos latentes. Nessa técnica, uma relação de palavras era fornecida aos alunos, e estes deveriam atribuir uma cor que representasse cada uma delas, fornecendo uma justificativa para cada associação palavra/cor. Nesse sentido, ao pensar as palavras, os alunos descreviam, por meio de cores, suas sensações a respeito do que aquelas lhes despertavam. Após “traduzirem” com cores as palavras, descreviam, verbalmente, essa representação. Dessa forma, de acordo com Santaella,

[...] a descrição se define como um processo de tradução das apreensões sensórias para a linguagem verbal. Se aquilo que os sentidos primeiramente apreendem são as qualidades positivas dos objetos, então a descrição resulta da tentativa de se traduzir, pelo verbal, caracteres qualitativos que os sentidos captam. (SANTAELLA, 2001, p. 295).

As palavras utilizadas nessa técnica foram: *vida, amizade, família, amor, fé, virtude, desejo, sedução, felicidade, paz, confiança, infância, velhice, eu, Lula,*

educação (no Brasil), mentira, traição, morte, preconceito, guerra, inveja, violência, vício, tristeza, autoritarismo, desprezo, ciúmes e miséria. A seleção das palavras foi motivada pela íntima relação que mantêm com o dia a dia dos alunos, visto que são palavras de um universo de conhecimento partilhado, diferentemente de palavras como autóctone⁷ ou ênfatuação⁸, por exemplo, que possivelmente não constam do repertório de tais alunos.

Para o nível “b”, foi utilizada a técnica “Juntando as Peças”, com a qual, partindo de brinquedos diversos, processava-se a produção de textos. É como uma verdadeira fábrica de talentos, onde alunos se transformam em escritores.

Nessa técnica, as carteiras da sala de aula são dispostas em círculo, e o professor “despeja”, no centro da sala, diversos brinquedos, dos mais variados tipos: carrinhos, bonecos, bola, pião, pipa... Há a preocupação de a quantidade de brinquedos ser muito superior à quantidade de alunos, pois, numa ação posterior, estes escolhem um, dois, três ou mais dos brinquedos. Há uma motivação inicial de forma que os discentes se sintam à vontade frente a um monte de objetos que, naturalmente, deixaram de fazer parte de seu cotidiano há muito tempo. Trata-se, portanto, de uma dinâmica que busca retomar uma época em que brincar, divertir-se, envolver-se com um mundo mágico, possível a todos, era o passatempo daqueles que ali estavam, na sala de aula de uma universidade, agora com suas vidas já cheias de responsabilidades e preocupações bem mais sérias.

O professor começa a falar sobre a infância e inicia um “bate-papo” com os alunos, de forma que eles também relatem passagens dessa época de suas vidas. Assim, começam a olhar os brinquedos espalhados no centro da sala de aula e se identificam com alguns deles. Nesse momento, o professor abre espaço para que cada aluno vá aos brinquedos e pegue aquele(s) que ali materializava(m) sua viagem ao passado. Em poucos instantes já se podia notar que a inibição inicial

⁷ Autóctone: 1 Que é natural da região onde habita ou se encontra (povo autóctone, flora autóctone); ABORÍGINE; INDÍGENA [P. opos. a alóctone.]; 2 Geol. Diz-se de rocha formada por elementos originados no próprio local de sua formação [P. opos. a alóctone.]; 3 Med. Que se formou no lugar em que é detectado (tumor autóctone); 4 Ling. Diz-se da língua que primeiramente se forma e é falada numa região, num país etc. (AULETE digital)

⁸ Ênfatuação: 1 Ação ou resultado de ênfatar(-se), de vangloriar(-se); PRESUNÇÃO; VAIDADE; IMODÉSTIA; SOBERBA; ENFATUAMENTO [Antôn.: despojamento, humildade]. (AULETE digital)

dava lugar a um verdadeiro encontro de “meninos e meninas” com seus brinquedos; era uma volta à infância.

Após alguns minutos de entrosamento com os brinquedos e com os “amiguinhos” e as “amiguinhas”, os discentes estavam prontos para criar estórias, e, na verdade, já as estavam criando, à medida que uns conversavam com outros sobre o que costumavam fazer quando crianças. Eis que chegamos ao ponto da produção textual.

A proposta era separar a turma em grupos de quatro ou cinco alunos, na sequência em que eles estavam sentados e com os brinquedos que cada componente dos grupos selecionou, solicitar-lhes que criassem uma estória cujos personagens (ou componentes) seriam os brinquedos escolhidos. Ao final, cada grupo lia sua história para a turma. Certamente uma dinâmica que envolve muita criatividade.

Para o nível “c” foi utilizada a técnica “Parlamentar”. Como em uma verdadeira Assembleia Legislativa, os alunos experimentam criar leis e demonstrar seu poder de argumentação.

Para motivação inicial, o professor levou aos alunos algumas leis absurdas criadas no Brasil. O objetivo era demonstrar que a argumentação na defesa de uma ideia ou proposta deve ser convincente, uma vez que, no embate de ideias e de posições, prevalecerá o que tiver justificativas fortes e coerentes para sustentar a proposta. Um exemplo de lei absurda apresentada foi em 1995, quando a Câmara de Vereadores de Barra do Garças, Mato Grosso, aprovou lei que criou uma reserva para pouso de OVNIS (Objetos Voadores Não Identificados), mais conhecidos como *discos voadores*. Por falta de usuários, a reserva ainda não foi inaugurada⁹. Outro caso interessante diz respeito a um deputado federal, Eurico de Miranda, que, em 1965, apresentou um projeto de anexação das Guianas ao território nacional. Depois, fez outro projeto, para a “importação” de um milhão de portugueses para povoar a Amazônia¹⁰.

⁹ Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2005-mai-01/exagero_producao_leis_cria_absurdos_juridicos>. Acesso em: 07 mar. 2010. Não paginado.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.reporternet.jor.br/leis-imbecis-de-politicos-brasileiros/>>. Acesso em 07 mar. 2010. Não paginado.

Após a apresentação das leis absurdas, o que gerou muita discussão e gargalhada em sala de aula, o professor sugeriu que os alunos pensassem na criação de leis, absurdas ou não, para que pudessem apresentá-las aos colegas de turma e, assim, houvesse uma votação, com direito a argumentação e contra-argumentação, no sentido de proporcionar cada vez mais o embate persuasivo. Ao final, “leis” eram aprovadas, reprovadas ou recebiam emendas.

Partindo da apresentação de cada técnica, os alunos eram levados a produzir textos verbais orais ou escritos, não verbais e/ou mesclados. Além disso, ao final da aula, eles faziam um relatório com suas impressões sobre a técnica no tocante à funcionalidade no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos. Tal relatório não segue uma estrutura rígida, entretanto deve dar conta do propósito desse tipo de gênero: apresentar descrição e avaliação de determinado assunto, evento, ação, fato.

2 BASE TEÓRICA

2.1 Um pouco de Semiótica

Muito cedo percebemos que a habilidade demonstrada pelos escolares das primeiras séries do ensino básico para se expressarem, por meio de desenho, os aproximava dos estágios mais remotos do desenvolvimento do *homo loquens* (o homem da caverna se exprimia pelo desenho). Isto porque é indiscutível o desejo de dizer que o homem carrega consigo desde suas origens; no entanto, as formas de dizer vieram-se aperfeiçoando ao longo dos tempos (hodiernamente, temos a computação gráfica demonstrando enormes potencialidades ao lado do hipertexto).

Contrariamente aos avanços tecnológicos que espetacularizam a comunicação humana, ainda nos vemos diante de uma clientela escolar imersa num mar de dificuldades que lhe dificulta a produção textual, uma vez que permanece atemorizada diante das necessidades (práticas ou escolares) de dizer por escrito alguma coisa.

Em recente comunicação apresentada no VII Congresso Internacional da Abralín, em Curitiba (2011), as pesquisadoras Darcilia Marindir Pinto Simões e Rosane Reis de Oliveira reafirmam a existência de um grande problema em relação aos estudantes que chegam ao nível superior, no que se refere à competência de leitura de textos.

Considerando-se o perfil mediano dos estudantes brasileiros que chegam ao terceiro grau, constata-se uma quase total inabilidade para a leitura de textos. Reduzidos à prática de leitura de volantes, boletos, formulários e congêneres, o graduando hodierno não encara a leitura de textos longos (editoriais, crônicas, contos etc.) como algo necessário, muito menos agradável. Assim sendo, o crescimento intelectual na área eleita para formação se realiza de modo doloroso. Os textos se mostram maiores do que de fato o são, uma vez que o leitor, sem condições de entrada na leitura, não consegue avançar no texto e acaba por desistir do trabalho, acomodando-se na obtenção de resumos feitos por terceiros que não serão necessariamente confiáveis.

Esse pouco contato com a leitura resulta, geralmente, em problema na produção de textos. Muito da dificuldade que os alunos enfrentam ao tentar produzir uma redação se vincula exatamente à pouca leitura, como nos mostram as pesquisadoras:

Vimos tentando sensibilizar o estudante para a necessidade de progresso intelectual e pelo condicionamento deste ao domínio da língua, à competência de leitura e, posteriormente, à proficiência redacional. Para tanto, temos buscado fazer um trabalho de complexidade crescente em que usamos textos que vão aumentando de tamanho e de sofisticação estrutural, no sentido de tentar induzir os estudantes a buscarem os textos como seus aliados em sua formação profissional. Com essa estratégia, buscamos promover a leitura e dela fazer gerar a produção de novos textos em que os sujeitos exercitem o dizer. (...) Escreve realmente mal o estudante que não tem o que dizer, porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento e porque não tem o que dizer. Não lhe bastam as “regrinhas” gramaticais, nem mesmo o melhor vocabulário de que possa dispor.

Por fim, citam Garcia (2001, p. 291), já apontando para o valor da Semiótica no processo de ensino-aprendizagem de redação.

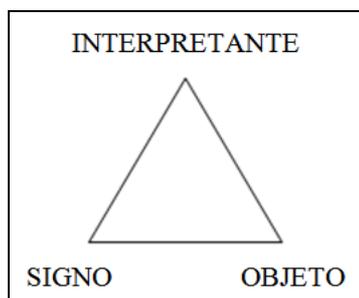
Portanto, “é preciso fornecer-lhe os meios de disciplinar o raciocínio, de estimular-lhe o espírito de observação dos fatos e ensiná-lo a criar ou aprovisionar ideias: ensinar, enfim, a pensar”.

E nós, desejosos por contribuir de alguma forma para o desenvolvimento didático da redação, também nos cercamos dos subsídios semióticos para nossa proposta de pesquisa.

O pressuposto básico da ciência semiótica é que

Qualquer coisa pode ser um signo, desde que esta “coisa” seja entendida como algo que está no lugar de (representando) outra coisa. É-nos possível tomar signo num sentido tão amplo ao ponto de seu interpretante não ser um pensamento, uma ideia, mas uma ação, uma experiência, ou mesmo uma mera qualidade de sentimento (SANTAELLA, 1995 Apud CP § 8.332)

Vejamos a relação triádica que Peirce evoca quando define o signo.



Nessa tríade, o filósofo retoma um esquema aristotélico e nos mostra um processo de inter-relações por meio das quais a consciência humana dialoga com o exterior. Em outras palavras: o que Pierce designa como signo é aqui tomado como um fato ou fenômeno (aquilo que sensibiliza a consciência – a que ele designou *phaneron*) que estimula a ação da consciência. Esta, por sua vez, reage ao lampejo

da ideia-imagem e a associa a um objeto imediato da natureza sgnica (*representmen*) que processa os dados em forma de pensamento com base no interpretante – “traduo” do *phaneron* em juízo verbal (ainda que possa parecer complicado o processo, nós o realizamos em fraes temporais quase que indizíveis).

Mas, a que vem esse informe teórico tão complexo? Visa a presentificar o raciocínio triádico de Peirce quando fala do signo em relao ao seu objeto (aquilo que ele representa). O estudioso fala em primeiridade, secundidade e terceiridade. Essas categorias podem ser explicitadas, ainda que genericamente, como:

- Primeiridade: passagem de um fenmeno (objeto que estimula um pensamento) pela consciência. Ex.: a impressão provocada pela ideia de um som qualquer.
- Secundidade: corporificao do fenmeno em objeto sensível a partir do realce de uma (ou mais) de suas qualidades. Ex.: a sensao resultante da materializao do dito em uma imagem mental (ou física, sensorial etc.).
- Terceiridade: a transcodificao da ideia em pensamento, em formulao de julgamento perceptivo, em geral, em expressão verbal (ou equivalente).

Tudo o que se relaciona com acaso, possibilidade, qualidade sentimento, originalidade, liberdade, mnada¹¹, se refere  categoria de Primeiridade; quando tratamos de dependência, determinao, dualidade, ao e reao, aqui e agora, conflito, surpresa, dvida, situamo-nos no universo da Secundidade; ao chegarmos ao campo da generalidade, continuidade, crescimento, inteligência, passamos a viver no âmbito da Terceiridade. No pensamento de Peirce, a forma mais simples de Terceiridade se manifesta no signo, visto que ele  um primeiro (algo que se apresenta  mente), ligando um segundo (aquilo que o signo indica, se refere ou

¹¹ “mnada - no *leibnizianismo*, átomo inextenso com atividade espiritual, componente básico de toda e qualquer realidade física ou anmica, e que apresenta as características de imaterialidade, indivisibilidade e eternidade.” [Houaiss, s.u.]

representa) a um terceiro (o efeito que o signo provocará em um possível intérprete) (SANTAELLA, 2008, p. 7). Dessa forma, signo pode ser qualquer coisa, de qualquer espécie, que representa outra coisa e produz um efeito interpretativo em uma mente real ou potencial:

Para Peirce não havia nenhuma dúvida de que qualquer objeto, fenômeno ou acontecimento “conhecível” (CP:8.177, s.a.) — quer dizer, perceptível ou imaginável pode ser um signo. Assim, podem ser signos tanto qualidades (signos de primeiridade), coisas que existem ou ocorrem realmente (signos de secundidade), como pensamentos, leis e hábitos (signos de terceiridade). No entanto, um signo não será considerado como uma espécie de coisa; o mundo não pode ser dividido em dois tipos de coisas em separado — os signos e os não signos —, cada qual com suas subdivisões excluindo-se mutuamente. Não há nada que não possa ser um signo. Em uma perspectiva realmente ampla poder-se-ia dizer que tudo é signo: «todo este Universo está repleto de signos e inclusive é composto única e exclusivamente de signos», dizia Peirce (CP: 5.448, nota 1, 1905). Toda cognição humana - incluindo a percepção sensorial, sentimentos e emoções, assim como o raciocínio inferencial — implica signos.¹² [Tradução livre]

Para facilitar a compreensão do que foi dito sobre a universalidade do signo, tomemos alguns exemplos, extraídos de Santaella (2008).

Um grito: tem propriedades ou qualidades próprias que o diferenciam de um murmúrio ou de um sussurro; o grito representa algo que não é ele próprio, apenas indica que aquele que grita está, naquele momento, em apuros ou sofre alguma dor ou está eufórico (as diferenças dependem da qualidade do grito). O que é representado pelo signo, ou seja, ao que ele se refere, é o seu objeto. Por fim, de acordo com o tipo de referência do signo (apuro, sofrimento ou alegria de alguém), provocará no receptor um efeito interpretativo (correr para ajudar, ignorar, gritar junto, etc.). Tal efeito é o interpretante.

Dessa forma, como nos mostra Górlée (1992), amparada em Peirce:

Um signo consiste na interação significativa entre um primeiro, um segundo e um terceiro elemento, sendo o terceiro o elemento mediador entre o primeiro e o segundo, criando a relação signica, que é uma tríade indissolúvel. O primeiro consiste na natureza do signo em si: suas próprias qualidades inerentes, sua estrutura física e/o composição material. No entanto, chama-se também primeiro ao signo como tricotomia, como relação triádica: “Um signo é um tipo de primeiro [que]

¹² “Para Peirce no había ninguna duda de que cualquier objeto, fenómeno o suceso «conocible» (CP:8.177, s.a.) -es decir, perceptible o imaginable- puede ser un signo. Así, pueden ser signos tanto cualidades (signos de primeridad), cosas que existen u ocurren realmente (signos de secundidad), como pensamientos, leyes y hábitos (signos de terceridad). Sin embargo, un signo no ha de considerarse como una especie de cosa: el mundo no puede dividirse en dos tipos de cosas por separado -los signos y los no-signos-, cada cual con sus subdivisiones excluyéndose mutuamente. No hay nada que no pueda ser un signo. Desde una perspectiva realmente amplia se podría decir que todo es un signo: «todo este Universo está bañado de signos e incluso está compuesto única y exclusivamente de signos», decía Peirce (CP:5.448, nota 1, 1905). Toda cognición humana -incluyendo la percepción sensorial, sentimientos y emociones, así como el razonamiento inferencial - implica signos”. [Górlée, Dinda L, 1992]

põe um segundo, seu objeto, em relação cognitiva com um terceiro...” (CP:8.332, 1904)¹³. [Tradução livre]

Outro exemplo esclarecedor: um vídeo de educação ambiental sobre o desmatamento da Amazônia é um signo que tem por objeto a região retratada no vídeo. Os efeitos interpretativos que o vídeo produz em seus expectadores é o interpretante do signo.

A partir dos dois exemplos citados, podemos chegar à conclusão de que os efeitos interpretativos dependem diretamente do modo como o signo representa seu objeto.

Após ter esclarecido o que é um signo e sua amplitude, é preciso voltar o olhar para as relações que se estabelecem na lógica triádica criada por Peirce, de forma a entendermos por que sua definição de signo envolve três teorias: *a da significação, da objetivação e a da interpretação*. No primeiro caso, encontramos a relação do signo consigo mesmo; no segundo, da relação do signo (fundamento) com seu objeto; no terceiro, da relação do signo com o interpretante.

Na relação do signo consigo mesmo, ou seja, como um Primeiro, “um signo pode, dentro de sua própria primeiridade, ser uma mera ideia ou qualidade de sentimento [um qualissigno], ou pode ser um «sinsigno», ou seja, uma entidade individual, ou pode ser (como uma palavra) um tipo geral («legissigno») que rege as entidades”¹⁴ (GORLÉE, 1992 - Tradução livre), ou seja, quando uma qualidade funciona como signo, é chamada de *qualissigno*. Por exemplo, uma cor, sem considerarmos onde ela está corporificada ou seu contexto, apenas a cor, nela mesma. O azul-claro nos faz lembrar o céu, e é essa associação ou outras possíveis que faz com que a mera qualidade da cor seja um signo, pois existe o poder sugestivo de fazer associações. Quando o signo é um existente, ultrapassando a ideia de mera qualidade, temos o sinsigno, conforme nos explica Gorlée (1992):

¹³ Un signo consiste en la interacción significativa entre un primero, un segundo y un tercer elemento, en la que el tercero es el elemento mediador entre el primero y el segundo, creando la relación signica, que es una tríada indisoluble. El primero consiste en la naturaleza del signo mismo: sus propias cualidades inherentes, su estructura física y/o composición material. Sin embargo, se llama también primero al signo como tricotomía, como relación triádica: «Un signo es una suerte de primero [que] pone un segundo, su objeto, en relación cognitiva con un tercero...» (CP:8.332, 1904).

¹⁴ “...un signo puede, dentro de su propia primeridad, ser una mera idea o cualidad del sentimiento [un cualisigno], o puede ser un «sinsigno», eso es, una entidad individual, o puede ser (como una palabra) un tipo general («legissigno») que rija a las entidades.”

Ao qualissigno segue o sinsigno, que, em palavras de Peirce, é a “coisa ou evento realmente existente, que funciona como signo” (Peirce 1955: 101, até 1903). Para ser sinsigno, isto é, para encarnar um primeiro sob seu aspecto de secundidade, a “coisa ou evento” deve ser um signo precisamente porque existe como uma coisa ou evento individual. Um sinsigno depende tanto de um lugar como de um tempo, sempre ocorre em certo contexto, no qual se dá uma ação.”¹⁵ (Tradução livre)

Como exemplo de sinsigno, Santaella (2008) apresenta o próprio leitor, como um existente no universo dos seres humanos, que emite sinais para muitas direções pelo modo de falar, de se vestir, o jeito de olhar, de andar, etc. Todos esses sinais e muitos outros estão latentes de significação.

Por último, o signo pode ter um caráter de lei, e nesse caso, recebe o nome de legissigno. As palavras, as convenções sociais, as leis do Direito etc. funcionam como legissignos.

Na relação do signo com seu objeto, encontramos também três situações distintas, que estão diretamente ligadas ao fundamento do signo – qualidade, existente, lei. Se o fundamento for um qualissigno, sua relação com o objeto que ele representa terá caráter icônico, ou seja, o signo será um ícone; se o fundamento for um existente, o signo será um índice; se for o fundamento uma lei, o signo será um símbolo. Nessa relação do fundamento com seu objeto, é necessário reconhecer uma distinção entre objeto dinâmico e objeto imediato, de forma que o primeiro é o “algo” a que o signo se refere; o modo como o signo representa, indica, se assemelha, sugere, evoca aquilo a que ele se refere é o objeto imediato (SANTAELLA, 2008).

Santaella dá um exemplo bem claro dessa distinção: a primeira página de dois jornais diferentes do mesmo dia. O objeto dinâmico dessas duas páginas são os assuntos mais importantes da conjuntura recente. A forma como o objeto dinâmico é apresentado em cada uma das páginas vem a ser o objeto imediato, ou seja, o recorte específico que a página, que é um signo, de cada um dos jornais fez do objeto dinâmico, a conjuntura da realidade. Assim, esse recorte é o modo como o signo representa ou indica ou, ainda, sugere o objeto dinâmico.

¹⁵ “Al cualisigno sigue el sinsigno, que, en palabras de Peirce, es la «cosa o suceso realmente existente, que funciona como signo» (Peirce 1955: 101, hacia 1903). Para ser sinsigno, eso es, para encarnar un primero bajo su aspecto de secundidad, la «cosa o suceso» debe ser un signo precisamente porque existe como una cosa o suceso individual. Un sinsigno depende tanto de un lugar como de un tiempo, siempre ocurre en un cierto contexto, en el cual ocasiona una acción...”

Considerando os aspectos icônicos, indiciais e simbólicos, quando da representação, teremos que o objeto imediato de um ícone só pode sugerir ou evocar seu objeto dinâmico; o objeto imediato de um índice indica seu objeto dinâmico e o objeto imediato de um símbolo representa seu objeto dinâmico. Assim, temos:

No caso do ícone: só pode sugerir ou evocar algo porque a qualidade que ele exibe se assemelha a outra qualidade; numa comparação essa qualidade sugere outra qualidade e a qualidade sugerida é o objeto dinâmico do ícone. Exemplo: a cor azul-clara dos olhos de uma criança que lembra o azul do céu. O objeto imediato de um ícone é seu próprio fundamento.

No caso do índice: o que dá fundamento ao índice é sua existência concreta. Seu objeto dinâmico é o que ele indica; o objeto imediato é o modo como ele indica o existente. Exemplo: a foto de uma montanha. A foto da montanha é o objeto dinâmico, pois indica um existente; o recorte específico feito pelo fotógrafo ao tirar a foto é o objeto imediato.

No caso do símbolo: o símbolo representa através de uma lei, de uma convenção. Exemplo: a bandeira do Brasil, o seu objeto dinâmico é o Brasil; o objeto imediato é como a bandeira foi convencionalizada para representar o Brasil, com seu formato, cores e texto.

Por fim, na relação do signo com o interpretante — que é o efeito interpretativo que o signo produz em uma mente potencial ou real — encontramos três níveis de interpretação: *o interpretante imediato, o interpretante dinâmico e o interpretante final*. O primeiro é interno ao signo e seria seu potencial interpretativo, ou seja, a ser interpretado, sem um intérprete ainda. Exemplo: um livro em uma livraria, “aguardando” ser comprado e lido. O segundo nível se refere ao que efetivamente o signo produz em um intérprete. O terceiro diz respeito ao resultado interpretativo a que todo intérprete estaria destinado a chegar se os interpretantes dinâmicos do signo fossem levados até o seu limite último (SANTAELLA, 2008, p. 26).

2.2 Algumas palavras sobre Cognição

A opção por aplicar pressupostos semióticos implica uma passagem pelos processos cognitivos. Isso porque a organização triádica proposta por Peirce sustenta-se em princípios da percepção que, por sua vez, trata-se de um mecanismo cognitivo.

Partindo do verbete *cognição*, temos:

* substantivo feminino. ato ou efeito de conhecer

1 processo ou faculdade de adquirir um conhecimento

2 Derivação: por extensão de sentido. percepção, conhecimento

3 Rubrica: termo jurídico.

fase processual de uma demanda em que o juiz toma conhecimento do pedido, da defesa, das provas etc., e a decide em contraposição à fase executória

4 Rubrica: psicologia.

conjunto de unidades de saber da consciência que se baseiam em experiências sensoriais, representações, pensamentos e lembranças

5 Rubrica: psicologia.

série de características funcionais e estruturais da representação ligadas a um saber referente a um dado objeto

6 Rubrica: psicologia.

um dos três tipos de função mental [As funções mentais se dividem em afeto, cognição e volição. [Houaiss, s.u.]

À exceção da terceira acepção, todas as demais dão suporte ao que representa a cognição na tríade peirceana: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. Vamos então tentar acompanhar o raciocínio do filósofo norte-americano. Segundo Santaella (1998, p. 16), Peirce rejeitava qualquer hipótese de separação entre percepção e conhecimento, pois para o semioticista todo pensamento lógico, toda cognição entra pela percepção e sai pela ação deliberada. Ademais, cognição e percepção são inseparáveis das linguagens por meio das quais o homem pensa, sente, age e interage. Por isso, a teoria semiótica de Peirce fundamenta-se numa lógica tripartite que não separa os processos mentais e os sensoriais das linguagens pelas quais se manifestam, ou se fazem representar. Isso porque a Semiótica de Peirce é uma Teoria do Conhecimento, portanto se ocupa da investigação de como se processa a cognição.

Nessa linha de raciocínio, impôs-se a formulação de uma Teoria da Percepção, uma vez que esta corresponde à base ontológica e psicológica da teoria semiótica.

Peirce conseguiu avançar nas conjecturas sobre percepção e formular a única teoria triádica da percepção. Definiu então que “o que está lá, fora de nós, e que nos chega, que é apreendido num ato de percepção, chama-se percepto” (Santaella, 1998, p. 54). O percepto é aquilo que tem realidade própria no mundo, que está fora de nossa consciência e que é apreendido pela consciência no ato perceptivo. Assim sendo, “essa teoria pode explicar o que nós percebemos quando alucinamos, devaneamos etc..” (id. ib.).

Para clarificar tal teoria, inicia-se por indagar: o que nós percebemos? E a resposta, cuidadosa, é que o que está fora de nós se nos apresenta, se nos impõe sua presença, sem que haja qualquer motivação, subjacência ou similar. Simplesmente percebe-se o que há. Nada além. Assim sendo, olha-se para o papel ao escrever, e aquele está ali, diante do observador sem qualquer outro valor que não seja o de ser ele mesmo: o papel. O percepto pode ser apresentado pela forma “eis!”, que é uma expressão apresentadora de algo que se mostra diante do observador. Logo, o percepto reúne três características básicas: (1) contribui com algo positivo, gera conhecimento (Ex. o papel é algo disponível para a escrita, pode ser branco ou de qualquer outra cor etc.); (2) compele o observador a reconhecê-lo; (3) é completamente mudo: não oferece qualquer razão ou pretensão de reconhecimento.

O percepto, ou o que percebemos num ato perceptivo, não é uma imagem ou similar, senão algo que aparece de certo modo, insistentemente, impositivo, mudo, não criado por nós nem por nossa mente. Pode-se dizer até que o que percebemos é um objeto, no sentido filosófico do termo, pois é algo que está fora de nós. No entanto, nem sempre corresponderá a um objeto físico. Em síntese, os perceptos não são de natureza mental, mas, ao contrário, deflagradores compulsivos do pensamento, são insistentes e exigentes, incontroláveis e pré-cognitivos (Santaella, 1998, p. 58). Mas o filósofo nos alerta para o fato de que nossos próprios perceptos serão resultado de elaboração cognitiva (CP 5.146), portanto, independem de nossa

mente, correspondem ao elemento não racional que se apresenta à apreensão de nossos sentidos (tato, olfato, paladar, audição e visão).

Ao tratar da percepção, Peirce considera três elementos psíquicos: (1) as qualidades de sentimento; (2) as reações contra a nossa vontade e (3) os elementos associativos ou generalizantes. Desta forma, o ato de perceber implica atenção, captação/apreensão e julgamento, seguindo assim as três modalidades: *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade*. Dizendo de outro modo: (1) o percepto pode ser traduzido como mera qualidade de sentimento vaga e difusa; imprecisa, sem limites. A absorção das qualidades se dá sempre em estado contemplativo, portanto não tocado por qualquer compulsividade; (2) quando o percepto se impõe como algo que provoca a tensão entre ego e não ego, gera conflito, luta; o percepto será então interpretado de modo reativo: como choque ou surpresa, e (3) no terceiro nível, o percepto desenvolve caracteres próprios da generalização, da extensão; torna-se lei.

Avançando, tem-se que o objeto dinâmico da percepção é o percepto e isso demanda a existência de um objeto imediato que atuará como mediador entre o percepto (o que está fora) e o signo (o que está dentro), resultando, assim, num julgamento de percepção. Desta forma, o que se tem no ato de interpretar é a apreciação da tensão entre o que se percebe e o que isso pode significar, tendo como baliza de significação (ou estabelecimento do significado) o objeto imediato, aquele que *hic et nunc* corporifica o signo.

Segundo esse raciocínio, o que se pretende provar com a prática de técnicas semiótico-cognitivas, tomadas como deflagradoras da expressão verbal, é a produtividade do acionamento de dispositivos cognitivos e sensoriais que, cada um em seu nível, provoca a percepção estimulando a cognição. Disso resulta a reação desejada e generalizável da expressão verbal seja oral seja escrita, todavia suficiente para comunicar um estado de espírito gerado pelo contato entre uma mente e um percepto.

Considerado o privilégio do sentido da visão que, segundo Santaella decorre de tal sentido estar sediado num buraco que se liga diretamente ao cérebro (e não às vísceras como o paladar, por exemplo), os estudos da percepção quase sempre

se iniciam no exame do olhar. Investigando o processo, verifica-se que os estudiosos do tema afirmam que, em regra, a percepção da forma na vida diária não inclui a discriminação exata de minúcias muito secundárias. No entanto, (cf. VERNON, 1974, p. 70) a partir de uma redundância de informação sensorial disponível (a maior parte corroborativa), é tarefa do observador selecionar o que é significativo para a identificação de objetos e acontecimentos visíveis, e a eles reagir adequadamente.

Muitos experimentos demonstraram uma tendência para perceber formas que não são evidentemente de representação, como sendo *representações de objetos reais*. Essa elaboração de objetos corresponde ao esforço do intérprete em identificar formas e relações a partir das quais se tornasse possível estabelecer um sentido para o objeto (o percepto, o que está fora). Essas experiências forneceram dados que mais tarde foram reelaborados nas teorias de leitura.

Segundo Vernon (1974, p. 76), a interação entre percepção de forma e verbalização se torna mais evidente na leitura, já que esta exige combinações de formas de letras impressas em palavras e sentenças. A frequência é uma variável relevante para o domínio de formas; e isso se estende às palavras, expressões, sentenças etc.. Na leitura de texto contínuo, o sentido das palavras é, sobretudo, dado pelo contexto. Entretanto, a formulação do sentido não advém diretamente das formas gravadas na mente, mas das características sintáticas e semânticas da língua.

Ora, a proposta de experimentar técnicas de deflagração da expressão verbal, graduadas segundo a tríade peirceana, é uma declaração de que se acredita na existência de três níveis de percepção, que se traduzem em três níveis de expressão, que a seu turno se materializam em três tipos textuais, a saber: descrição, narração e dissertação (ou argumentação). Esses três tipos de dizer materializam em signos (de qualquer natureza, ainda que priorizemos o verbal) as formas pelas quais o homem interage com tudo o que está fora dele, transformando em seguida cada percepto em representação icônica, por qualissignos — isto é, pelas qualidades apuradas no objeto percebido; em configuração indicial ou sinsignos — a partir de conexões deduzidas ou inferidas entre o objeto percebido e algum domínio prévio, ou por generalização simbólica ou legissignos com base

metafórica ou metonímica. Em síntese, os processos descritivo, narrativo e dissertativo, em última análise, representam as formas pelas quais o homem percebe e processa o que percebe traduzindo a resultante em linguagem.

Na pesquisa-tese realizada, foram vivenciadas em classe três técnicas selecionadas a partir de sua base na qualidade, na reação e na convenção, para testar a produtividade da estimulação cognitivo-perceptiva para a expressão verbal.

Voltando à definição de signo, este é algo que representa algo para alguém, ou seja, cria na mente desse alguém outro signo, um equivalente ou mais evoluído. Esse signo é o interpretante do primeiro. Aquilo que o signo representa é seu objeto. Na relação de representação do signo com seu objeto, é gerado, na mente interpretadora, um outro signo, que é o interpretante do primeiro. Dessa forma, um signo sempre acaba gerando outro signo no processo de representação/interpretação.

Considerando isso, Santaella (1996, p. 187) nos explica que “quando entramos no âmbito da linguagem verbal (sistema de signos), pode-se concluir que cada texto manifesto é um conjunto de representações, ou seja, o objeto do texto é sempre um objeto complexo”. Entretanto, a pesquisadora diz que essa complexidade não impede que esse objeto seja detectável na linguagem, pois ele é interpretável e terá sempre um modo de organização específico de acordo com o que nele está representado. Daí emerge a classificação dos tipos textuais em descrição, narração e dissertação, pois os discursos materializados nos textos “variam enquanto modo de estruturação de acordo com a espécie de objeto que neles se representa” (SANTAELLA, 1996, p. 188).

Para chegar a uma analogia entre as três categorias fundadoras da teoria peirceana — *primeiridade*, *secundidade* e *terceiridade* — e os tipos textuais — *descrição*, *narração* e *dissertação* —, Santaella explica que a linguagem verbal, por ser uma convenção, tem caráter de lei, ou seja, se enquadra na terceira categoria. Entretanto, o que define a relação *primeiridade/descrição*, *secundidade/narração* e *terceiridade/dissertação* é o modo de organização da linguagem nos textos. Dessa forma, temos:

Descrição: tentativa de se traduzir, por meio do verbal, o mundo das qualidades aparentes das coisas, ou seja, a pretensão de se transcrever, por meio do Terceiro (convencional), aquilo que é Primeiro (apreensão positiva e simples das qualidades;

Narração: caracteriza-se como o registro linguístico de eventos ou situações. Seria uma forma de organização da linguagem que tende a registrar, por meio do convencional (signo linguístico) o universo Segundo – fatos existentes ou ficcionais, dualidade agente-paciente (ações), esforço/resistência;

Dissertação: caracteriza-se por conceituações, estabelecimento de leis gerais, formulações abstratas. Trata-se de operações mentais que traduzem em leis e tipos gerais, ou seja, em conceitos, as ocorrências que se repetem e se tornam hábito.

Neste ponto precisamos esclarecer uma questão. Nossa pesquisa-tese trabalhou com a conjunção Semiótica/Gêneros Textuais/Textualidade (esta como forma de avaliação dos textos do *corpus*). Então por que estamos tratando de tipos textuais – descrição, narração e dissertação? Pelo fato de que qualquer gênero textual abriga, de alguma maneira, um ou mais tipos textuais. Aliás, podemos até dizer que, na maioria dos casos, os gêneros textuais se constroem com uma mesclagem de tipos; porém, o que definirá a especificidade do gênero serão os aspectos estrutural, composicional e estilísticos. Logo, um gênero poderá conter sequências descritivas, narrativas ou dissertativas como marcas que evidenciam de qual tipo textual o gênero descende, ou qual é o tipo dominante. Podemos encontrar vários gêneros textuais cuja base é o tipo descrição, narração ou dissertação. A esse respeito, trataremos na seção sobre gêneros textuais.

Ao percebermos a grande variedade de gêneros ou, em outras palavras, das inúmeras possibilidades de materialização/atualização da linguagem verbal, pensamos que a divisão dos tipos textuais em descrição, narração e dissertação é insuficiente, ou muito geral, para atender a multiplicidade de matizes que a expressão verbal pode assumir. Assim, Santaella (1996, p. 195) surge com a hipótese de subdividir cada tipo textual em três níveis, consoante com os níveis de

signos peircianos, em que a primeiridade se traduz no ícone; a secundidade, no índice, e a terceiridade, no símbolo. Em prosseguimento, a descrição pode se subdividir em descrição de primeiridade, de secundidade e de terceiridade, assim como a narração e a dissertação. De forma esquemática, teríamos, em um primeiro nível de subclassificação:

Descrição		Narração		Dissertação	
	Qualitativa		Espacial		Conjectural
	Indicial		Consecutiva		Relacional
	Conceitual		Causal		Argumentativa

Avançando um pouco mais, cada subclassificação é também dividida em outras três modalidades, de forma que passamos a ter, em um segundo nível:

Descrição	Qualitativa	Indicial	Conceitual
	Imagética	Índice sugestivo	Forma e aparência
	Diagramática	<i>Pars pro totu</i>	Função e finalidade
	Metafórica	Índice denotativo	Definição geral

Narração	Espacial	Sucessiva	Causal
	Espacialização icônica	Descompasso temporal	Causalidade difusa
	Espacialização indicial	Grau zero narrativo	Causalidade imediata
	Espacialização simbólica	Sucessividade cronológica	Causalidade mediatizada

Dissertação	Conjectural	Relacional	Argumentativa
	Conjectura flutuante	Comentário dos fatos	Argumentação opinativa
	Conjectura factual	Uso de exemplos	Argumentação comparativa
	Conjectura dos fatos	Generalização empírica	Argumentação interpretativa

Passaremos, agora, a explicar cada uma das subdivisões do primeiro nível dos tipos textuais. As de segundo nível foram apresentadas como ilustração, de modo a percebermos as muitas possibilidades de materialização/atualização da linguagem verbal. Lembramos que não analisaremos nosso *corpus* com tais

desdobramentos, pois não é nosso escopo; entretanto, faz-se necessário demonstrar as categorias peircianas incidindo nas maneiras como os tipos/gêneros textuais se apresentam no nosso dia a dia.

Seguindo Santaella (2001, p. 296-367), temos os seguintes desdobramentos:

Descrição qualitativa: voltada geralmente para textos poéticos. Normalmente em poemas que transformam o caráter linear da sintaxe verbal, rompem com a contiguidade cronológica, sujeito-verbo-complemento, de sua estrutura para criar uma Gestalt de relações inusitadas. Essas relações recuperam analogicamente, em termos concretos, qualidades físicas, sensíveis daquilo que é descrito, do objeto da descrição. Se o ícone é um tipo de signo cujas qualidades se assemelham às qualidades do objeto, o texto descritivo qualitativo manifesta a linguagem verbal em seu modo de primeiridade. Como exemplo, a pesquisadora nos apresenta uma poesia de Oswald de Andrade, *Relógio*, de modo a nos fazer perceber que as palavras, nos versos, organizadas como estão, acabam se assemelhando ao movimento pendular de um relógio. Eis o texto:

Relógio

As coisas são

As coisas vêm

As coisas vão

As coisas vão e vêm

Não em vão

As horas

Vão e vêm

Não em vão.

Descrição indicial: refere-se a um tipo de construção que, no ato de escrever, quebra em partes o objeto descrito, decompõe o objeto, reconstituindo o todo pelas partes.

Descrição conceitual: este tipo de descrição descreve conceituando, mas são conceitos das qualidades, das funções, finalidades e implicações da classe de um objeto. A descrição conceitual não indica uma coisa particular, mas uma espécie. Os exemplos mais comuns desse tipo de descrição se encontram em enciclopédias, onde não se pretende descrever um objeto particular, mas um tipo de objeto que

caracteriza toda uma classe. Exemplos: O telefone é uma peça de equipamento ou sistema de comunicação que é usado para se conversar com alguém que está situado em outro lugar.

Narração espacial: neste tipo de narrativa, a linearidade – começo, meio e fim – da história é rompida, ou seja, os eventos não se encadeiam sequencialmente, uns após os outros, em direção a um fim. No lugar de relações de contiguidade entre as sequências do acontecimento, há relações mais complexas, paralelísticas – simetrias, gradações, antíteses. Isso acaba criando uma multiplicidade simultânea de visões de um mesmo evento. Assim explora-se, portanto, o aspecto qualitativo, a qualidade das ações, criando-se possíveis narrações, possibilidades de histórias, não uma história definitiva.

Narrativa sucessiva: neste tipo, a relação entre as sequências é cronológica. As ações sucedem no tempo, num encadeamento linear.

Narrativa causal: há entre as partes narrativas uma relação de determinação mais lógica do que meramente cronológica. Há nela um enlaçamento entre a consecução e a consequência, o tempo e a lógica. Ações precedentes provocam ações subsequentes.

Dissertação conjectural: refere-se ao raciocínio abduutivo. A abdução faz uma mera sugestão de que algo pode ser. Quando nos confrontamos com algo que nos surpreende, para o qual não temos resposta ou explicação, a abdução é o processo por meio do qual uma hipótese ou conjectura aparece como a possível resposta ao fato surpreendente.

Dissertação relacional: utiliza-se do raciocínio indutivo, parte dos dados teóricos e mede o grau de concordância com fatos concretos.

Dissertação argumentativa: intimamente ligada aos mecanismos de raciocínio dedutivo. Em linhas gerais, é todo discurso que parte de conceituações hipotéticas (premissas) e se encaminha para a comprovação das premissas na conclusão.

2.3 Gêneros Textuais: conceito e aplicações

Muito se tem escrito sobre gêneros textuais e sua importância no processo ensino-aprendizagem da língua materna. Um breve passeio histórico pode evidenciar as mudanças pelas quais o foco do estudo da língua passou nas últimas décadas. De acordo com Bezerra (2007), até a década de 50 do século passado, estudava-se Português nos manuais de gramática (o estudo de textos literários se fazia em antologias),

pois o público que tinha acesso à escola falava o português tido como padrão, modelo a ser seguido, tinha práticas de leitura e escrita em suas famílias, indo à escola para estudar sobre a língua. Nesse contexto, era possível estudar-se as regras gramaticais sem tantas dificuldades, pois os alunos dominavam aquele registro abordado por esses manuais. E o professor, sendo também usuário da norma padrão, vindo de classe média e alta, com um nível elevado de letramento, tinha condições intelectuais e materiais para preparar suas aulas, não cabendo a ninguém nem a nenhum livro impor exercícios e atividades didáticas.

Já na década seguinte, transformações ocorrem, de forma que as classes mais populares começam a ganhar espaço nas escolas, porém as práticas de letramento dessas camadas eram bem diferentes, muito abaixo das do público de até então e aplicadas nas redes de ensino. Para atender ao aumento da demanda, o número de professores aumentou, porém, sem as mesmas qualificações dos anteriores. Agora os docentes “não eram mais da classe de prestígio, não detinham uma formação humanística ampla, nem conhecimentos mais profundos da língua” (BEZERRA, 2007, p. 42). Entretanto as propostas de ensino continuavam praticamente as mesmas, ou seja, com ênfase na análise gramatical, embora com estudos de textos, mas não mais em antologias.

É exatamente nesse momento que surgem os livros didáticos, suprindo uma deficiência na formação dos professores. Tais livros trazem textos, abordagem gramatical e exercícios, o que facilitou a atuação do professor, que praticamente não precisava preparar aulas, pois essa tarefa ficava a cargo dos autores dos livros. As consequências desse novo paradigma logo se evidenciaram, conforme nos mostra Geraldi (*apud* BEZERRA, 2007, p. 42):

Se a fabricação do material didático facilitou a tarefa do professor, diminuiu sua responsabilidade na escolha do que ensinar, preparou até as respostas no manual, também permitiu elevar a carga horária semanal, em níveis diferentes, diminuir a remuneração do professor e contratar professores independentemente de sua

formação ou capacidade. Some-se tudo isso e tem-se uma pista para entender o desprestígio da profissão. E quanto mais se desvaloriza a profissão de magistério, menos ela é procurada por pessoas que têm variadas práticas de leitura e escrita, mais se aviltam os salários, mais a formação dos professores é precária e mais dependência desse livro ocorre.

A partir da última década do século passado, os livros didáticos tiveram que mudar seus conteúdos, metodologias e concepções teóricas, devido à ampliação das pesquisas sobre língua, ensino-aprendizagem e letramento e com uma atuação mais presente do Estado, por meio de programas específicos de avaliação do MEC. Dessa forma, o texto passa a ter mais relevância no espaço escolar, e os PCN determinam que o ensino de Língua Portuguesa deve girar em torno dos mais variados gêneros textuais, de forma a

[...] desenvolver competências linguísticas, textuais e comunicativas dos alunos, possibilitando-lhes uma convivência mais inclusiva no mundo letrado de hoje (...). Assim, a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e conversacionais, considerando seus aspectos enunciativos, discursivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada. (BEZERRA, 2007, p. 43)

Esse nosso paradigma, vinculado ao que Geraldini (*apud* BEZERRA, 2007, p. 42) afirmou, nos dá pistas para entender, sem muito esforço, o porquê da precariedade na formação do aluno-cidadão, aquele que, quando chega ao ensino superior, apresenta-se sem as competências e habilidades necessárias à leitura e à produção de textos. Mas a causa determinante não é a deficiência na formação do professor, nem sua tentativa de melhorar os ganhos salariais, trabalhando em várias escolas e em dois ou três turnos. Há também, por conta da dependência quase exclusiva dos livros didáticos na prática docente, outros problemas, como os apontados por Mattos¹⁶, ao analisar as propostas de dois livros didáticos para o ensino fundamental (8º e 9º anos), ou os problemas em relação a terminologias sobre tipologias textuais e gêneros textuais (no Ensino Médio), como mostra Santos (2011). No primeiro caso, Mattos compara as propostas de produção de textos dos livros com o que estipulam os PCN e conclui:

Há vários caminhos e recursos que o professor pode e deve utilizar a fim de preparar adequadamente o aluno para o processo de produção de um texto. O livro didático pode auxiliá-lo, porém, ele não deve ser considerado como única fonte de conhecimento e verdade, pois nele pode haver falhas de ordem conceitual e até mesmo didática, como observou-se nesse trabalho de pesquisa. A partir dela,

¹⁶ Disponível em: <http://www.utp.br/eletras/ea/eletras3/art05.htm>

constatou-se que o livro didático analisado não ensina o aluno que cada gênero textual tem suas especificidades e suas estruturas. Observou-se também que o livro está mais preocupado com as atividades metalinguísticas e com as atividades epilinguísticas do que com o próprio desenvolvimento da escrita, pois as propostas de produção de textos oferecidas nem sempre são "completas", ou seja, elas podem não apresentar um embasamento concreto para auxiliar o aluno em sua produção. Sendo assim, pode-se constatar que o livro didático transfere toda a responsabilidade da produção do texto para o aluno, que deve assumi-la praticamente só, porém com bastante criatividade.

No segundo caso, Santos (2011) verifica uma confusão terminológica nos livros analisados, de forma que

Os livros analisados nesta pesquisa, aprovados no PNLEM/2009, servem como um panorama da confusa seara que tem se tornado abordar TT e GT¹⁷. Isso não compromete a qualidade dos LDP citados – nem foi objetivo deste artigo discutir esse aspecto –, mas é digno de nota que, embora seja possível perceber a preocupação do PNLEM em aferir a formação de leitores e produtores críticos e competentes, com base numa abordagem coerente dos GT e das TT, os LDP ainda demonstram certa instabilidade de conceituação.

Como consequência, na escola há dificuldade para organizar o conteúdo programático incluindo uma abordagem produtiva com gêneros textuais, que demonstre que os produzimos em situações reais de interação. Muitas vezes o problema acontece porque o professor não conhece teorias como Linguística Textual e Análise do Discurso, que se apropriam das ideias de Bakhtin (1992 [1929]) sobre os gêneros e embasaram os PCN. Além disso, é comum o professor considerar o livro didático, em especial o Manual do Professor, como referencial teórico, mas nem sempre os autores desses manuais deixam claros os objetivos do trabalho com gêneros ou definem corretamente os conceitos básicos. Se os materiais didáticos apresentam falhas e os documentos oficiais nem sempre explicitam definições, o professor acaba ficando sozinho na tarefa de definir como trabalhar os textos em sala de aula.

Podemos verificar que a conjunção professor despreparado&livros didáticos desorientadores só ajuda a criar mais problemas no processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Um longo caminho ainda há de se trilhar, embora já seja possível perceber sensíveis mudanças, uma vez que o ensino da língua materna partindo de textos reflete melhor a realidade da comunicação, pois não há como se comunicar senão por meio de textos (verbal e não verbal) e todo e qualquer tipo de texto se apresenta em um gênero textual, ou, como nos apresenta Bakhtin:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) 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. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 280).

¹⁷ TT: tipologia textual; GT: gênero textual.

A diversidade de gêneros é tão grande que não podemos arrolá-los em uma lista fechada. De acordo com as necessidades e atividades socioculturais, gêneros novos são criados, haja vista a avalanche de gêneros criados por decorrência das inovações tecnológicas. Nesse ponto, Marcuschi (2007, p. 19) nos mostra que povos de cultura essencialmente oral apresentavam um número limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do Século VII a. C., multiplicaram-se os gêneros. Em seguida, com o uso da imprensa, já a partir do Século XVIII, houve uma expansão bem maior. Hoje, na era da cultura eletrônica, presenciamos uma verdadeira explosão de gêneros, tanto na oralidade quanto na escrita. Basta pensarmos sobre *posts*, *e-mails*, *scraps* (só para citarmos alguns) e temos gêneros que há alguns anos não existiam, mas, por força de uma nova demanda, foram criados para a comunicação em determinada esfera da atividade humana. Entretanto esses novos gêneros não são, de fato, inovações absolutas; são, na verdade, o que Bakhtin (1997) chamava de transmutação dos gêneros e assimilação de um gênero por outro, gerando novos. A esse respeito, Marcuschi (2007, p. 21) nos explica que

A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhes são peculiares.. O e-mail gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas (pessoais, comerciais etc. e nos bilhetes e seus antecessores. Contudo, as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias.

Segundo Mikhail Bakhtin (1992), todos os textos que produzimos — orais ou escritos — apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência delas; características comuns entre eles, são elementos que fazem de algo um gênero. Essas características configuram diferentes tipos ou gêneros textuais, que podem ser identificados por três aspectos básicos coexistentes: *a estrutura, o assunto e o estilo*. O aspecto composicional, ou estrutura, diz respeito a um plano composicional, elementos constitutivos de determinados gêneros, como os elementos de uma *ementa de disciplina, por exemplo*, documento em que há campos específicos para serem preenchidos (Unidade, Departamento, Disciplina, Objetivos, Bibliografia etc.); o assunto, ou conteúdo temático, diz respeito ao que se espera no tipo de produção que se deseja, em outras palavras, em um documento chamado ementa de disciplina, não se espera encontrar o conteúdo de uma receita de bolo, por exemplo, mas todas as

informações referentes àquela disciplina; o estilo está intimamente vinculado à composição e ao assunto, e, no caso em questão, deve-se usar o registro formal da língua.

Em consequência dessa caracterização, os gêneros textuais são formas relativamente estáveis, na concepção de Bakhtin, e isso significa dizer que nossas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participamos. Marcuschi (2007, p. 29) salienta que os gêneros são “eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se enquanto atividades sócio-discursivas”. Quando dominamos um determinado gênero, não dominamos uma forma linguística, senão uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares individuais. Um exemplo disso é sabermos diferenciar um horóscopo de um bilhete ou de um diário, pois essas práticas comunicativas são tão comuns a nós que nos permitem a construção de um “modelo” sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-las, a quem devemos endereçá-las, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 54). Com isso, as autoras afirmam que todos nós construímos, ao longo de nossas vidas, uma competência metagenérica, que se refere ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. Com esse conhecimento metagenérico, sabemos não só diferenciar os variados gêneros como também identificar as práticas sociais que os solicitam. Além disso, como elas salientam, somos capazes de reconhecer se, em um texto, predominam sequências narrativas, descritivas, argumentativas, etc.

Como sabemos que as diferentes práticas sociais mobilizam diferentes atividades de linguagens e que estas envolvem diferentes gêneros textuais, o ensino da língua materna deve estar pautado no desenvolvimento de capacidades — competências e habilidade — para compreender e produzir textos. Essa é a visão dos PCN e é o que teoricamente deveria estar sendo seguido em nossas escolas.

2.4 Considerações sobre Textualidade

Todos os anos, participamos de banca de correção de redação da UERJ e, às vezes, também da banca do ENEM. A cada ano, revigoramos as esperanças em encontrar textos melhores, com boa argumentação, com mais clareza, com boa estruturação etc. Infelizmente continuamos encontrando problemas de diversas ordens, e cremos que tais problemas sempre existirão, em maior ou menor grau, visto que, apesar de privilegiado nos PCN, o trabalho que envolve a competência comunicativa, oral e/ou escrita, continua sendo preterido, nas instituições de ensino, em detrimento de um ensino de Língua Portuguesa preso às tradições gramaticais. Gasta-se muito tempo com o ensino de regras gramaticais e quase nada com produção e interpretação de textos. Apesar disso, o que se vê, por meio das redações analisadas, é que a grande maioria dos estudantes também não consegue demonstrar conhecimentos gramaticais. Não queremos, com isso, que se abandone o ensino da gramática, mesmo porque seu conhecimento é de fundamental importância para a produção de textos; apenas pretendemos um equilíbrio entre gramática e produção textual.

Objetivamos, nesta seção, apresentar uma visão sobre texto e textualidade que cremos ser bem adequada ao uso no dia a dia da prática docente, uma vez que nos traz suportes importantes para aplicação em sala de aula. Primeiramente, buscaremos definir texto para, em seguida, tratar de textualidade. Lembramos que, no início desta tese, falamos, amparados nas pesquisadoras Darcilia Simões e Rosane Reis, da existência de um grande problema em relação aos estudantes que chegam ao nível superior, no que se refere à competência de leitura e produção de textos. Nossa intenção é demonstrar que, por mais que isso seja uma realidade, temos como proposta o uso de técnicas de comunicação e expressão que podem auxiliar nas habilidades comunicacionais dos alunos de etapas anteriores ao ingresso no ensino superior, por isso o uso delas em disciplina integrante da grade de Letras.

Val (1991, p. 3) define texto ou discurso como “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e

formal”. A unidade sociocomunicativa diz respeito à função do texto, ao papel que cumpre na interação comunicativa; a unidade semântica está ligada à ideia de o texto ser percebido como um todo significativo, e a coerência seria o alicerce dessa percepção; por último, a unidade formal trata do modo como as partes do texto se mostram integradas como um todo coeso. Então, conforme a autora, um texto deve ser avaliado sob três aspectos: o pragmático, que se refere ao seu funcionamento como atividade informacional e comunicativa, o semântico-conceitual (coerência) e o formal (coesão).

É preciso deixar claro que este trabalho terá como base, fundamentalmente, as ideias expostas por Val (1999), que se amparou nos estudos de Beaugrande & Dressler (1983), quanto aos fatores pragmáticos da textualidade, e na proposta de Charolles (1978), quanto aos critérios para análise da coerência e da coesão. Contribuições de outros estudiosos são trazidas para que se perceba a relevância dos estudos sobre o texto e para, talvez, facilitar a compreensão sobre os aspectos tratados.

Os estudos da Linguística Textual tratam o texto como uma unidade complexa estruturada por elementos linguísticos e pragmáticos, ou seja,

a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (MARCHUSCHI, 1983, p.12-13 *apud* KOCH, 2002).

Marcuschi (1983, p. 12-13 *apud* KOCH, 2002) diz, ainda, ao tratar da Linguística Textual, que devemos entendê-la como

o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção de sentido no plano das ações e intenções.

Dessa forma, o objeto de investigação não é a palavra ou a frase (retomamos aqui a importância que deve ser dada, em sala de aula, à prática de produção e interpretação de textos, mormente esquecida por causa da insistente inclinação ao estudo de aspectos gramaticais), mas algo maior, o texto, que é “a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos

e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto.” (KOCH, 2002, p. 11).

Considerando a visão tripartite do texto – unidade sociocomunicativa, semântica e formal -, Val (1999) apresenta as características que fazem um texto ser considerado como tal, e não somente uma sequência de frases, ou seja, que tenha o que chamamos de textualidade. Ela traz sete fatores que são os responsáveis pela textualidade, partindo de estudos de Beaugrande & Dressler (1983): a coesão e a coerência, relacionados com a parte conceitual e linguística do texto, e a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade, ligados a fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo. A união desses elementos se traduz na construção do sentido do texto.

No tocante à coesão, Beaugrande & Dressler (1981 *apud* KOCH, 2002, p. 16) postulam que ela “concerne ao modo como os componentes da superfície textual – isto é, as palavras e frases que compõem um texto – encontram-se conectadas entre si numa sequência linear, por meio de dependências de ordem gramatical. Val (1991, p. 6) amplia o entendimento, esclarecendo que a coesão “é a manifestação linguística da coerência; advém da maneira como os conceitos e relações subjacentes são expressos na superfície textual. Responsável pela unidade formal do texto, constrói-se através de mecanismos gramaticais e lexicais”. Entre os mecanismos gramaticais, encontramos os pronomes anafóricos, os artigos, a elipse, a concordância, a correlação entre tempos verbais, as conjunções etc. Já os mecanismos lexicais se dão por meio da reiteração, da substituição e da associação.

Ao tratar dos mecanismos de coesão, Koch (2002) propõe que se considere a existência de duas grandes modalidades: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial. Na primeira, existe coesão entre dois elementos de um texto quando um deles, para ser interpretado semanticamente, exige a consideração do outro, que pode aparecer depois ou antes do primeiro (catáfora e anáfora, respectivamente). A forma retomada pelo elemento coesivo chama-se referente. O elemento cuja interpretação necessita do referente chama-se forma remissiva. O referente tanto pode ser um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado. Na segunda, a coesão se estabelece por meio de

procedimentos linguísticos que relacionam o que foi dito ao que vai ser dito, estabelecendo relações semânticas e/ou pragmáticas à medida que faz o texto progredir.

A coerência, segundo aspecto da textualidade, “resulta da configuração que assumem os conceitos e relações subjacentes à superfície textual. É considerada o fator fundamental da textualidade, porque é responsável pelo sentido do texto”. (VAL, 1999, p. 5). O sentido não existe *a priori* num texto, ele é construído a partir da interação comunicativa e depende de conhecimentos, por parte dos interlocutores, para que se encontre uma interpretação válida. Como mostram Koch e Travaglia (2005, p.12),

a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície. Ela tem a ver com a produção do texto, à medida que quem o faz quer que seja entendido por seu interlocutor. A coerência, portanto, longe de constituir mera qualidade ou propriedade do texto, é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa interação dada, pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, sociocultural e interacional.

Esses autores, ao discutirem o conceito de coerência, ressaltam que a continuidade de sentidos “estabelece uma coesão conceitual cognitiva entre os elementos do texto através de processos cognitivos que operam entre os usuários (produtor e receptor) do texto” e salientam que essa conexão não é apenas de tipo lógico, mas também dependem de fatores socioculturais diversos e de fatores interpessoais, como intenções comunicativas dos interlocutores, as formas de influência do falante na situação de fala, as regras sociais que regem o relacionamento entre pessoas a partir de seus lugares sociais, enfim, a todos os aspectos ligados à pragmática.

De acordo com Koch e Travaglia (2005) a construção da coerência se dá a partir de uma multiplicidade de fatores das mais diversas ordens (linguísticas, discursivas, cognitivas, culturais, e interacionais) como: elementos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores de contextualização, situacionalidade, informatividade, focalização, intertextualidade, intencionalidade, aceitabilidade, consistência e relevância. É importante ressaltar que o que Koch chama de fatores de coerência, Beaugrand & Dressler (1983 *apud* Val, 1999) chamam de textualidade.

De acordo com Beaugrand & Dressler, a textualidade pode ser conferida a partir da conjunção de sete fatores. Além da coerência e da coesão, já apresentadas, há a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a informatividade e a intertextualidade.

Intencionalidade – empenho do produtor em construir um discurso coerente, coeso e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa. Trata-se do valor ilocutório do discurso (informar, convencer, pedir, persuadir etc.).

Aceitabilidade – expectativa do receptor de que o conjunto de ocorrências com que se defronta seja um texto coerente, coeso, útil e relevante, capaz de levá-lo a adquirir conhecimentos ou a cooperar com os objetivos do produtor.

Nessa relação entre empenho do produtor e expectativa do receptor ocorre um “contrato” de cooperação.

O produtor conta com a tolerância e o trabalho de inferência do receptor na construção do sentido do texto, e o receptor, disposto a contribuir e supondo coerência no texto, se orienta por meio de conhecimentos prévios e partilhados sobre tipos de textos, ações e metas possíveis em determinados textos e situações. (BEAUGRAND & DRESSLER, 1983 apud VAL, 1999).

Situacionalidade – adequação do texto à situação sociocomunicativa. A situacionalidade refere-se aos elementos que conferem pertinência e relevância do texto quanto ao contexto em que ocorre. O contexto pode definir o sentido do discurso e orientar tanto a produção quanto a recepção.

Val (1999, p. 13) diz que a conjunção da intencionalidade, da aceitabilidade e da situacionalidade “resulta numa série de consequências para a prática comunicativa” e dá dois exemplos: 1 - a importância de o produtor do texto saber com que conhecimentos do receptor ele pode contar e que, portanto, não precisa explicitar no seu discurso; 2 – a existência de diversos tipos de discurso. Numa dada circunstância, sabendo-se da intenção ilocucional, deve-se compor o texto de uma maneira específica.

Informatividade – trata-se da medida na qual as ocorrências de um texto são esperadas ou não, conhecidas ou não, no plano conceitual e no formal. Via de regra, um texto previsível tem baixo grau de informatividade, ao passo que um texto menos previsível é mais informativo. Para Val (1999, p. 14), “o ideal é o texto se manter num nível mediano de informatividade, no qual se alternam ocorrências de processamento imediato, que falam do conhecido, com ocorrências de processamento mais trabalhoso, que trazem novidade”. Além disso, a autora julga que o texto com bom grau de informatividade deve ter **suficiência de dados**, ou seja, todas as informações necessárias para que o texto seja compreendido de acordo com o objetivo do produtor devem ser apresentadas.

Intertextualidade – refere-se a fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s). A construção e a avaliação da textualidade de um determinado texto se fazem mediante as relações que se estabelecem entre esse texto e outros do mesmo tipo, levando-se em consideração a diversidade de textos.

Outros três elementos se juntam aos fatores de textualidade como seus princípios reguladores – a eficiência, a eficácia e a adequação. Eles servem para viabilizar o monitoramento do processo comunicativo pelos participantes.

Eficiência – diz respeito à capacidade de o texto comunicar com o mínimo de esforço tanto do produtor quanto do receptor.

Eficácia – ligada à capacidade de o texto “impressionar” o receptor e criar condições favoráveis para a consecução do objetivo do produtor.

Adequação – tem a ver com a pertinência e relevância do arranjo que constitui a textualidade de um texto com relação ao contexto em que ele ocorre.

A proposta seguida por Val para avaliação da textualidade leva em conta todos os sete fatores descritos até agora. Entretanto para uma avaliação mais prudente da coerência, a autora toma por base as propostas de Charolles (1978),

visto que, de acordo com ela, o conceito de coerência tem se mostrado um tanto vago, intangível, dentre os teóricos, e, com as metarregras de Charolles, a análise da coerência se faz mais operacionalizável. Ela deixa claro que “o que se pretende é, a partir de um quadro de características identificáveis em textos que ‘funcionam’, construir um quadro adequado para balizar a avaliação de outros textos.” (VAL, 1999, p. 18). Outro aspecto importante das bases de análise é que coerência e coesão não se separam. Charolles não vê como delimitar fronteiras entre os dois níveis – coerência e coesão. Por isso ele não usa o termo coesão, mas faz uma distinção entre coerência microestrutural e coerência macroestrutural. Para o autor, coerência e linearidade textual estão relacionados. Dessa forma não se pode avaliar a coerência de um texto sem levar em conta a ordem em que aparecem os elementos que o constituem. Essas sequências de elementos estão dentro de uma unidade maior: o texto. Charolles chama a atenção para “a fluidez da própria noção de coerência e da sua relação com a coesão [...] há autores que vão entender a coesão como fenômeno linguístico-semântico, relativo ao desenvolvimento proposicional do texto, e a coerência como inter-relação entre os atos de fala explícitos ou implícitos.” (CHAROLLES, 1978 apud VAL, 2001). Contrário a essa visão, Charolles aponta “a impossibilidade efetiva e, portanto, impropriedade teórica, de se separar o semântico do pragmático, o imanente do situacional, o que o leva a considerar que não vale a pena distinguir coesão de coerência”. (CHAROLLES, 1978 apud VAL, 2001).

As metarregras são consideradas por Val como um grande achado, com grande possibilidade de aplicação em sala de aula, desde que sejam tomadas de modo flexível, levando-se em conta a diversidade de tipos de textos.

2.5 As metarregras de Charolles

Metarregra de repetição¹⁸ – Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente, é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.

Essa metarregra trata da necessária retomada de elementos no decorrer do discurso, pois um dos fatores que fazem com que um texto seja percebido como um todo único é a permanência de elementos constantes em seu desenvolvimento. Quanto à coerência, a retomada de conceitos, de ideias é fundamental para que o texto tenha continuidade; quanto à coesão, há vários recursos linguísticos que podem servir às necessárias retomadas dentro de um texto, como repetição de palavras, uso de artigos definidos ou pronomes demonstrativos, uso de anafóricos e de termos vicários, elipse, etc. Então, ao se avaliar a repetição (continuidade), há de se perceber se há elementos que percorrem todo o desenvolvimento do texto agindo para que se mantenha a unidade temática e se esses elementos são retomados adequadamente.

Metarregra de progressão – para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.

Um texto deve retomar elementos temáticos, mas não pode ficar só nisso, sob o risco de se tornam enfadonho. É preciso que novos dados sejam somados ao que já foi retomado. Com relação à coesão, a utilização de mecanismos que evidenciem as relações entre dado e novo fazem a ponte, como *quanto a*, *a respeito de*, *no que se refere a* etc.

¹⁸ Costa Val renomeou esta metarregra. Usou **continuidade**.

Metarregra de não contradição – para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou dedutível desta por inferência.

O texto deve respeitar princípios lógicos elementares. Não se pode afirmar algo e, em seguida, negar esse algo. O texto também não pode contradizer o mundo a que se refere. A aceitação de um texto como coerente depende de o receptor encontrar compatibilidade entre o “mundo textual” e seu próprio conhecimento de mundo, seu conjunto de crenças e valores. Além disso, espera-se que, no plano da coesão, não sejam encontrados problemas de uso de tempos e aspectos verbais no tocante ao momento da comunicação ou ao momento determinado pelo texto. Problemas de modalidade também interferem, ou seja, atitudes do produtor em relação ao conteúdo proposicional e ao valor de verdade de seu enunciado. A manifestação linguística se dá pelo uso dos modos verbais e de alguns outros itens, como verbos modais, verbos ilocutórios e certos advérbios (talvez, certamente). A contradição léxico-semântica também faz parte dessa metarregra, embora não tenha sido relatada por Charolles, pois muitas vezes o significante empregado não condiz com o significado pretendido ou cabível no texto.

Metarregra de relação¹⁹ - para que uma sequência ou um texto seja coerente, é preciso que os fatos que denotam no mundo representado estejam diretamente relacionados.

Ao se avaliar a relação, verifica-se como os fatos e conceitos apresentados no texto se encadeiam, que papéis assumem uns em relação aos outros, ou seja, se elas têm a ver umas com as outras e que tipo específico de relação se estabelece entre elas. Tais relações não precisam ser necessariamente explicitadas por meio de mecanismos linguísticos formais. Podem se estabelecer apenas no plano lógico-semântico-conceitual. Mas há recursos específicos para sua expressão formal, como

¹⁹ Costa Val renomeou esta metarregra. Usou **articulação**.

os de junção, os articuladores lógicos do discurso, e os recursos linguísticos que permitem estabelecer relações temporais.

Apresentados os aspectos da textualidade e as Metarregras de Charroles, sentimo-nos à vontade para dizer que uma prática docente que envolva os princípios aqui expostos só tem a ganhar qualitativamente, tanto pelo professor quanto pelos alunos. Antes mesmo de conhecermos tais princípios, talvez por intuição, sempre ensinamos produção e interpretação de textos de acordo com o que Charolles postula, certamente não com tanta precisão, pois pendíamos, às vezes, para uma observação não tão unida entre coerência e coesão textuais. Desde o término da graduação, trazemos um discernimento bem claro: o conteúdo é muito mais importante do que a forma, ou seja, a mensagem vale mais do que a forma como ela é produzida. No processo comunicativo oral, por exemplo, não há como saber se o interlocutor usa z ou s, x ou ç, se acentua ou não determinada palavra, se usa vírgula ou dois-pontos etc. Um dos grandes problemas, repetindo o que expusemos no início deste trabalho, é que, infelizmente, o ensino ainda tem privilegiado aspectos gramaticais e deixado pouco tempo para a produção e interpretação de textos. Isso se torna evidente nas correções de redações, partindo de grades de correção de redação de muitos vestibulares e constatando o resultado das avaliações, e no dia a dia de muitos educadores espalhados pelo país, que, sob a alegação de não terem tempo para trabalhar com mais dedicação ao ensino de produção e interpretação de textos, acabam produzindo uma gama de cidadãos desarticulados com relação à exposição de ideias. Entretanto esses mesmos professores cobram produção de textos e interpretação – e usam a caneta vermelha para mostrar ao aluno que ele cometeu “desvios”. Mas desvios de quê? Como se pode cometer desvios se não se sabe por onde ir?

Na última vez em que participamos da banca de correção do ENEM, percebemos a dificuldade dos autores na grande maioria das redações que avaliamos (tivemos acesso a cerca de 3000 redações). Havia problemas de diversas ordens, na verdade, de todas as ordens. O retrato da educação do ensino básico está ali, nas provas do ENEM, e a imagem mostrada nesse retrato não é muito bonita.

3 QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentaremos as bases da reorientação curricular da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ou seja, o que deve ser ensinado no âmbito das Linguagens e Códigos, para os alunos do ensino básico, assim como traremos análise de seis livros didáticos disponíveis para uso pelos alunos da rede. O objetivo é verificar se tais livros estão em conformidade com o que sugere a Reorientação curricular, com foco no trabalho com gêneros textuais.

3.1 A reorientação curricular da SEEC-RJ

“A educação é um direito de todos e um dever do Estado. A finalidade da educação básica é desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Artigo 22 da Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, de 1996).

O conteúdo desta seção é parte integrante do livro Reorientação Curricular – livro I, segunda versão, Linguagens e Códigos – da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. São fragmentos escolhidos, levando em consideração as ideias principais de que trata a obra.

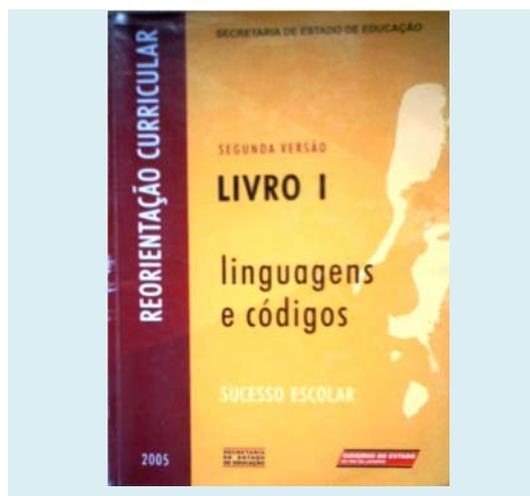


Ilustração 1: Livro Linguagens e Códigos. Fonte: O autor, 2012.

Os indicadores educacionais (SAEB, ENEM, Nova Escola e PISA) revelam que estamos longe de alcançar o objetivo de desenvolvimento pleno das capacidades dos alunos na escola. Um número expressivo de alunos não desenvolve as habilidades básicas esperadas para o nível escolar que estão frequentando.

A partir da LDB de 1996, o MEC e outros órgãos preocuparam-se em normatizar o preceito legal: foram editados os Parâmetros Curriculares Nacionais, com vistas à melhoria da qualidade em educação e na redução das desigualdades dentro das escolas e entre escolas.

Na linha de preocupação do MEC, o Governo do Estado do Rio de Janeiro cria uma orientação curricular que estimule a discussão sobre as questões da Educação Básica e que aponte saídas para algumas situações problemáticas.

O currículo de uma escola é elaborado a partir do Projeto Político Pedagógico, que é o plano global da escola para atingir as metas a que se propõe. Este currículo deve incorporar informações concretas sobre *o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, por que e como avaliar este ensino*.

Ao currículo precisam ser associados os programas curriculares, organizados por área de conhecimento, por disciplinas, por série. Esses programas devem possuir uma ordem lógica, que respeite a epistemologia da área de conhecimento, e apresentar claramente as opções metodológicas e conceituais.

Do ponto de vista de sua organização, os componentes do programa curricular devem ser os objetivos para a aprendizagem, as estratégias de ensino, uma visão comum sobre processos de aprendizagem e a interação entre estes e os materiais didáticos selecionados como suporte do trabalho cotidiano.

O documento de orientação curricular da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro aponta para vários fatores na teia da educação, entre eles:

a) A quem ensinar?

Todos os estudantes da rede pública estadual do Estado do Rio de Janeiro, independentemente do nível socioeconômico, do nível cultural de sua família e de sua comunidade, da raça e do gênero.

b) Para que ensinar?

Para formar indivíduos com uma atitude responsável e solidária perante o mundo. Isso exige assegurar a cada um deles autonomia intelectual, pensamento crítico e conduta ética nas relações humanas.

c) O que e quando ensinar?

Os conceitos e conteúdos devem ser tratados de forma gradativa durante o Ensino Básico e devem ser considerados fundamentais e adequados a cada nível.

Passamos a seguir a observar o diálogo pretendido pelo MEC, Inep e demais órgãos ligados à educação e os fatores então apresentados como sendo objeto da atenção da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

3.2 A área de Linguagens e Códigos na orientação curricular

O exercício da cidadania exige dos alunos a capacidade de utilizar as diferentes linguagens de forma crítica e autônoma, nas mais diferentes situações de

convívio social. Cabe à escola garantir uma educação para a cidadania e inclusão social, preparando o indivíduo para enfrentar a vida, com as competências técnicas e humanas necessárias à participação na sociedade atual.

Para refletir sobre o papel social das disciplinas da área de Linguagens e Códigos, devemos lembrar que o processo de desenvolvimento de um indivíduo pressupõe sua inserção na sociedade em que vive, em um grupo social com o qual se comunica e troca experiências, ao mesmo tempo em que dialoga com os conhecimentos acumulados pelo grupo ao longo de sua história. Neste grupo, cada pessoa atua na busca de atingir objetivos, causar efeitos, desencadear comportamentos. E o que torna possível essa interação é a linguagem, que tem entre suas funções a construção de significados, a representação do mundo, o compartilhamento de informações, possibilitando a construção da identidade no processo de interação social.

Uma das funções da escola é, portanto, contribuir para que seus alunos ampliem o domínio das linguagens, ampliando, assim, sua participação no mundo.

Ao interagir com o mundo, as pessoas procuram atuar de determinada maneira dentro de seu grupo social. Nesse processo, produzem diferentes textos, com base em diversas formas de expressão verbal e não verbal. Assim, uma das condições básicas para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno é a consideração do **texto como a unidade básica do ensino**.

O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos. O ensino da língua materna deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto da interação entre sujeitos. A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar-se e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação. Assim sendo, o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa deve ser estabelecido com base em atividades de leitura e produção de **textos de diferentes gêneros**, obedecendo a uma sequenciação, por série, que

leve em conta o grau de complexidade do texto e sua inserção nas situações vividas pelo aluno.

Os conteúdos gramaticais não são desprezados, mas considerados como meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à compreensão e produção de textos variados, que atendam às necessidades das diferentes situações sociais.

A leitura de textos literários deve ocorrer durante toda a escolaridade. Essa prática, concomitante à leitura de outros gêneros textuais, tem como princípio a estética da sensibilidade, estimulando a apreciação por parte do estudante e, em consequência, o hábito de ler textos que primem pela beleza estética. Além disso, para refletir sobre questões relacionadas ao contexto sociocultural brasileiro, a abordagem da literatura deve ser temática, partindo sempre de textos contemporâneos, mais próximos dos alunos, principalmente no ensino médio.

Historicamente, o ensino escolar da língua materna, no Brasil, tem sido marcado pela ideia de correção, priorizando, em consequência, o ensino de regras gramaticais. Essa supervalorização tem como consequência o desvio do que deveria ser o foco principal, a formação do leitor.

A consciência de que a formação de leitores críticos é o primordial objetivo da disciplina Língua Portuguesa tem sido, gradativamente, incorporada à prática pedagógica. Cresce, portanto, o reconhecimento de que não a gramática, exercitada em frases ou palavras isoladas, mas o texto é a unidade básica do ensino, da disciplina.

A proposta da orientação curricular é basear a prática pedagógica em textos orais e escritos, verbais e não verbais, autênticos e contextualizados. Textos de diferentes gêneros, produzidos ou não pelos próprios alunos, com o objetivo de provocar a reflexão sobre os usos relacionados às instâncias de interação.

O caminho tanto para a democratização da leitura quanto para a participação em debates e o aprimoramento da capacidade de produção de textos é, portanto, intensificar o convívio com variados gêneros textuais. Assim, a partir de textos que circulam socialmente (dialogais, literários, científicos, de imprensa) e dos produzidos

pelos alunos em diálogo com os anteriores, torna-se mais significativa a abordagem das questões gramaticais.

3.3 Leitura, interlocução e produção de textos

A escolha de textos que despertem o interesse dos alunos muito contribui para estimular a formação do leitor. É importante considerar a **diversidade de gêneros textuais**, os diferentes registros, as expectativas e dificuldades dos alunos e, também, planejar atividades de leitura livre, a fim de permitir que o aluno faça as próprias escolhas.

A seleção de textos e as atividades propostas a partir de sua leitura precisam levar em conta as características do aluno: faixa etária, conhecimento prévio (escolaridade e vivência). Um mesmo gênero textual é estudado em diferentes séries, pressupondo uma abordagem progressiva: a partir de textos mais familiares e simples até chegar àqueles mais complexos.

Cumprir observar que o trabalho com a leitura e a produção de textos implica uma interlocução sistemática e continuada entre essas duas atividades. Isso porque a leitura (*lato sensu*) é uma atividade constante na vida dos sujeitos. Lê-se tudo a todo momento. O que se impõe, portanto, é disciplinar os processos de leitura: sensibilização, captação, percepção, compreensão e interpretação. Essa sequência de ações constitui a trilha semiótica pela qual o sujeito entra em contato com os sinais, convola-os em signos e os reutiliza na produção de novo texto que vai expressar sua percepção do texto provocador.

Observado esse processo, verifica-se então a importância de estratégias de ação didático-pedagógica que possam não apenas promover o encontro entre sujeito e texto, mas, sobretudo, desbloquear sua capacidade receptiva, para que se

torne possível receber, perceber e interagir, dialogar com o texto. Para tanto, é preciso criar oportunidades de trabalho com o maior número de gêneros possível, para que os sujeitos não só aprendam a identificá-los por suas características e funções, mas também se torne capaz de produzi-los e aplicá-los nas situações de comunicação apropriadas.

3.4 Algumas condições para tornar produtivas as práticas de leitura

a) Texto não deve ser mero pretexto.

A leitura constitui uma atividade enriquecedora. Planejar estratégias que propiciem o desenvolvimento de habilidades de compreensão pode tornar a leitura mais proveitosa;

b) Gêneros variados de textos

Na prática da leitura, devem ser desenvolvidas atividades que, ao final da educação básica, garantam ao aluno a capacidade de ler diferentes textos de gêneros diversos: contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais, charges, propagandas, tirinhas etc., interagindo com eles de forma crítica.

c) Leitura do que não está no texto

O conhecimento do código linguístico não é suficiente para o completo entendimento de um texto. É preciso, também, ativar o conhecimento textual – a identificação da estrutura do texto – e o conhecimento de mundo – informações acumuladas ao longo das experiências de vida.

d) Intertextualidade

A intertextualidade ganha destaque no estudo de textos. Deve-se propiciar a análise de paródias e o reconhecimento de remissões a outros textos, bem como incentivar o hábito de estabelecer as relações temáticas entre os diferentes gêneros e entre textos de épocas diversas.

e) Estudo do vocabulário

A partir de palavras conhecidas, pode-se descobrir o sentido daquelas que não fazem parte do vocabulário de uso dos alunos. É possível inferir (deduzir) o sentido de palavras no processo de leitura, apoiando-se no contexto ou nos elementos mórficos que compõem as palavras.

f) Leitura como prática diária

Convém reservar um tempo diário para a prática de leitura em sala de aula, em bibliotecas ou em outros espaços adequados a essa prática.

g) Formação de leitores

Um texto, frequentemente, admite várias leituras. Por isso, devem ser respeitadas interpretações divergentes, desde que os alunos apresentem as pistas que os levaram a determinadas conclusões.

h) Leitura como ponto de partida para produção de textos orais e escritos

A dificuldade que o aluno sente em escrever sobre determinado assunto reside, geralmente, na falta de conhecimento sobre o tema proposto e/ou sobre o gênero no qual lhe é solicitado escrever. Ao selecionar textos interessantes e representativos, o professor exerce seu papel de mediador e orientador da aprendizagem.

3.5 Algumas condições para tornar produtivas as práticas de produção textual

a) Gêneros variados de textos

As atividades de produção textual devem ter como referência básica textos orais e escritos.

b) Critérios de seleção dos textos

- Objetivos específicos de trabalho em cada série.
- Os gêneros selecionados devem ser recorrentes ao longo da vida escolar, sendo previsto o acréscimo de outros gêneros em séries determinadas.

c) Leitura como fio condutor para a produção textual

d) Adequação do texto ao contexto de produção

e) Reconhecimento e interpretação dos recursos expressivos da língua

A tabela abaixo apresenta os gêneros sugeridos pela Reorientação Curricular. Partindo desses dados, faremos, posteriormente, nossa análise dos livros à disposição dos profissionais de Língua Portuguesa. As células sombreadas representam em que momento (série²⁰) o gênero deve ser trabalhado.

²⁰ O documento de Reorientação Curricular do Estado do Rio de Janeiro é anterior ao novo modelo de seriação do Ensino Fundamental. Portanto devemos entender que 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries se referem, respectivamente a 6º, 7º, 8º e 9º anos.

	Gênero	Ensino Fundamental				Ensino Médio		
		6º	7º	8º	9º	1º	2º	3ª
1	Conto de fada							
2	Fábula							
3	Lenda							
4	Tira							
5	História em quadrinhos							
6	Poema							
7	Canção							
8	Notícia							
9	Propaganda							
10	Receita							
11	Regra de jogo							
12	Carta							
13	Bilhete							
14	Agenda							
15	Texto de divulgação científica							
16	Textos didáticos							
17	Verbete							
18	Crônica							
19	Regras							
20	Conto							
21	Romance							
22	Cordel							
23	Entrevista							
24	Texto normativo							
25	Charge							
26	Carta formal							
27	Texto oficial							
28	Carta de leitor							
29	Artigo de opinião							
30	Editorial							

Tabela 1 – Distribuição dos gêneros textuais no ensino básico.

Todos os anos, nós, professores, somos levados a tomar uma decisão que nos acompanhará durante todo o ano letivo: escolher o material didático com que trabalhar, de acordo com o plano de curso que temos delineado para esse período. Cada professor, de cada disciplina, deve ter em mente que o livro didático é um material de suporte importantíssimo à prática pedagógica, e sua escolha deve ser responsável, pois o que está em jogo é a qualidade do ensino que pratica.

Na prática docente de Língua Portuguesa, temos visto muitos profissionais presos a orientações pedagógicas e metodológicas muito distantes do que se espera aplicar na nova realidade brasileira. Parados no tempo, tais profissionais contribuem para a desqualificação do ensino e, principalmente, do aluno-cidadão, que não consegue acompanhar o rumo de sua própria história.

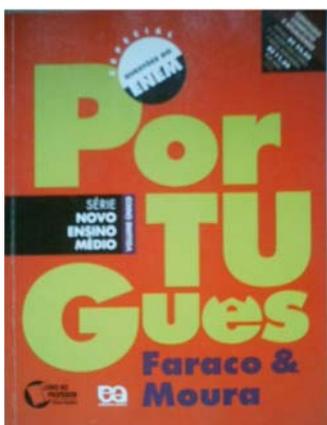
Veremos, nesta parte da pesquisa, que dois elementos são fundamentais para a escolha do livro didático. Primeiramente, um conhecimento da orientação curricular, que delineia os caminhos a serem seguidos na aplicação dos conteúdos referentes a cada série do Ensino Básico. Em segundo lugar, e por força da nova realidade do ensino de Língua Portuguesa, o professor deve ter conhecimentos sólidos sobre gêneros, uma vez que a nova prática tem o texto como unidade básica do ensino.

A tomada de decisão do professor, ao escolher o livro didático, que considere os dois elementos em conjunto é um ponto de partida para a mudança do lamentável quadro em que se encontra a educação básica brasileira e, especificamente, a do estado do Rio de Janeiro. As lacunas que permanecerem são de responsabilidade, por um lado, da própria falta de investimento do professor em sua qualificação e, por outro, de políticas ainda deficientes no que tange à valorização do ensino em nosso país.

A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nosso trabalho será ancorado nos livros de ensino médio, sem deixar de abordar os gêneros sugeridos para o ensino fundamental, uma vez que a apresentação dos conteúdos deve ser de forma espiral, sempre retomando assuntos/ temas/ tópicos das séries anteriores, atribuindo-lhes uma maior complexidade. A educação infantil não será objeto de análise, pois não consta do documento de reorientação curricular do Estado do Rio de Janeiro.

3.6 Os livros didáticos de Língua Portuguesa

Esta seção é basicamente expositiva. Traz os livros didáticos que são postos à disposição dos professores, para que estes façam a escolha do exemplar com que irá trabalhar com seus alunos durante o período letivo. Cumpre ressaltar que, apesar de a publicação dos livros datarem de 2003, 2004, os dados colhidos deles são atuais, pois até final de 2010, não houve alteração em seus conteúdos. Vamos a eles.



Editora: Ática

Título: Português

Autor(es): Carlos Emílio Faraco e Francisco Marto Moura

Ano de publicação: 2004

Quantidade de páginas: 461

Ilustração 2. Livro de Português – Ática. Fonte: O autor, 2012.

Apresentação do conteúdo: dividido em 25 unidades. Os conteúdos de Literatura, Gramática e Redação são apresentados gradativamente e mesclados em cada unidade, seguindo o modelo tradicional – as escolas literárias, desde o Trovadorismo; a Gramática – começando com Estrutura das palavras; Redação, pelas tipologias textuais – descrição, narração, dissertação.



Editora: Atual

Título: Português: linguagens

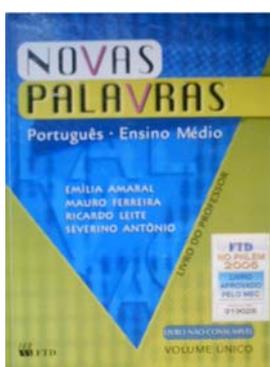
Autor(es): Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães

Ano de publicação: 2003

Quantidade de páginas: 512

Ilustração 3. Livro de Português – Atual. Fonte: O autor, 2012.

Apresentação do conteúdo: As nove unidades do livro são organizadas em capítulos em que, quase alternadamente, se trabalha Literatura, Produção de textos e Língua: uso e reflexão. A parte de Literatura é o ponto de partida para os outros itens. Entretanto, a abordagem que se faz na literatura não tem um fim em si mesma. A partir dela, os conteúdos de Produção de Textos e de Língua: uso e reflexões são trabalhados.



Editora: FTD

Título: Novas Palavras

Autor(es): Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio

Ano de publicação: 2003

Quantidade de páginas: 624

Ilustração 4. Livro de Português – FTD. Fonte: O autor, 2012.

Apresentação do conteúdo: divisão tradicional. Primeira parte para Literatura (27 capítulos); segunda parte para Gramática (23 capítulos); terceira parte para Redação e Leitura (24 capítulos).



Editora: IBEP
 Título: Língua Portuguesa
 Autor(es): Heloísa Harue Takazaki
 Ano de publicação: 2004
 Quantidade de páginas: 360

Ilustração 5. Livro de Português – IBEP. Fonte: O autor, 2012.

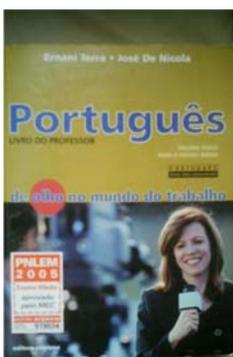
Apresentação do conteúdo: 24 capítulos, que agrupam textos de diferentes gêneros e mais dois capítulos que abordam a gramática tradicional e a história da literatura. Os capítulos não estão estruturados a partir de uma sequência de seções única e previsível. É a partir do texto que se desenvolvem as atividades. Significa que um texto pode gerar uma reflexão, um debate, uma exploração das características de sua estrutura (tipologia) ou do tema etc.



Editora: Moderna
 Título: Português
 Autor(es): Leila Lauer Sarmento e Douglas Tufano
 Ano de publicação: 2004
 Quantidade de páginas: 439

Ilustração 6. Livro de Português – Ática. Fonte: O autor, 2012.

Apresentação do conteúdo: dividido em três partes (Literatura, Gramática e Produção de textos). Feita de forma tradicional, essa divisão trabalha os conteúdos de Literatura e de Língua Portuguesa de maneira sistemática, abordando, em Literatura, todas as escolas literárias desde o Trovadorismo e, em Língua Portuguesa, Morfologia e Sintaxe, dando ênfase a aspectos de classificação. A parte de Produção de Textos trabalha, prioritariamente, as tipologias textuais tradicionais: narração, descrição e dissertação e, partindo delas, aborda vários gêneros específicos de cada tipologia.



Editora: Scipione

Título: Português: de olho no mundo do trabalho.

Autor(es): Ernani Terra e José De Nicola

Ano de publicação: 2004

Quantidade de páginas: 568

Ilustração 7. Livro de Português – Scipione. Fonte: O autor, 2012.

Apresentação do conteúdo: dividido em três partes. A primeira, Produção de textos (24 capítulos); a segunda, Gramática (17 capítulos); a terceira, Literatura (19 capítulos).

3.6.1 Análise dos livros

Após a apresentação dos livros, partimos para uma análise quantitativa dos gêneros abordados em cada um deles. Uma informação importante deve ser destacada: todos os livros trabalharam as tipologias textuais descrição, narração e dissertação, com um menor ou maior aprofundamento em um ou outro tipo. Incluímos tais tipos na análise por crermos que, independentemente dos gêneros, o aluno precisa ter o conhecimento das tipologias, visto que os gêneros, invariavelmente, estão inseridos nas tipologias textuais, seja descrição, seja narração, seja dissertação.

Orientamos a análise da seguinte maneira:

- a) coleta de gêneros que são tratados nos capítulos como o conteúdo principal, ou como desdobramento do assunto principal. Por exemplo, num certo capítulo, o título é Gêneros textuais em jornal e revista. Os gêneros

trabalhados nesse capítulo são o desdobramento de algo que poderíamos chamar de gêneros jornalísticos. Nele (no capítulo) encontramos editorial, carta do leitor, crônica etc.

- b) coleta de gêneros que serviram de suporte para outras atividades. Neste caso entram todos os gêneros que foram usados como pano de fundo para uma explicação de gramática, de literatura ou de leitura e produção de textos.

Com os dados recolhidos, passamos a distribuí-los em tabelas, de modo a conseguirmos uma melhor visualização. A seguir, apresentamos a distribuição, mostrando em cada tabela: a) os gêneros trabalhados como conteúdo (e que estavam previstos no documento de reorientação curricular); b) os gêneros trabalhados como suporte (também previstos no documento); c) os gêneros trabalhados como conteúdo (mas que não estavam previstos pela reorientação curricular); d) os gêneros trabalhados como suporte (que também não estavam previstos).

É preciso esclarecer que a quantidade de gêneros nem sempre será exatamente a soma de a, b, c e d, pois pode haver repetição entre os trabalhados como conteúdo e como suporte.

Gêneros trabalhados como conteúdo (os que estão em negrito e dentro de caixas sombreadas estão previstos na reorientação – ensino médio)

	Gênero	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Conto de fada						
2	Fábula						
3	Lenda						
4	Tira						
5	História em quadrinhos						
6	Poema						
7	Canção						
8	Notícia						
9	Propaganda						
10	Receita						
11	Regra de jogo						
12	Carta						
13	Bilhete						
14	Agenda						
15	Texto de div. científica						
16	Textos didáticos						
17	Verbetes						
18	Crônica						
19	Regras						
20	Conto						
21	Romance						
22	Cordel						
23	Entrevista						
24	Texto normativo						
25	Charge						
26	Carta formal						
27	Texto oficial						
28	Carta de leitor						
29	Artigo de opinião						
30	Editorial						
	TOTAL	0	4	1	7	16	2

Tabela 2 – Gêneros trabalhados como conteúdo

Gêneros trabalhados como suporte para outros tópicos e/ou atividades (os que estão em negrito e dentro de caixas sombreadas estão previstos na reorientação – ensino médio).

	Gênero	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Conto de fada						
2	Fábula						
3	Lenda						
4	Tira						
5	História em quadrinhos						
6	Poema						
7	Canção						
8	Notícia						
9	Propaganda						
10	Receita						
11	Regra de jogo						
12	Carta						
13	Bilhete						
14	Agenda						
15	Texto de div. científica						
16	Textos didáticos						
17	Verbete						
18	Crônica						
19	Regras						
20	Conto						
21	Romance						
22	Cordel						
23	Entrevista						
24	Texto normativo						
25	Charge						
26	Carta formal						
27	Texto oficial						
28	Carta de leitor						
29	Artigo de opinião						
30	Editorial						
	TOTAL	9	10	11	13	13	16

Tabela 3 – Gêneros trabalhados como suporte nos livros didáticos

Gêneros apresentados no livro, seja como conteúdo, seja como suporte (os que estão em negrito e dentro de caixas sombreadas estão previstos na reorientação – ensino médio).

	Gênero	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Conto de fada						
2	Fábula						
3	Lenda						
4	Tira						
5	História em quadrinhos						
6	Poema						
7	Canção						
8	Notícia						
9	Propaganda						
10	Receita						
11	Regra de jogo						
12	Carta						
13	Bilhete						
14	Agenda						
15	Texto de div. científica						
16	Textos didáticos						
17	Verbetes						
18	Crônica						
19	Regras						
20	Conto						
21	Romance						
22	Cordel						
23	Entrevista						
24	Texto normativo						
25	Charge						
26	Carta formal						
27	Texto oficial						
28	Carta de leitor						
29	Artigo de opinião						
30	Editorial						
	TOTAL	9	10	11	15	21	16

Tabela 4 – Gêneros trabalhados como suporte e/ou como conteúdo nos livros didáticos

Outros gêneros trabalhados como conteúdo, mas que não constam entre os sugeridos na reorientação curricular nem para o ensino fundamental, nem para o ensino médio.

	Gênero	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Abaixo-assinado						
2	Anúncio classificado						
3	Ata						
4	Caricatura escrita						
5	Carta aberta						
6	Carta comercial						
7	Carta de apresentação						
8	Carta formal (argumentativa)						
9	Cartão postal						
10	Convite						
11	Currículo						
12	Debate						
13	Depoimento						
14	Descrição						
15	Discurso político						
16	Dissertação						
17	E-mail						
18	Manifesto						
19	Manual de instruções						
20	Memorando						
21	Narração						
22	Ofício						
23	Relato						
24	Reportagem						
25	Requerimento						
26	Resenha crítica						
27	Roteiro de cinema						
28	Sinopse de filme						
29	Telegrama						
30	Texto dramático						
	TOTAL	4	9	3	12	24	7

Tabela 5 – Outros gêneros trabalhados como conteúdo (não constam da reorientação curricular)

Outros gêneros trabalhados como suporte, mas que não constam entre os sugeridos na reorientação curricular nem para o ensino fundamental, nem para o ensino médio.

		EDITORA					
	Gênero	Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Auto						
2	Cartaz						
3	Anedota						
4	Artigo						
5	Resenha crítica						
6	E-mail						
7	Horóscopo						
8	Previsão do tempo						
9	Notícia						
10	Carta aberta						
	TOTAL	2	5	4	3	4	3

Tabela 6 – Outros gêneros trabalhados como suporte (não constam da reorientação curricular)

Outros gêneros apresentados no livro, seja como conteúdo, seja como suporte, mas que não constam entre os sugeridos na reorientação curricular nem para o ensino fundamental, nem para o ensino médio.

	Gênero	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
1	Abaixo-assinado						
2	Anedota						
3	Anúncio classificado						
4	Artigo						
5	Ata						
6	Auto						
7	Caricatura escrita						
8	Carta aberta						
9	Carta aberta						
10	Carta comercial						
11	Carta de apresentação						
12	Carta formal						
13	Cartão postal						
14	Cartaz						
15	Convite						
16	Currículo						
17	Debate						
18	Depoimento						
19	Descrição						
20	Discurso político						
21	Dissertação						
22	E-mail						
23	Horóscopo						
24	Manifesto						
25	Manual de instruções						
26	Memorando						
27	Narração						
28	Notícia						
29	Ofício						
30	Previsão do tempo						
31	Relato						
32	Reportagem						
33	Requerimento						
34	Resenha crítica						
35	Roteiro de cinema						
36	Sinopse de filme						
37	Telegrama						
38	Texto dramático						
	TOTAL	6	13	5	15	28	9

Tabela 7 – Outros gêneros trabalhados, como conteúdo e/ou como suporte (não constam da reorientação curricular)

Totalização

	GÊNEROS	EDITORA					
		Ática	Atual	FTD	IBEP	Moderna	Scipione
A	Gêneros trabalhados como conteúdo (constam no livro de reorientação)	0	5	1	7	16	2
B	Gêneros trabalhados como suporte (constam no livro de reorientação)	9	10	11	13	13	16
C	Total de gêneros trabalhados (constam no livro de reorientação) A + B	9	10	11	15	21	16
D	Outros gêneros trabalhados como conteúdo (não constam no livro de reorientação)	4	9	3	12	24	7
E	Outros gêneros trabalhados como suporte (não constam no livro de reorientação)	2	5	4	3	4	3
F	Total de gêneros trabalhados (não constam no livro de reorientação) D + E	6	13	5	15	28	9
G	Quantidade de gêneros trabalhados como conteúdo A + D	4	14	4	19	40	9
H	Quantidade de gêneros trabalhados como suporte B + E	11	15	14	16	17	19
	TOTAL GERAL (C+ F)	15	23	16	30	49	25

Tabela 8 - Totalização

Após analisar minuciosamente 2964 páginas em seis livros, buscando os gêneros abordados em cada um, verificamos, por um lado, uma grande preocupação de alguns autores em explorar o máximo possível das variedades de gêneros existentes; por outro lado, percebemos autores que ainda estão muito presos à velha tradição gramatical de mostrar apenas classificações e terminologias, o que empobrece – e muito – a qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Uma das funções da escola é contribuir para que seus alunos ampliem o domínio das linguagens, ampliando, assim, sua participação no mundo.

Está bem claro que, de acordo com o documento de reorientação curricular:

o objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos as competências necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos. O ensino da língua materna deve fundamentar-se em uma concepção de linguagem como fruto da interação entre sujeitos. A eleição do texto – e não palavras, frases, classes ou funções – como unidade de ensino decorre da constatação de que é no texto que o usuário da língua exercita sua capacidade de organizar-se e transmitir ideias, informações, opiniões em situações de interação. Assim sendo, o fio condutor do currículo de Língua Portuguesa deve ser estabelecido com base em atividades de leitura e produção de **textos de diferentes gêneros**, obedecendo a uma sequenciação, por série, que leve em conta o grau de complexidade do texto e sua inserção nas situações vividas pelo aluno.

Os conteúdos gramaticais não são desprezados, mas considerados como meios para possibilitar o desenvolvimento de habilidades específicas necessárias à compreensão e produção de textos variados, que atendam às necessidades das diferentes situações sociais.

A leitura de textos literários deve ocorrer durante toda a escolaridade. Essa prática, concomitante à leitura de **outros gêneros textuais**, tem como princípio a estética da sensibilidade, estimulando a apreciação por parte do estudante e, em consequência, o hábito de ler textos que primem pela beleza estética. Além disso, para refletir sobre questões relacionadas ao contexto sociocultural brasileiro, a abordagem da literatura deve ser temática, partindo sempre de textos contemporâneos, mais próximos dos alunos, principalmente no ensino médio. (REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 1992, grifos nossos).

Diante dessa nova realidade, livros didáticos que não atendam plenamente as diretrizes fixadas pelo governo precisam urgentemente ser ajustados.

Voltando à análise, os gêneros sugeridos para o ensino médio são 11 (poema, canção, notícia, texto de divulgação científica, textos didáticos, conto, romance, entrevista, carta de leitor, artigo de opinião e editorial). Entre os livros analisados, podemos constatar os seguintes fatos:

a) Ática:

- ⇒ não trabalhou nenhum gênero como conteúdo;
- ⇒ abordou cinco como suporte para outras atividades (poema, canção, textos didáticos, conto e romance).

b) Atual:

- ⇒ trabalhou três gêneros como conteúdo (poema, conto e editorial);

⇒ abordou seis como suporte (poema, canção, textos didáticos, conto, romance e editorial).

c) FTD:

⇒ trabalhou apenas o poema como conteúdo;

⇒ abordou seis como suporte (poema, canção, texto de divulgação científica, textos didáticos, conto e romance).

d) IBEP:

⇒ trabalhou cinco gêneros como conteúdo (notícia, texto de divulgação científica, conto, entrevista e carta de leitor);

⇒ abordou sete como suporte (poema, canção, notícia, textos didáticos, conto, romance e entrevista).

e) Moderna:

⇒ trabalhou oito gêneros como conteúdo (poema, notícia, texto de divulgação científica, conto, romance, entrevista, carta de leitor e editorial);

⇒ abordou oito como suporte (poema, canção, notícia, texto de divulgação científica, textos didáticos, conto, romance e artigo de opinião).

f) Scipione:

⇒ não trabalhou nenhum gênero como conteúdo;

⇒ abordou oito como suporte (poema, canção, texto de divulgação científica, textos didáticos, conto, romance, entrevista e artigo de opinião).

Se ampliamos o campo de abrangência, e não somente ficarmos presos ao que é sugerido na reorientação curricular para o ensino médio, percebemos que a quantidade de gêneros trabalhados (como conteúdo e/ou como suporte) aumenta significativamente em alguns livros. Prova disso é o livro da Moderna, que traz 49 gêneros diferentes, um verdadeiro mar de possibilidades para o professor trabalhar durante o ano letivo.

O livro da editora Moderna, mesmo não atendendo plenamente o sugerido pela reorientação curricular (11 gêneros como conteúdo), na soma entre conteúdo e suporte atingiu todos os gêneros. E mais: além de trabalhar todos os 11, ofereceu mais 38 gêneros.

3.6.2 O perfil dos livros didáticos analisados

A prática docente em Língua Portuguesa precisa coadunar com as novas perspectivas de ensino. Para isso, o professor, agente dessa prática, deve se utilizar de ferramentas adequadas no seu dia a dia. Uma das ferramentas que possui, talvez a mais importante, é o livro didático. A escolha do material com que vai trabalhar depende exclusivamente dele, e também é sua a responsabilidade pelo uso correto desse material.

As informações sobre os gêneros nos livros didáticos, fornecidas nesta tese, podem ser um caminho para a adoção de um livro que corresponda às necessidades da nova realidade do ensino nas escolas da rede estadual pública. Portador desses conhecimentos e consciente de sua força transformadora, o professor tem em mãos a chave para abrir as portas de uma pequena revolução na construção do conhecimento.

Em 2005, um grupo de professores do qual fizemos parte, trabalhou na elaboração do novo documento de orientação curricular, ao qual foram adicionados, no ensino médio, gêneros até então não abordados nessa fase. Nossa preocupação foi a de proporcionar ao aluno um contato maior com os gêneros mais frequentes no seu dia a dia, além de oferecer-lhes subsídios para habilidades de comunicação mais eficientes. Nesse documento também elaboramos vários projetos para que os professores possam trabalhar em sala de aula, utilizando como ponto de partida os mais variados gêneros. A quantidade de gêneros a serem trabalhados no ensino

médio aumentou cerca de 80%. Com isso, alguns autores de livros didáticos precisam, urgentemente, rever suas obras para que não fiquem parados no tempo.

Na página seguinte, o quadro da reorientação curricular válida a partir de 2006. Os retângulos pretos são referentes aos gêneros incluídos no trabalho que fizemos.

	Gênero	Ens. Fundamental				Ens. Médio		
		5ª	6ª	7ª	8ª	1ª	2ª	3ª
1	Conto de fada							
2	Fábula							
3	Lenda							
4	Tira							
5	História em quadrinhos							
6	Poema							
7	Canção							
8	Notícia							
9	Propaganda							
10	Receita							
11	Regra de jogo							
12	Carta							
13	Bilhete							
14	Agenda							
15	Texto de divulgação científica							
16	Textos didáticos							
17	Verbete							
18	Crônica							
19	Regras							
20	Conto							
21	Romance							
22	Cordel							
23	Entrevista							
24	Texto normativo							
25	Charge							
26	Carta formal							
27	Texto oficial							
28	Carta de leitor							
29	Artigo de opinião							
30	Editorial							

Tabela 9 - Distribuição de gêneros a partir da nova orientação curricular

4 ESTRATÉGIAS SEMIÓTICAS: APLICAÇÃO

Na seção 1.3, descrevemos as técnicas utilizadas com os alunos de graduação de forma que pudéssemos entender como se dava o processo de desbloqueio para a produção textual. Nas subseções a seguir, traremos novamente o passo a passo das técnicas para introduzirmos o corpus de análise. Considerando que cada técnica se relaciona a uma tipologia textual – descrição, narração, dissertação –, trabalhou-se, portanto, cada um dos três níveis – primeiridade, secundidade, terceiridade – da teoria semiótica. Importante ressaltar que “se o repertório de informações do receptor é muito baixo, a semiótica não pode realizar para esse receptor o milagre de fazê-lo produzir interpretantes que vão além do senso comum” (SANTAELLA, 2002, p. 6). Por essa razão, não pretendemos fazer da semiótica uma chave mágica que abre as portas para a produção de textos, mas apenas uma ferramenta com novas perspectivas para exploração, por parte dos alunos, de sua expressividade e comunicabilidade por meio do subsídio semiótico. Nas subseções seguintes, traremos textos produzidos pelos alunos referentes a cada técnica. Lembramos que as técnicas tinham como objetivo, além de promover a dinamização da aula de produção textual, a efetiva produção de textos (orais e escritos). Então, teremos em nosso *corpus* algumas descrições originadas da técnica Dinâmica das cores e algumas narrações originadas da técnica Juntando as peças (além dos respectivos relatórios sobre as técnicas, produzidos pelos discentes). Os textos oriundos da técnica Parlamentar foram orais, em forma de debate entre os “alunos-parlamentares”, e seu teor consta dos relatórios que os alunos fizeram.

4.1 Técnica 1: Dinâmica das Cores

Nessa técnica, uma relação de palavras era fornecida aos alunos, e estes deveriam atribuir uma cor que representasse cada uma delas, fornecendo uma justificativa para cada associação palavra/cor. Nesse sentido, ao pensar as palavras, os alunos descreviam, por meio de cores, suas sensações a respeito do que aquelas lhes despertavam. Após “traduzirem” com cores as palavras, descreviam, verbalmente, essa representação.

As palavras utilizadas nessa técnica foram: vida, amizade, família, amor, fé, virtude, desejo, sedução, felicidade, paz, confiança, infância, velhice, eu, Lula, educação (no Brasil), mentira, traição, morte, preconceito, guerra, inveja, violência, vício, tristeza, autoritarismo, desprezo, ciúmes e miséria. A seleção das palavras foi motivada pela íntima relação que mantêm com o dia a dia dos alunos, visto que são palavras de um universo de conhecimento partilhado, diferentemente de palavras como *autóctone* ou *ênfatução*, por exemplo, que possivelmente não constam do repertório de tais alunos.

Selecionamos alguns textos produzidos pelos alunos para compor o *corpus*. Visto que as descrições em muito se assemelhavam, optamos por não apresentar todos os textos dos alunos, entretanto podemos perceber, nos seus relatórios (ou às vezes apenas poucas palavras que traduzem suas impressões sobre a técnica), o valor que a Dinâmica das cores comprovou ter no ensino da descrição. Salientamos que os nomes dos alunos foram substituídos pela expressão ALUNO+NÚMERO para preservação de suas identidades.

ALUNO 01

Texto/associações feitas

- Vida = lilás

É uma cor que transmite suavidade e a vida me parece algo suave de se viver.

- Amizade = amarelo

Os amigos são os que nos fazem sorrir.

- Família = azul

As paredes da minha casa são da cor azul.

- Amor = rosa

Algo tão sensível e delicado como a cor rosa.

- Fé = verde

Verde como a esperança. Quem tem fé, tem esperança.

- Virtude = bege

A cor bege nos remete ao caráter, que por sua vez é uma virtude.

- Desejo = vinho

Algo quente e sensual ou vontade de algo como a cor vinho

- Sedução = vermelho

Remete à sensualidade do vermelho.

- Felicidade = amarelo

Algo alegre e berrante como o amarelo.

- Paz = Branco

Remete à pureza do branco.

- Confiança = verde

Remete ao sinal verde do semáforo; sinal verde a quem confiamos.

- Infância= rosa

Minha infância foi cor-de-rosa: brinquedos, roupas.

- Velhice = azul

Azul remete à primeira idade, quando se é ainda bebê; a velhice remete a um retorno a essa primeira idade.

- Eu = rosa

Eu amo rosa; a maioria das minhas coisas é cor-de-rosa.

- Lula = amarelo

Pois pagou boa parte da dívida externa no Brasil e em alguns momentos soube controlar a riqueza brasileira, não deixando o real cair na inflação; amarelo remete a dinheiro.

- Brasil = verde

Pois é a cor que prevalece na bandeira; a cor das nossas matas e que nos define como brasileiros; o país tropical.

- Educação no Brasil = vermelho

Pois o índice do Ensino Médio está no vermelho.

- Mentira = cinza

Algo feio como o cinza, porém às vezes necessário.

- Traição = cinza

É algo tão ruim como o que transmite a cor cinza.

- Morte = preto

Pois remete a luto.

- Preconceito = cinza

Algo tão feio e repugnante como a cor cinza.

- Guerra = cinza

Remete aos destroços que a Guerra sempre deixa... e as cinzas.

- Inveja = laranja

Algo tão ácido quanto à cor laranja.

- Violência = vermelho

Remete à cor do sangue.

- Vício = cinza

Pois os que têm vícios, no caso de drogas, ficam jogados às cinzas.

- Tristeza = cinza

Pois a cor cinza remete aos dias nublados que, por sua vez, dão um sentimento de tristeza.

- Autoritarismo = verde

Pois a cor verde remete às roupas dos ditadores militares da época da Segunda Guerra Mundial.

- Arrogância = preto

O preto remete às coisas ruins e a arrogância é uma delas.

- Desprezo = cinza

Assim como a cor, não é “bonito”, mas às vezes necessário.

- Ciúmes = verde-escuro

Não é ruim sentir ciúme, mas o sentimos em excesso quando o relacionamento ainda não está maduro e confiante o suficiente; verde-escuro remete a não maduro.

- Miséria = marrom

Pois marrom lembra as favelas, as secas onde as pessoas vivem na miséria.

Relatório sobre a técnica

A dinâmica das cores trata do tipo textual Descrição. Ela tem o objetivo de explorar a capacidade que o aluno possui para descrever as coisas de sua vivência conforme a cor que estas lhe parecem ter.

Nesta dinâmica, o professor irá elencar algumas palavras que podem se referir tanto a coisas concretas (como objetos) ou não concretas (como sentimentos, atitudes etc.).

Após a escolha das palavras, o professor irá colocá-las no quadro e o aluno terá que relacionar uma cor àquele determinado vocábulo, justificando em forma de descrição o porquê da relação da cor com tal palavra. O mais interessante seria que o professor optasse por palavras que se referem a algo não concreto, pois exploraria a criatividade, a percepção e a reflexão no momento da justificativa.

Terminando as descrições de cada cor e seu respectivo vocábulo, o professor irá pedir a cada aluno que justifique o porquê da cor a algumas das palavras em voz alta, para que todos consigam perceber a relação que o colega fez entre a palavra e a cor, além da forma como foi descrita a palavra em função desta cor. Vale lembrar que nesta dinâmica não há o certo ou errado, ela é inteiramente subjetiva.

O valor pedagógico desta dinâmica está no fato de que o aluno conseguirá observar e praticar aspectos do gênero textual descrição, compreendendo que a todo momento estamos descrevendo as coisas, inclusive para justificar certos pontos de vista. O interessante desta dinâmica, também, é que a aula torna-se algo mais dinamizador, saindo daquele molde de aula tradicional do português, isto é, é uma forma diferente e atraente para o aluno compreender a Descrição.

ALUNO 02

Texto/associações feitas

Vida: rosa, apenas porque talvez a palavra me remeta à expressão “mar de rosas”, usada para falar sobre esse substantivo.

Amizade: lilás, porque é uma cor que me acalma e isso me lembra amigos, que entre outras coisas exercem essa função.

Família: verde, porque me lembra esperança e crio expectativas em relação a ter minha própria família.

Amor: rosa, porque me lembra a flor com esse nome, me lembra romance, etc.

Fé: azul, remete ao manto usado por grande parte dos santos (as).

Virtude: verde, também me remete à esperança.

Desejo: vermelho, lembra sensualidade.

Sedução: vermelho, lembra paixão.

Felicidade: laranja, me lembra alegria, que me lembra verão, que me remete a calor, que me remete à própria cor.

Paz: branco, que é a ausência de cores, a palavra ausência me remete ao nada, à tranquilidade, à calma, ausência de problemas e tristezas.

Confiança: verde, pelo mesmo motivo de “virtude”.

Infância: amarelo, me lembra energia, que me lembra o sol.

Velhice: cinza, a idade vista no grisalho dos cabelos.

Eu: lilás, minha cor preferida, é a cor que mais gosto em roupas, em paredes, etc. A cor que mais agrada meus olhos.

Lula: vermelho, por me lembrar o PT.

Educação no Brasil: verde, remete à esperança.

Mentira: marrom, por ser a cor que mais odeio.

Traição: vermelho, tem a ver com algo carnal, que remete à sedução.

Morte: vermelho, por me lembrar sangue.

Preconceito: cinza, por me remeter ao “envelhecimento” das ideias.

Guerra: vermelho, referente a sangue.

Inveja: marrom, pelo mesmo motivo da “mentira”.

Violência: vermelho, pelo mesmo motivo de “guerra” e “morte”.

Vício: preto, me remete ao organismo quando exposto a qualquer tipo de droga, como o cigarro, por exemplo, que deixa os pulmões negros.

Tristeza: cinza, me lembra céu nublado.

Autoritarismo: preto, me lembra frieza.

Arrogância: preto, pelo mesmo motivo de “autoritarismo”.

Desprezo: cinza, por ser uma cor indiferente.

Ciúmes: vermelho, por ter a ver com sentimentos como paixão, sedução, etc.

Miséria: preto, referente à sujeira.

Relatório sobre a técnica

Essa dinâmica pode ser aplicada a qualquer ano, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, talvez com focos diferentes. Para alunos do 6º ao 9º ano pode-se aplicar o exercício com a intenção de mostrar que muitas vezes relacionamos cores a palavras sem ter um motivo aparente. Já com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio pode-se discutir a idéia dos clichês, não só nas cores, mas partindo para algo maior como frases feitas, metáforas cristalizadas, etc.

A dinâmica pode ser realizada como proposta nesse trabalho ou de outras maneiras mais lúdicas como pôr as palavras em papéis brancos e as cores em papéis coloridos de acordo com cada nome e pedir aos alunos que os combinem. Também é válido levar fotos que exponham tal sentimento e assim o aluno deve descobrir tanto o que se sente como a que cor ele remete. Pode-se também fazer o contrário e promover uma atividade mais livre, mostrando primeiro as cores e

pedindo que os alunos digam o primeiro sentimento que vem à cabeça, ou dando letras vazadas impressas ao aluno e pedindo que ele pinte cada palavra de uma cor, depois questionando o porquê de tal cor.

Essa dinâmica pode ser feita individualmente ou em grupo, mas sempre possibilitando a todos os alunos que expressem suas opiniões, pedindo que argumentem e que deem uma explicação convincente para cada escolha. Pode ser feita em turmas grandes ou pequenas, sem grandes diferenças.

Tal atividade promove a interação do grupo, o respeito às opiniões alheias e mostra como fazemos conexões entre palavras aparentemente sem nenhuma relação.

ALUNO 03

Texto/associações feitas

Vida - Amarelo porque me lembra o sol, que me remete ao amanhecer de cada dia.

Amizade - Multicolorido, porque cada amigo representa uma cor.

Família - Azul, lembro que a vila em que morei durante muito tempo com minha família era de cor azul.

Amor - Vermelho, por ser uma cor forte e para mim representa bem esta intensidade.

Fé - Prata, algo bem transparente, porém vibrante, luminoso.

Virtude - verde, uma pessoa virtuosa tem acesso verde para tudo na vida.

Desejo - Para mim o vermelho está associado tanto ao desejo quanto ao amor, não há melhor cor para representá-los, ambos bem intensos.

Sedução - Cor de vinho, equiparada ao desejo e ao amor, porém, com mistérios, e por isso a cor de vinho, que é uma cor vibrante, porém, um pouco fechada.

Felicidade - A felicidade para mim é representada pela cor vermelha, por ter sido a cor de decoração de minha festa de casamento, que foi recentemente.

Paz - Branco, uma cor neutra, suave, me passa a ideia de calma.

Infância - Rosa, quando criança, eu adorava a Barbie, e todos os seus pertences são cor-de-rosa.

Velhice - Cinza, me lembra os cabelos grisalhos da velhice.

Eu - Rosa, sempre me identifiquei muito com esta cor.

Lula - Verde e amarelo, acho que ele tem a cor do Brasil.

Brasil - Verde, amarelo, azul e branco, a cor de nossa bandeira.

Educação - Laranja, assim representado como se fosse um semáforo, em estado de atenção, para seguir em frente.

Mentira - Preto, por ser uma coisa muito feia.

Traição - Preto, como se fosse o luto, pelo desrespeito.

Morte - preto, a capa de uma personagem de Maurício de Souza da historinha da Turma da Mônica.

Preconceito - Preto e branco, ainda vemos muito preconceito racial no mundo inteiro.

Guerra - Vermelho, o derramamento de sangue através da guerra.

Inveja - Roxo, me lembra a expressão muito utilizada, vai ficar “roxo de inveja”.

Violência - Cor de fogo, como os incêndios no Rio²¹.

Vício - Cinza, que me faz lembrar a cinza do cigarro que meus pais, que são fumantes, são viciados.

Tristeza - Todas as cores se misturam, fica tudo embaçado, pois, quando estou triste, eu choro.

²¹ Refere-se à onda de ataques a veículos no Rio de Janeiro, que encerrou em dezenas de carros e ônibus incendiados no mês de novembro de 2010.

Autoritarismo - Preto, algo mascarado, autoritário.

Arrogância - Preto, porque vejo como algo ruim.

Ciúmes - Preto, vejo a cor preta como uma cor ruim, que atrai coisas ruins e derivadas dela.

Miséria - Incolor, tudo que provém da miséria não tem cor, a miséria traz muitos problemas, como a fome e a saúde, e a pessoa com uma saúde ruim e com fome não enxerga as coisas direito.

Relatório sobre a técnica

Esta dinâmica nos fez perceber a importância dos detalhes de momentos, sensações, prazeres e sentimentos definindo uma cor para cada uma deles, nos remeteu à sensação de lembranças e prazer e, com isso, percebemos a importância da descrição, que nos fez incluir distinções sutis para poder diferenciar uma coisa de outra.

ALUNO 04

Texto/associações feitas

Vida- Azul. Por lembrar que a vida é bela e deve ser cheia de paz.

Amizade- Branco. Por lembrar que um bom amigo concede bons conselhos que te trazem paz.

Família- Branco. Estar ao lado de uma sua família (pessoas que querem seu bem) é viver com paz de espírito.

Amor- Vermelho. Lembra algo intenso e ardente.

Fé- Dourado. Pela lembrança da luz brilhante que é Cristo.

Virtude- Azul. Por estar associado à pureza.

Desejo- Vermelho. Também lembra algo intenso e ardente dentro do coração.

Sedução- Vermelho. Pelas mesmas razões do amor e do desejo.

Felicidade- Azul. Porque, quando estamos felizes, tudo fica azul (em paz).

Paz- Azul. Por lembrar a serenidade, a tranquilidade.

Confiança- Branco. Por lembrar que, quando confiamos em alguém, não há nenhuma “nuvem negra” rondando a pessoa em quem se confia.

Infância- Rosa. Porque, quando éramos crianças, não sabíamos que a vida não era um “mar de rosas”.

Velhice- Cinza. Porque já não há a mesma cor da juventude, pois as coisas vão desbotando (perdendo a cor, o ânimo).

Eu- Azul. Procuro sempre viver em paz comigo mesma.

Lula- Vermelho. Está intimamente ligado ao PT. Se o PT é vermelho, por que não o Lula?

Brasil- Verde. É um país de natureza rica.

Educação no Brasil- Verde. Porque, enquanto houver pelo menos um aluno interessado, ainda há esperanças de sucesso.

Mentira- Preto. Por lembrar algo nebuloso.

Traição- Preto. Por também lembrar algo nebuloso e uma ruptura na confiança depositada.

Morte- Azul. Início de uma nova vida ao lado de Cristo.

Preconceito- Amarelo. Por lembrar que se deve ter atenção em não discriminar o próximo.

Guerra- Vermelho- Porque lembra o derramamento de sangue.

Inveja- Cinza. Porque quem tem inveja torna-se uma pessoa desbotada, sem brilho próprio.

Violência- Preto. Por fazer lembrar um clima de hostilidade.

Vício- Preto. Por não ser um sinal de pureza.

Tristeza- Preto. Por lembrar depressão, melancolia e falta de alegria.

Autoritarismo- Vermelho. Por lembrar irritação.

Arrogância- Preto. Por lembrar uma vida solitária e sem brilho.

Desprezo- Laranja. Porque lembra uma pessoa azeda.

Ciúmes- Amarelo. Por dar ideia de “posse de um bem, de uma riqueza”.

Miséria- Preto. Lembra falta de luz e de esperança.

Relatório sobre a técnica

A Dinâmica das Cores, realizada na aula do dia 29 de novembro, solicitou dos alunos um grau de reflexão e, de certo modo, sensibilidade para que os mesmos pudessem fazer associações entre determinadas palavras e as cores.

Esta prática pareceu inicialmente ser algo aleatório, porém ao iniciar a atividade buscou-se encontrar algum ponto de inter-relação entre o vocábulo e a cor imaginada. Em muitos deles houve momentos de dúvida quanto à seleção da cor, mas em outros (como em amor) parecia que a própria palavra vinha acompanhada indissociavelmente ou já carregava em si uma cor específica. Comprovou-se isso no momento em que diversos alunos relataram que haviam escolhido a cor vermelha para a palavra amor, por exemplo. De certo modo, parece haver quase uma “convenção” que associa a palavra amor à cor vermelha e devido a isso muitas campanhas exploram essa inter-relação, contribuindo ainda mais para ratificar a associação citada acima.

Embora houvesse pontos de consenso, também houve pontos de discordância. Verificou-se isso quanto ao modo como os alunos enxergavam a educação no Brasil, pois alguns a viam na cor verde (ainda havendo esperanças de melhora), outros na cor amarela ou laranja (como em estado de atenção) e ainda na cor preta (demonstrando o estágio crítico em que ela se encontra).

Essa dinâmica demonstrou como muitas vezes realizamos associações visuais e ora associações resultantes de uma reflexão, mas de bases aleatórias e às vezes pautadas na sensibilidade ou na fixação constante existente por parte da mídia. Além disso, revelou-se como uma atividade que poderia ser trabalhada também com os alunos, desde os do segundo segmento do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio.

ALUNO 05		
Texto/associações feitas		
Vida – verde	Brasil- vermelho	Eu – Lilás
Amizade – dourada	Educação no Brasil- cinza	Lula - bege
Família – marrom	Mentira – verde musgo	Tristeza – amarela
Amor – azul	Traição – marrom	Autoritarismo – preto
Fé – mostarda	Morte- azul celeste	Arrogância - roxo
Virtude – dourada	Preconceito – marrom	Desprezo-cinza
Desejo – laranja	Guerra- vermelho	Ciúmes- laranja
Sedução – vinho	Inveja – azul marinho	Miséria- verde
Felicidade- transparente	Violência – preta	Infância – cinza
Paz - Rosa	Velhice- azul	Confiança - marfim

Eu sou uma menina muito feliz, minha cor preferida é lilás porque transmite energia positiva. Minha infância não foi tão legal, foi muito sofrida, não tenho boas lembranças e tudo parece meio nublado, ou melhor, cinza. Minha família não vive em harmonia, é cada um no seu “quadrado”, posso defini-la com a cor marrom, pois há um muro bloqueando todos. Nunca gostei de autoritarismo, porque acho que todos merecem expor suas ideias; o preto, por ser uma cor forte, o define bem. Tenho fé que as coisas vão melhorar, como há uma passagem bíblica que diz: tenha fé nem que seja do tamanho de um grão de mostarda.

As eleições terminaram há pouco tempo, e o Brasil foi tomado pela cor vermelha por conta do Partido dos Trabalhadores, porém há coisas que devemos questionar. A Educação no Brasil está totalmente cinza, porque não há uma justificativa para tamanho abandono. Sem contar as mentiras dos candidatos nas

campanhas eleitorais, qualquer tipo de mentira eu defino como verde musgo porque lembra lodo e escorrega, como se fosse uma falha comum, pois muitos caem e depois se levantam. Sem contar a onda de violência que percorre alguns Estados brasileiros, a violência traz muita destruição, muita mágoa; então eu a defino como preta. Já a Guerra só pode ser definida com a cor vermelho devido ao sangue que é derramado por aqueles que a fazem e nelas morrem. Defino a morte como azul-celeste porque creio que todos aqueles que morrem vão para o céu.

A cor bege define bem o Lula (meu amigo, risos), é uma cor clara e ele procurou ser verdadeiro durante seu governo, é o homem do povo! À confiança atribuí a cor marfim porque acho que as cores claras sempre nos trazem coisas boas. Tristeza é um estado de espírito e a cor amarela possibilita mudanças. Ao desprezo só posso atribuir a cor cinza, é algo que não deveria existir, um sentimento que repudio assim como a arrogância, que, por ser algo tão pesado, defini com a cor roxa; e a inveja azul-marinho: a cor é bonita, mas o sentimento, sem comentários.

Considero a vida uma caixinha de surpresas, então a cor verde é a que melhor a define, por estar ligada à esperança e ser a cor das plantas. A amizade assim como a virtude são douradas porque as aprecio muito. O amor para mim é azul, é um sentimento tão bonito que parece que estou no céu. O ciúme e o desejo estão superligados porque são sentimentos que você tem em relação ao objeto almejado, então a cor laranja, por ser forte e viva, os define bem. A traição e o preconceito são algo que bloqueia o indivíduo e que só gera sentimentos ruins como ódio, vingança e desprezo - a cor marrom é a minha escolhida.

Costuma-se dizer que a sedução é uma arma poderosa, e a cor vinho transmite poder. A felicidade não tem cor, é algo tão bom que não tem como definir. A paz é algo vibrante, muito bom, gostaria que o Rio de Janeiro fosse cor-de-rosa. E, enfim, quero ter uma velhice azul, pois é uma cor positiva, saudável e prazerosa.

Relatório sobre a técnica

A princípio achei que a atividade não teria lógica, porém nunca pensei que conseguiria atribuir cores a diversas coisas que estão ao meu entorno. Tentei descrevê-las da melhor forma possível e pretendo multiplicar.

ALUNO 06

Texto/associações feitas

Vida: Eu escolhi a cor azul, porque esta transmite tranquilidade e, para mim, uma vida tranquila é o ideal.

Amizade: A cor amarela caracteriza a amizade para mim, porque uma das minhas melhores amigas tem como sua cor preferida o amarelo.

Amor: O vermelho representa bem o amor, mas isto é algo já convencionado dentro da sociedade.

Fé: Escolhi a cor branca, porque sempre nos remete a um sentimento de paz.

Virtude: O laranja foi escolhido por mim para caracterizar esta palavra por ser uma cor alegre e positiva.

Desejo: Escolhi o vermelho, porque desejo já possui, atualmente, uma conotação sexual muito forte e, como já foi dito anteriormente, já está convencionado pela sociedade que vermelho é a cor que caracteriza as relações amorosas.

Sedução: O vermelho foi escolhido novamente pelas mesmas razões citadas acima.

Felicidade: Para mim, a felicidade é feita de pequenos momentos, por isso escolhi a lilás para representá-la, já que é uma cor alegre e suave ao mesmo tempo.

Paz: O branco também já está convencionado pela sociedade a ser a cor representativa da paz e foi por isso que o escolhi.

Confiança: A cor verde representaria esta palavra por ser, a meu ver, uma cor forte e vibrante.

Infância: O rosa representaria bem a minha infância, pois eu adorava esta cor e meu brinquedo preferido, minha casinha de boneca, era desta cor.

Velhice: Acredito que o bege representaria bem esta fase da vida, por ser uma cor suave e, também, porque é a cor mais usada pela minha avó.

Eu: Atualmente, acredito que a cor que melhor me representaria seria o lilás, porque estou em um momento tranquilo e, ao mesmo tempo, prestes a passar por mudanças importantes na minha vida.

Lula: Escolhi vermelho, porque sempre lembro da cor da estrela que representa seu partido.

Brasil: Eu escolhi verde por ser a cor mais presente na sua bandeira, que nos remete a sua enorme extensão de florestas.

Educação no Brasil: A cor cinza representaria bem este momento da educação, porque por mais que saibamos que não está boa, ainda temos a esperança que haja futuro para estas crianças.

Mentira: Escolhi a cor preta porque, para mim, não existe nada pior do que mentir.

Traição: Também escolhi a cor preta, porque, pessoalmente, acredito que a traição seja algo imperdoável.

Morte: Novamente, escolhi a cor preta, por nos remeter a algo negativo e, além disso, a morte também vem sempre caracterizada pela cor preta.

Preconceito: A cor preta foi escolhida, novamente, porque temos a tendência de escolhê-la para representar tudo que nos traz sentimentos negativos, como é o caso do preconceito.

Guerra: Escolhi o vermelho, porque me remete imediatamente ao sangue das pessoas que são mortas e feridas durante a guerra.

Inveja: Escolhi, novamente, o preto por ser um sentimento muito negativo.

Violência: A cor escolhida foi a preta, porque na cidade em que vivo a violência já faz parte de nossas vidas e não é possível viver com tranquilidade.

Vício: Escolhi a cor cinza por ser algo prejudicial a qualquer pessoa, porém por poder se tornar uma doença vejo como algo que mereça um olhar mais atento.

Tristeza: Novamente escolhi a cor cinza, porque a tristeza é algo ruim que faz parte da vida, mas, ao mesmo tempo, sabemos que em algum momento ela, pelo menos, vai ser um pouco amenizada.

Autoritarismo: Escolhi a cor vermelha, porque o autoritarismo é algo forte, assim como a cor vermelha.

Arrogância: Escolhi a cor preta para representar a arrogância, já que, para mim, é um sentimento muito ruim e que só me remete a coisas negativas.

Desprezo: Escolhi a cor cinza, porque o desprezo é algo negativo, porém, acredito que, na maioria das vezes, o desprezo surja a partir de outras questões, por isso, o vejo como um sentimento secundário.

Ciúmes: A cor escolhida foi o vermelho, pois vejo o ciúme como um sentimento ligado, na maioria das vezes, ao amor ou à paixão.

Miséria: Eu escolhi a cor marrom, que por ser escura nos remete a sentimentos negativos.

Relatório sobre a técnica

A dinâmica das cores consiste em relacionar uma palavra específica a uma cor, porém é necessário que a relação feita tenha uma justificativa. Sendo assim, através de suas experiências pessoais a pessoa deverá fazer correlações entre determinadas situações e as cores que as descreverão da melhor forma possível.

Esta dinâmica é bastante interessante para que o professor de português possa ensinar aos seus alunos, de uma forma mais envolvente, como se produz um texto descritivo.

Além disso, acredito que esta dinâmica traga ao professor a oportunidade de conhecer melhor os seus alunos, pois, certamente, eles trarão algumas justificativas que revelarão alguns aspectos de suas vidas e, particularmente, acredito que quanto

mais um professor conhece seus alunos mais ele será capaz de levar para a sala de aula atividades que estimularão o aprendizado.

Dessa forma, esta dinâmica poderá trazer resultados muito positivos tanto para o professor quanto para os alunos.

ALUNO 07

Texto/associações feitas

Vida – azul, porque simboliza também a cor do céu e do sonho.

Amizade – amarelo, porque esta cor me transmite calor e descontração.

Família – branco, porque no ambiente familiar se deve reinar sempre a paz.

Amor – vermelho, porque representa bem o próprio sentimento.

Fé – verde-claro, pois esta cor indica proteção.

Virtude – dourado, até porque o ouro é algo majestoso e remete à prosperidade.

Desejo – vermelho, porque lembra fogo, entusiasmo, paixão e impulso.

Sedução – vermelho, pois retoma também o desejo.

Felicidade – laranja, pois é uma cor do otimismo.

Paz – não poderia ser outra cor – branco, porque é a única que me faz remeter a um estado puro.

Confiança – verde claro, porque inspira proteção.

Infância – laranja, pois é uma cor que significa espontaneidade.

Velhice – castanho, pois é a cor da maturidade.

Eu – azul, pois é a cor que melhor representação minha personalidade

Lula – vermelho, cor de seu partido.

Brasil – branco, quero paz para o país.

Educação no Brasil – preto, luto.

Mentira – rosa, porque mentir é coisa de mulheres.

Traição – roxo, porque os traidores são pessoas tristes.

Morte – branco, pois deve ser um estado de transição para paz.

Preconceito – cinza, porque é uma cor desprezível e repugnante.

Guerra – vermelho, pois é a cor do sangue derramado nela.

Inveja – verde limão, para mim, associa-se a fruta.

Violência – vermelho, porque ela derrama sangue.

Vício – verde, pois é a cor de quase todas as ervas.

Tristeza – roxo ou vinho, porque me transmite uma profunda tristeza.

Autoritarismo – verde escuro, pelas minhas pesquisas, diz ser a cor do “viril”.

Arrogância – marrom, porque exprime a frieza típica dos arrogantes, como também, ao mesmo tempo, expressa um certo distanciamento com ele próprio.

Desprezo – cinza, porque me parece uma cor fria, com um pouco de conotação negativa.

Ciúmes – vinho, porque é próximo do vermelho da paixão, esse sentimento seria uma paixão sem limites.

Miséria – marrom, porque me parece uma cor triste.

Relatório sobre a técnica

Da mesma forma como as demais dinâmicas propostas na disciplina Semiótica e Linguagem, a das cores, é uma ótima oportunidade de se trabalhar com

produção textual em sala de aula, desta vez, especificamente o modo de organização descritivo, predominante em muitos gêneros que circulam no nosso dia a dia.

Quanto à dinâmica, ela é simples. O professor elencará no quadro algumas palavras de natureza concreta e abstrata para que os alunos façam referência as mesmas por meio de cores, das quais eles acreditam simbolizar tal palavra. Assim, os discentes vão se utilizar de sua criatividade para descrever noções que não são tão simples, como desprezo, miséria, autoritarismo e tristeza.

Após cada um ou grupo ter escolhido as cores para respectivas palavras elencadas, é o momento em que cada um ou o grupo apresenta para turma, em voz alta, a escolha da cor. Os demais deverão perceber a possível relação que o outro fez dela ao vocábulo.

Por ser subjetiva, justamente por envolver percepção e cor, a dinâmica não trabalha com certo e errado. Logo, todos os pontos de vista são válidos. É esta característica o ponto-chave da descrição que a dinâmica vai mobilizar.

Neste sentido, o trabalho com a dinâmica das cores, assim como as demais, dá-nos a prática de ensinar a descrever sem muitas teorias e “repisamentos” de temas tradicionais sobre o assunto.

4.2 Técnica 2: Juntando as Peças

Nessa técnica, as carteiras da sala de aula são dispostas em círculo, e o professor “despeja”, no centro da sala, diversos brinquedos, dos mais variados tipos: carrinhos, bonecos, bola, pião, pipa... Há a preocupação de a quantidade de brinquedos ser muito superior à quantidade de alunos, pois, numa ação posterior, estes escolhem um, dois, três ou mais dos brinquedos. Há uma motivação inicial de

forma que os discentes se sintam à vontade frente a um monte de objetos que, naturalmente, deixaram de fazer parte de seu cotidiano há muito tempo. Trata-se, portanto, de uma dinâmica que busca retomar uma época em que brincar, divertir-se, envolver-se com um mundo mágico, possível a todos, era o passatempo daqueles que ali estavam, na sala de aula de uma universidade, agora com suas vidas já cheias de responsabilidades e preocupações bem mais sérias.

O professor começa a falar sobre a infância e inicia um “bate-papo” com os alunos, de forma que eles também relatem passagens dessa época de suas vidas. Assim, começam a olhar os brinquedos espalhados no centro da sala de aula e se identificam com alguns deles. Nesse momento, o professor abre espaço para que cada aluno vá aos brinquedos e pegue aquele(s) que ali materializava(m) sua viagem ao passado. Em poucos instantes já se podia notar que a inibição inicial dava lugar a um verdadeiro encontro de “meninos e meninas” com seus brinquedos; era uma volta à infância.

Após alguns minutos de entrosamento com os brinquedos e com os “amiguinhos” e as “amiguinhas”, os discentes estavam prontos para criar estórias, e, na verdade, já as estavam criando, à medida que uns conversavam com outros sobre o que costumavam fazer quando crianças. Eis que chegamos ao ponto da produção textual.

A proposta era separar a turma em grupos de quatro ou cinco alunos, na sequência em que eles estavam sentados e com os brinquedos que cada componente dos grupos selecionou, solicitar-lhes que criassem uma estória cujos personagens (ou componentes) seriam os brinquedos escolhidos. Ao final, cada grupo leria sua história para a turma. Certamente uma dinâmica que envolve muita criatividade.

Como nesta técnica, a produção de textos foi em grupo, apresentaremos os textos narrativos produzidos primeiramente; em seguida os relatórios dos alunos com suas apreciações sobre a técnica de comunicação e expressão utilizada.

Grupo: ALUNOS 03, 04, 08, 09

Texto

Em uma bela tarde de sol, dois meninos, Bruno e Henrique, resolveram jogar bola na praça do bairro. Durante o jogo, Bruno deu um chute muito forte na bola, acertando um carro violentamente que passava na rua principal, gerando, assim, um transtorno, pois causou engavetamento dos carros posteriores.

Neste momento, Dona Maria, vizinha das crianças e que presenciou a cena, ficou desesperada e pensou logo em acionar o corpo de bombeiros para prestar socorro às vítimas. Após vinte minutos, já era possível ouvir as sirenes ao longe.

Felizmente, os bombeiros constataram que não havia nenhuma vítima com ferimentos graves e, após o incidente, Bruno e Henrique pediram desculpas às vítimas e prometeram a seus pais que tomariam mais cuidado com suas brincadeiras.

Grupo: ALUNOS 10, 05, 11

Texto

O barulho misterioso

Em uma bela manhã de sábado, Patrick vai passear no parque e encontra seu amigo pato, o Donald. Lá, começaram a brincar de pique–esconde, mas Donald não conseguia se esconder por muito tempo, pois era muito gordinho, Assim, Patrick logo gritava:

- Te achei, te achei!

De repente, um barulho inusitado, nunca escutado antes naquele local, começou a ecoar pelos ouvidos de todos e logo se formou a multidão.

Patrick ficou com tanto medo que abraçou seu querido amigo, Donald, que o acalmou dizendo:

- Este barulho é do trem. Não tenha medo! O maquinista é meu amigo e irá nos levar para passear.

Quando já estavam dentro do trem em movimento, os dois exclamaram juntos:

- lupiiiiiii!

Grupo: ALUNOS 12, 01, 13, 07

Texto

O gambá atropelado

Era uma tarde de verão, no Bosque da Tijuca. Creusa passeava com seu cachorrinho Mobbbit. Ela era uma menina que adorava os animais e o contato com a natureza. Seus passeios no bosque eram rotineiros e calmos. Neste dia ela resolveu ficar lá até mais tarde para que o cãozinho brincasse bastante.

Mobbbit era um animalzinho muito manso e brincalhão. Ele adorava correr atrás dos bichos que ali habitavam.

De repente surge um gambá diante de Mobbbit e este resolve persegui-lo. Então Creusa grita:

- Volte Mobbbit! Volte agora!

Fugindo do cão, o gambá atravessa a rua assustado, até que uma motocicleta, em alta velocidade, atropela o animal.

Desesperada, Creusa começa a gritar:

- Irresponsável! Você é um irresponsável! Não viu o bichinho atravessar, não?!

- Desculpe-me! Não era a minha intenção ...

Jacob era um jovem universitário que estudava veterinária. Ele adorava motos e esportes radicais. Ao ver o animal atropelado, ele prestou os primeiros socorros.

Subitamente, Creusa e Jacob são surpreendidos por gritos. Estes gritos eram de Eduardo - noivo da moça – que tinha chegado em sua Ferrari vermelha.

- Creusa, quem é este cara? O que vocês estão fazendo? - berra Eduardo com raiva.

- Nós só estamos socorrendo o gambazinho, que esse rapaz atropelou – responde a jovem, surpresa ao lado de Mobbit.

Eduardo percebe que o animalzinho tinha sido realmente atropelado e propõe-se a ajudá-los levando-o, em sua Ferrari, a uma clínica veterinária mais próxima.

Grupo: ALUNOS 14, 15

Texto

Era uma vez um menino que sonhava ser jogador de futebol. Vivia com a camisa da seleção brasileira, mesmo enquanto brincava com seu pião. Ficava horas ensaiando suas jogadas, mas terminava voltando a rodar o seu pião. Até a sua adolescência, aquele menino, chamado Denílson, sonhou de todas as formas tornar-se um grande jogador de futebol. Seus amigos tinham vários sonhos, mas Denílson só pensava em futebol. O tempo passou. E o tempo é um Senhor mui severo. Denílson chegou à juventude e à fase adulta, porém seu sonho não se realizou. O pior, era um homem sem estudo e sem trabalho. Tornou-se um seu Madruga – não trabalhava, logo, não podia pagar o aluguel. Seu Madruga – Denílson – foi despejado. Do seu passado só sobrou seu pião. A vida era cada vez mais dura para Denílson.

Mas, às vezes, as dificuldades servem para direcionar o homem a um propósito. Denílson foi para a escola e dedicou-se aos estudos como se dedicara ao futebol. Só que desta vez nosso herói obteve sucesso. Ele entrou para a

aeronáutica, queria tornar-se piloto de caça, e assim o foi. A aeronáutica havia construído um superavião que podia romper a estratosfera e alcançar o espaço sideral, pois a certa altura transformava-se num foguete espacial ao encolher as suas asas. Denílson empenhou-se nos estudos para ser piloto oficial daquela máquina futurista. E o foi.

Certo dia uma confusão se instalou na vizinhança de Denílson quando este não estava em casa. Um OVNI saiu da casa de Denílson soltando raios e produzindo sons estranhos além de emitir feixes de luzes de cores maravilhosas. Até então, este objeto era identificado como o velho pião de Denílson, mas, agora, transformara-se numa ameaça interplanetária que punha em risco a segurança mundial. Aquele objeto antes tão inocente e inofensivo não mudou suas formas, mas agora tomava atitudes e isso assustava as pessoas. O que significava aquilo? Era a pergunta feita por todos. De repente o pião, riscando o espaço, sumiu da vista de todos, que, apavorados, tiravam suas conclusões e faziam conjecturas. Em pouco tempo todos chegaram a apenas uma conclusão: o OVNI teria ido ao espaço aliciar outros OVNIS para atacarem a Terra. As forças nacionais de segurança foram comunicadas, os registros dos radares da força aérea confirmavam as denúncias do povo. Algo estranho afastara-se da Terra e adentrara o espaço. Era hora do superavião e seu piloto entrarem em ação. Denílson, a postos, recebeu ordens para decolar numa missão interestelar de busca e destruição daquela ameaça iminente. Nosso herói parte em direção ao vazio do espaço e em busca do desconhecido.

Agora, sobre seu corpo, não mais a camisa da seleção ou os trapos da fase de inquilino inadimplente, mas um imponente macacão com muitas divisas. A prova de que Denílson era bem-sucedido na vida. Assim que chegou ao espaço, avistou uma miríade de piões dirigindo-se à Terra numa atitude nada amistosa. Ao avistá-los, Denílson lembrou-se de sua infância, quando jogava pião com seus amigos e das vezes que na roda ficavam muitos piões, quando, então, ele os rachava no meio com sua destreza e seu pião de ponta afiada. Mas esses piões de agora não eram passivos como os piões de suas lembranças. Esses vinham em sua direção dando a entender que rachariam sua nave. Denílson, então, foge de seus pensamentos e, como se estivesse rachando piões na roda, em sua infância, começa a atirar, dizimando quase toda a ameaça ali mesmo no espaço. Mas alguns piões, escapando do fogo cerrado do habilidoso piloto, entraram na atmosfera da Terra,

tornando-se uma grave ameaça à sua população. Denílson volta sua nave em direção à Terra e, antes que os inimigos alcançassem distância suficiente para atacar as pessoas, o nosso herói os abateu. Sobre a terra, apenas os destroços dos piões destruídos. Nada grave. Apenas alguns princípios de incêndios que os bombeiros, com seus carros-pipa controlaram em pouco tempo. Sobre o macacão de Denílson foram colocadas muitas medalhas em reconhecimento à sua bravura, coragem e destreza na luta para salvar a Terra.

Grupo: ALUNOS 16, 17

Texto

O ogro de coração puro

Certo dia os macaquinhos da floresta se organizaram numa grande revolta contra o malvado Pica-pau, que estava, por crueldade, derrubando todas as árvores em que eles moravam. Como acreditavam que o único que poderia resolver esse problema era o Shrek, o grande e bondoso ogro, foram até a sua casa para pedir ajuda.

Depois de ouvir o drama dos macaquinhos, Shrek lembrou-se de que havia uma lenda na floresta sobre o Dinossauro Mágico. Ela dizia que aquele que o encontrasse teria o direito de lhe fazer dois pedidos. Então, o ogro levantou-se e partiu em busca do Dinossauro Mágico.

Durante sua jornada, Shrek encontrou um lago que chamou muito sua atenção e parou para beber água. De repente apareceu um patinho amarelo que estava muito agitado. Ele gritou para Shrek:

- Shrek, Shrek! Há um bebezinho urso correndo perigo do outro lado do lago. Você precisa ajudá-lo!

Sem pestanejar, o ogro corre para salvar o bebê. Quando ele consegue salvá-lo, um grande raio cai bem a sua frente e, do clarão, surge o Dinossauro Mágico.

O grande e imponente réptil volta-se para Shrek, com uma voz que mais parecia trovões:

- Você é um ogro de coração puro. Graças à sua bondade e coragem, eu lhe concedo dois pedidos.

Sem vacilar, ele faz seu primeiro pedido:

- Por favor, transforme o Pica-pau num bom pássaro. Mude o seu coração para que ele pare de destruir a casa dos macaquinhos.

- Realizarei seu desejo – respondeu o dinossauro.

Então ele balançou sua calda três vezes e, depois de um estrondo, o coração do Pica-Pau foi transformado. Além de parar de destruir as árvores, ele se tornou ativista fervoroso do “GREENPEACE” e ajudou a replantar o que havia destruído.

- Você ainda tem um outro desejo - disse o dinossauro a Shrek.

Como era muito solitário, ele queria uma esposa.

- Eu gostaria de ter um grande amor – pediu o ogro.

O dinossauro fez com que ele conhecesse Fiona. Foi amor à primeira vista! Eles se casaram e juntos criaram o bebê urso que Shrek salvou.

Grupo: ALUNOS 18, 19 20

Texto

A selvagem copa de 2010

Um belo dia, Emília estava lembrando a copa de 2010, que ocorreu na África do Sul, com o seu novo amigo Max Steal.

Emília estava toda animada, ela tinha conseguido ingresso para o jogo de abertura, o clássico Brasil X Argentina, e neste mesmo dia ainda teria o show de abertura com os Guns 'n Roses.

Quando Emília chegou ao estádio, o show de Guns já havia começado e quem também estava tocando com eles era o Taz Mania com sua fantástica guitarra. E ele ficou tão empolgado que, ao final do show, acabou quebrando sua guitarra, e assim finalmente começou o jogo.

Bola pra cá, bola pra lá, quando, aos 45 minutos do 2º tempo, a partida estava empatada 2 X 2 e o Edmundo estava quase marcando o gol que daria a vitória ao Brasil, entra um leão no campo. O leão vai devorando todos os jogadores que estavam no campo, e só restaram 4 jogadores do Brasil.

Aquele alvoroço todo no estádio, todos saindo correndo, menos Emília, que, curiosa como ela, ficou assistindo tudo da arquibancada.

De repente o herói Max Steal chega junto com a polícia e acaba com toda a confusão. Pega o leão, imobiliza-o e depois coloca sua incrível máscara multiuso, que ora é máscara de mergulho, pois ele veio à nado dos EUA para a África, e ora é máscara de gás lacrimogênio, pois ele, após ter imobilizado o leão, colocou a máscara em seu focinho, deixando-o desacordado.

Com o leão “apagado”, ele o lançou na savana africana pelo rabo e a confusão ficou totalmente controlada, tudo graças ao herói Max Steal.

Emília, que assistiu a todo o acontecimento, foi parabenizá-lo pela sua coragem e foi assim que eles se tornaram amigos e acabaram assistindo juntos todos os outros dias de jogos da copa de 2010.

ALUNO 21

Relatório sobre a técnica

Nesta técnica, o professor apresentou brinquedos dos mais variados tipos, os espalhou no centro da sala de aula e solicitou aos alunos que cada um pegasse quantos brinquedos quisesse. Neste momento, foi possível perceber que os alunos iam sempre fazendo ligações com suas personalidades, fatos da vida, suas recordações, o que orientava o critério de escolha dos brinquedos.

Após, todos terem escolhido seus brinquedos, o professor pediu que formássemos grupos de três pessoas criássemos uma história, a partir dos brinquedos que cada um escolheu, devendo incluir todos os brinquedos na narrativa.

Criou-se uma certa dificuldade inicial porque os brinquedos eram muito diversos e parecia que não havia possibilidade de construir sentido lógico em meio a tantas percepções diferentes que os brinquedos suscitavam. Cada um representava em si características próprias de personagens já convencionados, traziam o contexto cultural das épocas em que estavam inseridos e, além disso, carregavam expressividades particulares para cada membro do grupo.

Assim, foi preciso juntar as expressões e os contextos que cada um dos brinquedos trazia para adaptá-los dentro do novo contexto criado para esta história que estávamos construindo. Foi preciso ter um nível de abstração bem elevado para perceber o sentido possível e criar contextos, assim como também os ouvintes/leitores da história precisaram acompanhar a abstração feita pelos autores da história, além de conseguir reconhecer as marcas individuais de cada um dos brinquedos para que as associações fizessem sentido. Assim, como em um texto escrito, organizado de maneira mais lógica, o leitor precisa reconhecer as marcas deixadas, fazendo todas as associações extratextuais necessárias para o entendimento completo do texto, nesta situação também foi preciso, e talvez até mais, reconhecer as intertextualidades feitas pelos autores.

As narrativas, como era de se esperar, ficaram repletas de fantasias e de contextos impossíveis em um meio real, mas ficaram totalmente adequados às situações apresentadas dentro do contexto ficcional, ou seja, conseguiram ter verossimilhança.

ALUNO 01

Relatório sobre a técnica

A dinâmica Juntando as peças consiste em uma atividade na qual o professor dividirá a turma em grupos de três a quatro alunos e espalhará brinquedos no centro

da sala de aula. Cada aluno terá que escolher alguns brinquedos e elaborar uma estória em grupo na qual os brinquedos estejam contidos.

Esta é uma atividade bastante relevante, no sentido de que irá explorar a capacidade de criação do educando, isto é, sua criatividade, levando em conta tanto o aspecto da elaboração da estória em si, quanto os elementos estruturais que consistem uma narrativa. Desta forma, o aluno terá que relacionar os brinquedos de tal maneira que os mesmos possuam papéis dentro na narrativa, e esta, por sua vez, deverá estar coerente e coesa.

Do ponto de vista da semiótica, os brinquedos são signos que serão explorados para a produção de um texto. Logo, as estórias criadas pelos alunos serão os efeitos interpretativos que os mesmos possuem do signo.

O interessante deste tipo de atividade é que a mesma pode ser trabalhada com qualquer faixa etária, bem como qualquer série ou nível de ensino (Fundamental, Médio ou Superior). Além disso, ela promove a interação da turma ao ser dividida em grupos e o nível de dificuldade exigido para a elaboração da narrativa pode ser alternado de acordo com a série.

ALUNO 17

Relatório sobre a técnica

Em uma das aulas, foi apresentada esta técnica. No centro da sala, estavam dispostos brinquedos dos mais diversos tipos e tamanhos. Sentados em círculo, cada um de nós deveria escolher, em média, três a quatro brinquedos que apresentassem alguma “representatividade” em nossas vidas.

Em seguida, a turma foi reunida em grupos de quatro alunos. O propósito era ‘montar’ uma narrativa, de fato fantástica, que abrangesse todos os brinquedos. A criatividade foi o conceito-chave para essa montagem.

Completamente entusiasmante a necessidade de 'linkar' as histórias de cada um e os respectivos personagens, de modo a atribuir a coerência necessária à narrativa.

Entre personificações dos brinquedos (bonecos, bichinhos, entre outros) e a máxima criatividade na aglutinação das histórias, cada grupo conseguiu construir um 'todo' fantástico.

Um trabalho de burilar a criatividade, incentivá-la e, principalmente, exercitar a feitura de um texto coeso e inteligente.

ALUNO 22

Relatório sobre a técnica

No dia 20 de setembro de 2010, foi feita uma dinâmica de grupo dentro da sala de aula. Os procedimentos para realização dessa dinâmica foram bem simples: o professor nos dividiu em grupo de três a quatro alunos e espalhou brinquedos pela sala. Cada aluno tinha que escolher um brinquedo. Quando todos estavam com seus brinquedos escolhidos, ele nos orientou para que cada grupo usasse aqueles brinquedos para a criação de uma história.

Tínhamos que usar a imaginação, nos deixar ser crianças outra vez. Após a criação das histórias, tivemos que lê-las para toda turma. Esse momento em que ouvimos as "historinhas" dos outros colegas, percebemos quão significativa foi essa atividade e o quanto produtiva ela pode ser, pois além de trabalhar a comunicação, trabalha a imaginação, a criação. E para haver essa criação é preciso a interação entre as pessoas, entre o grupo e posteriormente a criação.

Essa dinâmica simples, porém produtiva, é um excelente instrumento para se trabalhar em sala de aula, pois permite que o aluno se desenvolva em diversas formas, como a linguagem, a comunicação, a interação, a criação de histórias. Enfim, foi uma atividade significativa e que pode ser reproduzida em diferentes públicos.

ALUNO 23

Relatório sobre a técnica

A dinâmica começou com o professor colocando as cadeiras em formato de círculo para que todos os alunos pudessem se ver.

O professor colocou os brinquedos no centro do círculo. Cada aluno escolheu seu brinquedo, podendo pegar também mais de um.

Depois o professor pediu para que nós formássemos grupos, porém sem nos limitar na escolha dos brinquedos.

Após a formação do grupo, deveríamos criar uma história com os brinquedos que escolhemos. Exatamente como uma criança faz.

A intenção era que usássemos a nossa imaginação, percepção e, claro, explorássemos nossa criatividade.

Passados uns minutos, cada grupo deveria apresentar sua história.

Nessa dinâmica, que foi inesperada para a turma, utilizamos nossa imaginação e também lançamos mão da semiótica, a partir do momento em que encontramos os brinquedos e criamos nossas histórias com eles.

ALUNO 08

Relatório sobre a técnica

Tal dinâmica propõe o uso de brinquedos para estimular a produção textual dos alunos. A princípio, não entendi muito bem por que havia todos aqueles brinquedos espalhados no chão da sala, mas fiquei muito interessada em saber o que o professor proporia como atividade a partir daqueles objetos.

A atitude de deixar cada aluno escolher o brinquedo me pareceu muito importante para o andamento da atividade, pois permitiu a identificação do aluno

com o objeto escolhido. Após a escolha dos brinquedos, o professor propôs a produção de uma história que usasse os brinquedos escolhidos como personagens. Como resultado, as produções de textos narrativos foram diversas, mostrando que o estímulo à escrita através da dinâmica pode ser uma ótima opção de trabalho com o nossos alunos em sala de aula.

ALUNO 04

Relatório sobre a técnica

Através da dinâmica realizada na aula do dia 20 de setembro, pude observar que cada um de nós precisou utilizar sua criatividade para relacionar brinquedos escolhidos aleatoriamente e sem relação prévia.

Essa tarefa exigiu de todos os componentes do grupo um “retorno” à criatividade de criança, em que se combinam com naturalidade elementos variados.

Além de possibilitar esse exercício de criatividade, a dinâmica permitiu que os componentes do grupo se conhecessem um pouco mais, relacionassem seus brinquedos, trocassem experiências e conciliassem suas ideias em uma produção escrita.

Concluo, portanto, que a “dinâmica dos brinquedos” é uma ótima oportunidade para que os professores exercitem em seus alunos a criatividade, a troca de experiências e ideias e, a produção escrita.

ALUNO 15

Relatório sobre a técnica

A técnica utilizada foi uma dinâmica em grupo, na qual foram inseridos pequenos signos (brinquedos), em seguida cada participante escolhia um determinado objeto lúdico e montava com seu grupo uma pequena história.

Observações:

A técnica ajuda na construção do texto e estimula a criatividade.

Outro fator relevante: trabalha a narração.

O objeto lúdico auxilia na busca de algo primário e esquecido: a inocência na criação, ou seja, a construção livre e “sem responsabilidade”.

Conclusão:

Creio que a técnica de narração irá auxiliar e motivar os alunos na construção do texto, pois, permite criar de uma forma livre e lúdica uma história.

ALUNO 12

Relatório sobre a técnica

A dinâmica aplicada em sala de aula, no dia 20 de setembro de 2010, a partir da divisão da turma em grupos e, posteriormente, da escolha de brinquedos aleatórios para desenvolver uma narrativa, foi satisfatória por trabalhar com a interação entre os participantes e a elaboração de um texto com base nesta interação.

A atividade proposta trabalhava inicialmente com a imaginação, a criatividade dos alunos. Cada brinquedo se tornaria um personagem e a história seria criada através dos objetos, que eram diversificados. A principal dificuldade ficou por parte da relação entre as pessoas dos grupos e seus objetos, pois cada integrante possuía um brinquedo diferente e teria que adequá-lo à narrativa construída por seus colegas. A dinâmica também poderia ser trabalhada com qualquer turma de qualquer faixa etária, pois privilegia o trabalho em grupo e a escrita. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental a noção de diálogo e a própria estrutura de uma narração, e nas outras séries questões relacionadas à escrita, como os elos coesivos utilizados para a construção do texto.

ALUNO 13

Relatório sobre a técnica

Foram levados para a sala de aula brinquedos, como bonecos e carrinhos, pelo professor. Cada aluno deveria escolher um ou dois brinquedos. A turma foi dividida em grupos que deveriam, a partir dos brinquedos, desenvolver uma narrativa, em que os brinquedos seriam personagens ou objetos por eles utilizados.

Foi possível perceber que as narrativas criadas seguiram o fluxo da imaginação dos alunos, que tentaram organizar este fluxo com elementos linguísticos, para que a estrutura de um texto narrativo fosse assim formado.

O que o professor ressaltou foi que, quando a atividade é proposta a crianças na idade em que estão descobrindo o mundo, a imaginação é ainda mais fértil. Talvez não seja possível estabelecer uma coerência ao texto, todavia as crianças vão perceber o que é narrar e descrever, ou seja, criar através da observação.

ALUNO 06

Relatório sobre a técnica

A dinâmica se deu a partir da escolha de um brinquedo aleatório e, em seguida, quando todos já o haviam escolhido foram formados grupos e criada, em conjunto, uma história que fosse desenvolvida a partir dos brinquedos escolhidos por cada integrante do grupo.

É interessante observar como cada grupo seguiu uma temática diferente para criar a sua história o que tornou a aula mais interessante.

A partir disso, podemos pensar em uma aula de produção textual que tenha como ponto de partida esta dinâmica, o que, certamente, enriquece o processo criativo e incentiva o aluno a escrever sobre temas que fogem do comum, além de exercitar a sua criatividade.

Além desses pontos citados anteriormente, cabe lembrar que qualquer trabalho elaborado em grupo exige que sejam feitas concessões para que a ideia que será desenvolvida tenha a colaboração de todos. Isto sem levar em conta que quando se tem muitas pessoas pensando, o leque de ideias se abre ainda mais e, como foi possível observarmos em nossa aula passada, surgem histórias incríveis e, até mesmo, inusitadas.

Então, acredito que a aplicação desta dinâmica frente ao processo criativo tenha grande relevância, pois o aluno se sente mais à vontade na hora de escrever e pode imaginar histórias de qualquer tipo, já que não está preso a parâmetros ou exemplos previamente mostrados e que necessariamente devem ser seguidos.

ALUNO 19

Relatório sobre a técnica

1º momento: foram colocados vários brinquedos no chão e o professor nos recomendou que escolhêssemos alguns; os que mexiam com a gente de alguma forma: ou que lembrassem alguma coisa, alguma situação, ou que fossem estranhos. Enfim, o critério de escolha seria nosso.

2º momento: Depois que cada aluno escolheu seus brinquedos, o professor juntou grupos de 3 e explicou em que consistia a técnica: deveríamos juntar nossos brinquedos e criar uma história coerente com todos os personagens que cada um havia escolhido.

O resultado foi inacreditável: quando conseguimos deixar a imaginação voar (o que é relativamente difícil para adultos) percebemos que os textos ficam muito bons. Juntar várias percepções diferentes de um objeto, em um único texto, produziu narrativas divertidas e extremamente criativas.

ALUNO 14

Relatório sobre a técnica

No dia 22 de março de 2010 tivemos a segunda aula de Semiótica e Linguagem. Desta vez apenas o professor Cláudio foi o ministrante. Cheguei atrasado, pois havia ido à Xerox para imprimir o capítulo do livro da Santaella, pois as cópias que a professora Darcilia Simões escaneou ficaram com defeito. Ao chegar com as cópias à sala, a aula já estava acontecendo. Mas, pelo que veio depois, vi que não havia perdido o principal da “festa” (essas aulas são alegres como uma festa). O professor Cláudio, após dar algumas informações, despejou no chão da sala o conteúdo de sua mochila que, aliás, estava tão cheia que dificultou a abertura do zíper. Ninguém conteve os risos ao ver espalhados pelo chão os brinquedos do filho do professor Cláudio. E quantos brinquedos! De todo tipo: pião, carrinhos, soldadinhos, aviões, ursinhos de pelúcia, bonecos etc e etc. O professor pediu que cada um de nós escolhesse um ou dois brinquedos e, depois de formar grupos de três pessoas, pediu que construíssemos uma história com os brinquedos que havíamos escolhido. Saiu muita coisa boa daquilo que a princípio não tinha sentido. Ah! A propósito, a história criada pelo meu grupo com certeza será a mais criativa, rsrsrs.

ALUNO 07

Relatório sobre a técnica

Introdução

Este relatório visa descrever a proposta de texto de uma narrativa, baseada numa dinâmica lúdica com brinquedos, na disciplina acadêmica Semiótica e Linguagem, ministrada pelo professor Cláudio Bernardo. A atividade foi elaborada pelo corpo discente em sala, durando os dois tempos de 50 minutos de carga horária semanal da disciplina. Podemos dizer que um dos objetivos dessa atividade, conforme estipula a ementa do curso, é nos levar a interpretar os signos como componentes da estrutura textual. No caso em questão, compreendemos também, na condição de licenciandos, que o trabalho com produção textual na escola pode ser alternativo, não se limitando somente às famosas e repisadas propostas colocadas pelos vestibulares.

Procedimentos e desenvolvimento da proposta: Reflexões quanto ao Ensino

A turma foi dividida em quatro grupos, cada um deles com o objetivo de produzir uma história, incluindo os brinquedos escolhidos por cada um dos componentes. Esses brinquedos eram variados e diferentes, desde carros a ursos de pelúcia.

Adiante, deu-se o tempo para cada grupo ter seu *brainstorming*, isto é, fazer o levantamento em conjunto dos fatos que irão desenvolver na narrativa. Essa técnica de levantamento de ideias e exemplos é essencial no trabalho em sala de aula, principalmente nas turmas de ensino fundamental e médio. Primeiramente, porque permite o desbloqueio de todos os envolvidos nela; em segundo lugar, porque faz com que a turma se integre e trabalhe coletivamente, algo essencial para os relacionamentos interpessoais na vida social e profissional; e, finalmente, porque é divertidíssimo.

Perpassada essa etapa, cada grupo expôs seu trabalho, tanto narrando a história quanto a encenando com os brinquedos escolhidos. Nas turmas dos ensinos fundamental e médio, pedir-lhes para expor a história é uma das formas como o professor pode trabalhar a oralidade em sala de aula, visto que também o relato permite a utilização de diálogos. Nele, podemos encontrar e explorar marcas linguísticas significativas dessa modalidade de uso, que permitem a construção do texto falado.

Reflexão da proposta

Numa reflexão semiótica da proposta, podemos pensar se qualquer coisa de qualquer espécie é um signo. Assim como um livro e uma música são signos, logo os brinquedos que fazem parte diariamente do universo das crianças são também signos. Vemos que essa “galera”, mesmo sem conhecer e entender a teoria de Peirce, produzem intuitivamente o efeito interpretativo, gerado pelo signo, criando histórias, mesmo em muitos casos sem fazer uso do código escrito.

Assim, produzir textos ludicamente com brinquedos ou com qualquer outro objeto, ou seja, signo, é natural do instinto criativo humano. Não é a escola que o ensina, mas ele traz consigo desde pequeno, inclusive na sua menor idade. O que

essa pode fazer e, especialmente, o professor de Língua Portuguesa, é se aproveitar dessa habilidade em potencial para estimular a produção escrita naturalmente de seus alunos.

Considerações Finais

Quanto à proposta aplicada em sala de aula, dos textos produzidos pelos discentes da disciplina, podemos dizer que as composições, ao final, foram criativas e diferentes. Estimularam ainda o trabalho coletivo, mobilizando a troca de conhecimento entre todos os componentes dos grupos e a turma. Fez-nos também ativar nossos conhecimentos sobre a concepção e a elaboração de uma narração.

Por fim, a proposta aplicada, aliada ao entendimento da teoria semiótica, fez-nos vislumbrar, na condição de futuros professores, a possibilidade de um trabalho lúdico, no ensino de Língua Portuguesa, especificamente de produção textual.

4.3 Técnica 3: Parlamentar

Para motivação inicial, o professor levou aos alunos algumas leis absurdas criadas no Brasil. O objetivo era demonstrar que a argumentação na defesa de uma ideia ou proposta deve ser convincente, uma vez que, no embate de ideias e de posições, prevalecerá o que tiver justificativas fortes e coerentes para sustentar a proposta. Um exemplo de lei absurda apresentada foi em 1995, quando a Câmara de Vereadores de Barra do Garças, Mato Grosso, aprovou lei que criou uma reserva para pouso de OVNIS (Objetos Voadores Não Identificados), mais conhecidos como *discos voadores*. Por falta de usuários, a reserva ainda não foi inaugurada²². Outro

²² Disponível em: <http://www.conjur.com.br/2005-mai-01/exagero_producao_leis_cria_absurdos_juridicos>. Acesso em: 07 mar. 2010. Não paginado.

caso interessante diz respeito a um deputado federal, Eurico de Miranda, que, em 1965, apresentou um projeto de anexação das Guianas ao território nacional. Depois, fez outro projeto, para a “importação” de um milhão de portugueses para povoar a Amazônia²³.

Após a apresentação das leis absurdas, o que gerou muita discussão e gargalhada em sala de aula, o professor sugeriu que os alunos pensassem na criação de leis, absurdas ou não, para que pudessem apresentá-las aos colegas de turma e, assim, houvesse uma votação, com direito a argumentação e contra-argumentação, no sentido de proporcionar cada vez mais o embate persuasivo. Ao final, “leis” eram aprovadas, reprovadas ou recebiam emendas.

ALUNO 24

Relatório sobre a técnica

Na segunda atividade, feita pela turma em sala de aula, tivemos a proposta do professor de, divididos em grupos, criarmos leis para serem defendidas pelo grupo e votada pela turma. Cada grupo teve um representante para apresentar sua lei e defendê-la. Durante essa defesa de lei cada grupo exercia sua persuasão e oralidade.

Tivemos de um grupo a seguinte lei: “é proibido dormir nos bancos amarelos da faculdade.” É claro que essa lei teve voto zero da turma. Os seguintes grupos apresentaram: “leis para o aumento do preço dos produtos mais calóricos do mercado”, essa lei também não ganhou muitos votos; “o uso obrigatório do fone de ouvido em locais públicos,” essa lei sim ganhou por unanimidade e foi apresentada pelo meu grupo.

Ao final das apresentações de cada grupo, percebemos que o povo é bastante exigente e não aceita qualquer lei não. Seria bom também se não aceitassem qualquer candidato na presidência.

²³ Disponível em: <<http://www.reporternet.jor.br/leis-imbecis-de-politicos-brasileiros/>>. Acesso em 07 mar. 2010.

ALUNO 22

Relatório sobre a técnica

Este relatório tem como objetivo relatar uma atividade feita dentro de sala.

Nesta atividade tínhamos que montar grupos de três a quatro pessoas, a partir daí, nos colocamos no lugar de um legislador, que tem como principal papel formular leis segundo o que há de necessário para a ordem e a justiça. Eis aí nossa missão. – Tínhamos que prepará-las e apresentá-las para o restante da turma que tentaria derrubar de uma ou de outra maneira o que nós propúnhamos. Mas para que isso não ocorresse, precisaríamos nos pautar com fortes argumentos, que por sua vez seria atacado com contra-argumentos de nossos colegas.

Esta dinâmica é muito interessante e perspicaz, visto que aguça o aluno para exercer a persuasão – elemento fundamental em um texto dissertativo. É uma ótima estratégia para trabalhar tal modo de produção textual em turmas de Ens. Fundamental. Eles terão prática através de uma simples brincadeira e, conseqüentemente, saberão como funcionam os elementos básicos de uma dissertação, como: tese, argumento e contra-argumento.

ALUNO 09

Relatório sobre a técnica

Foi realizada na última aula (18/10) uma atividade em classe que consistia, resumidamente, em preparar um projeto de lei e a turma decidiria se seria aprovado ou não.

Logo de início, um projeto foi amplamente alvejado pela polêmica. O projeto em questão consistia na proibição do uso dos bancos amarelos no décimo primeiro andar do prédio da UERJ como local para repouso, quer dizer, como local para dormir. O projeto se baseava na premissa de que os bancos foram feitos para sentar e, como ocorre sempre, não para dormir.

O primeiro a questionar o projeto foi o aluno Pedro de Sousa (eu), ressaltado pelo seguinte argumento: se não há suporte físico para os alunos residentes em locais distantes à UERJ, logo estes alunos procurarão outros meios ou locais para se “abrigarem”.

O aluno destacava que especificamente o andar de Letras tem pouco suporte em infraestrutura para os alunos do curso, até mesmo porque o Diretório Acadêmico encontra-se fechado e, mesmo quando aberto, parece mais um fumódromo. Portanto, antes de proibir os alunos de se deitarem sobre os bancos, deve-se fazer uma reforma no andar a fim de promover uma melhor estadia estudantil ao corpo discente que ali estuda.

Outro fator que foi levantado pelo aluno supracitado é a questão dos alunos que moram longe da universidade. Muitos alunos, como foi o caso dele, têm de estudar o dia inteiro e, portanto, não tem lugar para ficar, sobrando, por sua vez, o Diretório Acadêmico - que não funciona – ou os bancos amarelos. Proibir o uso dos bancos como forma de repouso, seria ignorar a dificuldade que estes alunos têm de passar.

Por fim a lei não foi aprovada por falta de base.

O segundo projeto se fundamentava sobre as bases de uma educação alimentar imposta ditatorialmente. A autora do projeto, visando uma redução no percentual de pessoas obesas na população, elaborou um projeto que aumentava o preço de alimentos calóricos tais quais: hambúrgueres, lanches diversos, alimentos de alto teor calóricos, etc. E, por sua vez, a redução do preço de alimentos mais “saudáveis”, como sanduíches naturais, sucos da fruta, alimentos à base de leite e derivados, etc.

De início houve um pequeno movimento pró-lei que se sustentou por pouco tempo.

Uma vez que, num país democrático todos fazem aquilo que melhor lhe convém, o aumento de preços de determinados alimentos não seria uma forma correta de conscientizar a população. Visto que, como foi levantado por uma aluna,

os alimentos considerados calóricos já são, por natureza, caros, o que não impede que as pessoas os compre.

Por sua vez, foi proposto por outro aluno que, ao invés de propor uma redução/aumento de preço, fosse feita uma campanha a nível nacional promovendo a conscientização alimentar o que, segundo estatísticas, se provou muito mais eficaz.

Este projeto também não foi aprovado, mas foi vítima de convergências de opinião.

O terceiro e último projeto foi, a meu ver, o mais bem-sucedido, apesar de todas as controvérsias levantadas pelo professor-orientador da atividade.

O projeto se constituía num projeto de lei proibindo o uso de aparelhos sonoros dentro das locomotivas da Supervia. Isso se dá pela repetição mais que frequente do caso de pessoas que ligam seus celulares, mp3(4, 5, 6...), rádio, e outros aparelhos no último volume, ignorando o fato de que nem todos gostam do mesmo som. A questão se fundamentava no argumento de que todo aparelho possui uma entrada específica para fones de ouvido, portanto, não há a necessidade de pôr o som desses aparelhos no máximo, uma vez que a pessoa pode pôr a música – o que quer que seja – só para si mesma.

ALUNO 06

Relatório sobre a técnica

Nesta dinâmica, a turma foi, inicialmente, dividida em grupos. Cada grupo deveria inventar uma lei absurda, isto é, uma lei inexistente que possuísse um conteúdo absurdo e, posteriormente, um integrante deveria defendê-la na frente da turma, trazendo argumentos para que a turma concordasse e votasse a favor da lei. Meu grupo criou uma lei que proibia escutar música sem o uso de fone em transportes públicos.

Levando em consideração todo o processo dessa dinâmica, podemos pensar em como ela poderia influenciar no processo educativo e poderia, além disso, trazer inovação no ensino de conteúdos no ensino básico.

Esta dinâmica seria muito relevante para, inicialmente, ensinar aos alunos a trabalhar em grupo, aprendendo, assim, a respeitar a opinião dos outros. Além disso, é importante para desenvolver a criatividade, já que é necessário que, na sequência da escolha do tema, sejam apresentados argumentos pertinentes para que haja a defesa dessa lei.

A apresentação desta lei, a meu ver, coloca-se como o principal ponto desta dinâmica, pois é a partir da apresentação que o grupo ou seu representante terá a chance de apresentar, de fato, seus argumentos para a construção da lei escolhida. Seria um trabalho em cima da argumentação e, conseqüentemente, contra-argumentação, já que a turma terá a chance de questionar o conteúdo da lei.

Algo que eu acrescentaria ao final da dinâmica seria uma construção escrita de tudo que foi apresentado para turma, apenas como uma forma de estruturação e prática de escrita.

Sendo assim, a dinâmica, certamente, renovará o interesse da turma, pois é uma estratégia interessante para se trabalhar a argumentação, principalmente, por acontecer de forma mais descontraída. É extremamente importante, para nós, professores, levarmos para sala de aula novas formas de ensinar e incentivar o aprendizado dos alunos.

ALUNO 13

Relatório sobre a técnica

Foi realizada em sala de aula a dinâmica denominada “Parlamentar ou parlamentar”, que consistia em criação de leis a serem defendidas através da argumentação.

A turma foi dividida em grupos e cada grupo criou uma lei para ser defendida. A lei poderia ser de qualquer natureza, ou seja, o tema era livre. O importante era que os argumentos para defendê-la fossem convincentes. Cada grupo escolheu um relator para expor a lei e defendê-la em voz alta. Aos outros grupos coube a tarefa de se posicionar contra ou a favor da lei exposta, contra-argumentando se fosse preciso.

O primeiro grupo criou uma lei que proibia as pessoas de deitarem nos bancos amarelos colocados nos corredores da UERJ. O segundo grupo criou uma lei que aumentava o preço dos alimentos excessivamente calóricos, visando à diminuição do consumo. O último grupo criou uma lei que proibia os passageiros de ônibus de ouvirem música sem fone de ouvido. As leis criadas, então, deveriam beneficiar a população.

A dinâmica tinha como principal objetivo o exercício da argumentação e a exposição de opiniões distintas.

ALUNO 04

Relatório sobre a técnica

A dinâmica “Parlamentar” foi um importante mecanismo para cada integrante dos grupos poder pensar em alguma situação cotidiana que poderia ser modificada através da criação de um projeto de lei. Também foi necessário que todos os integrantes chegassem a um consenso sobre qual projeto de lei levar à votação e pensasse em sua justificativa e os benefícios, trazidos pela sua aprovação.

Além de possibilitar essa integração entre os componentes do grupo, era preciso haver uma boa argumentação para defender esse projeto e conseguir a aprovação dos colegas.

Portanto, a dinâmica “Parlamentar” deu-nos a oportunidade de assumirmos, por alguns momentos, o papel de deputados, fazendo-nos perceber a complexidade e a importância de um projeto de lei e, a desenvolver nossa capacidade argumentativa para sustentar a tese. E mesmo os projetos vetados ou refutados pela

assembleia fizeram com que os componentes dos grupos refletissem sobre as justificativas para a não aceitação dos projetos.

Dessa forma, tanto a aceitação quanto o veto ao projeto possibilitaram um exercício importante de argumentação e reavaliação das propostas criadas inicialmente.

ALUNO 12

Relatório sobre a técnica

A segunda dinâmica apresentada no curso foi a “Parlamentar ou Pralamentar?”, realizada no dia 18 de outubro de 2010. A tarefa tinha como objetivo trabalhar com a argumentação. Os alunos foram incumbidos de elaborarem uma lei que poderia ser de qualquer espécie. Após a criação, o grupo escolheu um relator e este apresentou sua proposta de lei e os argumentos necessários para que ela fosse aprovada. Em seguida, ocorreu o momento em que os outros grupos se posicionaram em relação à lei, ou seja, se esta era relevante ou não para a sociedade. O grupo que estava se apresentando poderia argumentar novamente e, por último, uma votação.

Para o ensino Básico, essa dinâmica pode ser aplicada sem restrições como uma pré-atividade durante uma aula sobre texto argumentativo, já que os alunos terão que se posicionar de forma crítica, apresentando argumentos convincentes tanto para a aprovação quanto para a “derrubada” de tal lei. Ao final da aula, seria pedida uma redação em que os alunos teriam que contra-argumentar a proposta de lei de um dos grupos apresentados.

Podemos concluir que a atividade “Parlamentar ou Pralamentar?” foi positiva, pois fez com que os alunos-professores se posicionassem de forma crítica.

ALUNO 01

Relatório sobre a técnica

A dinâmica “Parlamentar” consiste numa atividade dividida em grupos de 3 a 4 alunos, no máximo, onde estes terão que discutir e criar uma lei, sustentando argumentos para a relevância da mesma. As leis criadas podem ser sobre qualquer coisa, mas sendo fundamental que os alunos consigam argumentar o suficiente para que a lei seja aprovada pela “Bancada”, ou seja, os outros grupos.

Esta atividade, que podemos denominar também como “Pra lamentar”, é relevante no sentido que explora a capacidade criativa dos alunos, estimula a persuasão e a expressão oral, além de exigir posicionamento crítico que os mesmos carregam.

Outra característica importante da atividade é o fato de que os alunos, no caso da “Bancada”, podem contestar as leis criadas pelo grupo, levantando pontos e consequências negativas que tais leis podem acarretar, isto é, contra-argumentar a lei criada. Da mesma forma, a “bancada” também pode enriquecer a lei criada com pontos positivos, argumentando a favor da mesma.

Atividades como essa são interessantes para criar uma coesão em aula entre os alunos e o professor. É uma boa dinâmica para iniciar assuntos os quais o professor queira discutir em aula, ou seja, utilizar como pré-atividade. Dessa forma, basta que o educador saiba adequar o pretendido à atividade.

ALUNO 08

Relatório sobre a técnica

A proposta desta dinâmica é o trabalho com o discurso argumentativo dos alunos. O professor trouxe alguns exemplos de pequenas leis inventadas pelos parlamentares, atualmente, e, partindo disto, propôs aos alunos que também pensassem em novas leis. A turma foi dividida em grupos, os quais deveriam ser convincentes em relação à importância de suas novas leis.

Conforme as novas leis eram apresentadas, os alunos se mostravam interessados e participavam espontaneamente, cada um trazendo seu ponto de vista favorável ou não à nova lei. O professor mediava as participações de cada grupo,

estabelecendo as conexões necessárias para o desenvolvimento da argumentação dos alunos.

Desta forma, os alunos são estimulados a exporem suas opiniões de forma dinâmica, interessante e coerente.

ALUNO 02

Relatório sobre a técnica

A dinâmica consistia em dividir a turma em dois grupos, dando a cada um a função de elaborar uma lei que parecesse absurda para ser posta em votação. Ao se pensar a lei, deveríamos criá-la pensando nos benefícios e prejuízos que as mesmas trariam à população, no entanto tínhamos como foco a defesa de implementação de nossa lei e a rejeição daquela que foi criada pelo outro grupo. Para isso, argumentos positivos e convincentes foram expostos por um líder do grupo para fazer com que os outros “parlamentares” se inclinassem a nosso favor. Também foram criados argumentos negativos para a não consolidação de tal lei. Ao final houve uma votação onde cada um dos alunos disse se era a favor ou contra tais propostas, tendo assim um “resultado final”.

Essa dinâmica é totalmente passível de utilização em sala de aula, já que incita os alunos a trabalharem em grupo e aprenderem a utilizar o poder de persuasão, o bom senso, ajuda no desenvolvimento e ordenação do pensamento e a perceber que às vezes temos que ceder para que uma ideia principal seja melhorada através de estruturas propostas por outros indivíduos.

Esse tipo de atividade também pode ser desdobrado em algo posterior, como um exercício de produção textual escrita, em que de fato os alunos deverão pensar na lei escolhida e desenvolvê-la de maneira concreta, pensando em todos os seus objetivos e pontos específicos para que ela funcione.

ALUNO 07

Relatório sobre a técnica

Este relatório visa descrever a dinâmica em grupo Parlamentar ou Pralamentar, proposta pelo professor Cláudio José Bernardo, na disciplina Semiótica e Linguagem, com o objetivo de apresentar-nos como alunos modelos de atividades de ensino de produção textual na escola. Na primeira dinâmica, realizada, no início do semestre, atentou-se, principalmente, para as tipologias narrativa e descritiva na hora de se contar histórias com brinquedos. Agora, nesta segunda dinâmica, a atenção se volta para tipologia argumentativa, pois ludicamente a atividade proposta pedia aos seus participantes, nós alunos, a criação de uma lei e a defesa dela.

A dinâmica Parlamentar ou Pralamentar ocorreu em duas semanas distintas da disciplina. Na primeira, três grupos se apresentaram, pois um número significativo de alunos não pôde participar. Os três grupos da primeira semana apresentaram a lei de proibição de deitar nos bancos amarelos da UERJ, a lei de aumento dos preços dos alimentos calóricos e a lei de proibição de ouvir música sem fone. Os dois grupos da segunda semana apresentaram as leis da esteira rolante em locais públicos e privados e a engraçada lei esdrúxula de proibição de neologismos. Esta última e curiosa lei apresentada por mim, deixando claro que se tratava de uma brincadeira, criticando as leis similares que correm em Brasília.

Algumas dessas leis tiveram aprovação em cem por cento, outras foram totalmente reprovadas; e uma delas precisou ser reformulada, segundo os parlamentares alunos de Letras.

Mas o importante dessa dinâmica não era a lei ser aprovada ou não. Se aprovada, melhor ainda, demonstrando assim a boa arguição de quem a fez. No caso, ela buscava dos seus participantes, principalmente, a capacidade de escolha de argumentos sólidos para defender uma tese, que no caso era a lei. A dinâmica ganha nisso, porque quando usada nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio é uma ótima alternativa para o ensino de argumentação, mesclando também

o trabalho com a oralidade. Por fim, a dinâmica Parlamentar ou Pra lamentar, além de ser uma proposta de atividade lúdica de ensino, alia-nos como futuros professores à consciência de um trabalho que parta da prática para a produção. Portanto, não nos deixando também nos limitar ao trabalho das velhas propostas dos cadernos de temas de redação.

ALUNO 25

Relatório sobre a técnica

Ao dia 12 de Abril de 2010, ocorreu a segunda aula prática da disciplina Semiótica e Linguagem. Foi posta em prática uma dinâmica cujo objetivo era gerar textos de cunho dissertativo-argumentativo. Para tanto, o professor dividiu a turma da seguinte forma:

Três alunos deveriam apresentar um projeto de lei e expor seus argumentos para que a proposta fosse aceita, quando votada pelos outros alunos da turma. O restante da turma ficou responsável pelos contra-argumentos sobre os projetos apresentados.

Dessa forma, foi montada uma estrutura parlamentar com os seguintes projetos de lei:

1. Proibição da livre circulação dos cidadãos com blusas de time.

O argumento: eliminaria as brigas entre torcidas.

2. Transformação das vias públicas em ferrovias.

O argumento: com a diminuição da circulação dos veículos automotivos haveria menor risco de poluição ambiental.

3. Impedimento da permanência de pessoas paradas na porta dos ônibus, impedindo a passagem dos passageiros.

O argumento: isso dificulta a passagem dos passageiros que acabam perdendo o ponto de destino devido ao comodismo de outros.

Após a explanação dos projetos houve um debate entre os alunos, em que ficaram expostos os prós e os contras da viabilização desses projetos.

ALUNO 16

Relatório sobre a técnica

O professor iniciou a dinâmica apresentando uma série de projetos de leis que podem ser considerados totalmente irrelevantes, sendo, inclusive, bastante engraçados. Depois disso, ele dividiu a turma em grupos: três deveriam criar leis, sobre qualquer tema, para apresentar a um “parlamento”, que eram os demais. Aqueles que estavam responsáveis pela criação tinham que, além de pensar em seus argumentos de defesa, pensar também nos prováveis contra-argumentos dos “parlamentares”, para que pudessem criar uma defesa e convencê-los de que o projeto deveria ser aceito.

Essa técnica ajuda muito a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos. A primeira parte, quando são apresentados os exemplos de leis “absurdas”, cria um clima de descontração que os deixa bem relaxados e facilita o progresso do trabalho. Depois que a turma é dividida entre aqueles que criarão os projetos de lei e os que votarão, eles têm que trabalhar bem tanto os argumentos quanto os contra-argumentos. Os primeiros porque terão de estar preparados para as perguntas e possíveis contras que receberão, os demais porque terão que contra-argumentar ou apoiar, apresentando justificativa.

A dinâmica funciona como excelente pretexto para apresentar o método dialético de produção de textos argumentativos, em que se deve apresentar prós e contras para a defesa do ponto de vista. É uma forma lúdica de ensiná-lo.

ALUNO 20

Relatório sobre a técnica

Na técnica parlamentar, o Professor Orientando da Professora Darcilia Simões dividiu a turma em grupos para que esses criassem leis, as mais absurdas ou não, para tanto, contou-nos de algumas leis que são absurdas e acabam passando. Nos foram dados alguns minutos para que pensássemos nas leis que iríamos propor e nas suas respectivas justificativas, nos argumentos que a tonariam válidas e nos possíveis argumentos contra aqueles que poderiam ser contrários às leis propostas.

Como nosso país estava discutindo o Plano Nacional dos Direitos Humanos 3 (PNDH3), que tinha como uma das propostas que se tirassem de locais públicos símbolos religiosos, sugeri que se proibisse também o uso de camisas de times de futebol, pois poder-se-ia causar constrangimento àqueles cujo time perdesse. Uma colega ficou ao meu lado criando um argumento favorável à minha lei: o não uso das camisas diminuiria a quantidade de brigas por conta dos times de futebol. O principal contra-argumento a essa proposta foi a falta de liberdade de expressão. Mas este era o meu ponto: criar uma lei tão absurda quanto o PNDH3, ou seja, reduzi-la ao absurdo por meio de uma proposta de lei tão absurda quanto.

Uma das outras propostas foi a proibição de passageiros parados nas portas dos ônibus se nestes ainda houver espaços livres, pois tais passageiros atrapalham a entrada e saída de outros. Muitos colegas consideraram essa proposta absurda, pois quase sempre os ônibus estão cheios.

Toda vez que pego um ônibus, e tem alguém parado na porta, mesmo com espaços livres, eu me lembro da colega.

A outra lei proibiria carros a base de gasolina, pois esse poluem o ar. O principal contra-argumento foi a defesa do pré-sal. O Brasil agora passa a ser um dos maiores produtores de combustível no mundo.

ALUNO 26

Relatório sobre a técnica

Esta técnica foi muito bem explorada, por nós alunos. Nós debatemos bastante sobre as leis, e a maioria argumentava contra elas. Parecia que estávamos em um tribunal mesmo. Lembro que o professor tinha que pedir para nos acalmarmos, para um falar de cada vez, até encerrar o debate para a outra pessoa falar de sua criação de lei. A turma levou bem a sério essa técnica e ficou muito divertido participar.

O professor, durante essa atividade, foi bem imparcial. Não falava muito, deixava-nos falar e debater uns com os outros. O aluno que criava a lei ficava lá na frente argumentando em defesa de sua lei.

Em suma, essa técnica foi bem legal. Gerou uma interatividade entre nós, alunos, fazendo-nos entender melhor o pensamento de cada um sobre certas visões de mundo.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Quando, na seção 2.2, falamos do percepto, dissemos que a proposta de experimentar técnicas de deflagração da expressão verbal, graduadas segundo a tríade peirceana, é uma declaração de que se acredita na existência de três níveis de percepção, que se traduzem em três níveis de expressão, que a seu turno se materializam em três tipos textuais, a saber: descrição, narração e dissertação (ou argumentação). Em síntese, os processos descritivo, narrativo e dissertativo, em última análise, representam as formas pelas quais o homem percebe e processa o que percebe traduzindo a resultante em linguagem.

Também nos amparamos em Santaella (1996, p. 188) ao afirmar que cada texto manifesto é um conjunto de representações e dessas representações emergem os tipos textuais, pois os discursos materializados nos textos “variam enquanto modo de estruturação de acordo com a espécie de objeto que neles se representa” (SANTAELLA, 1996, p. 188).

Dessa forma, as Técnicas de Comunicação e Expressão utilizadas se vinculam aos três principais tipos textuais comumente trabalhados ao longo do processo de ensino-aprendizagem no ensino básico e que, de uma forma ou de outra se encontram nos variados gêneros textuais a que os alunos são (ou deveriam ser) expostos durante sua educação formal - e devemos levar em conta que, mesmo antes de chegarem à escola, os alunos já detêm certa competência metagenérica e esta se amplia à medida que novas situações comunicativas são experimentadas.

Reiteramos que tais técnicas não visam a formar exímios escritores, mas somente auxiliar na deflagração um processo de construção textual que possa atender as necessidades expressivas dos discentes, haja vista a dificuldade de muitos em demonstrar competência na produção textual compatível com o nível de ensino em que se encontram.

O resultado desta pesquisa se mostra muito mais nas apreciações que os alunos fizeram sobre as técnicas do que especificamente na produção de suas redações, uma vez que trabalhamos tanto a produção textual oral quanto a escrita.

Na primeira técnica utilizada, Dinâmica das cores, fornecemos um conjunto de palavras aos alunos, que, partindo delas, deveriam fazer associações com cores, descrevendo essa associação. É óbvio que não pretendemos com essa técnica levar os alunos a fazer descrições minuciosas como as normalmente encontradas em textos literários, mas tão-somente fornecer-lhes um meio lúdico e dinâmico de desbloquear o processo de produção. Isso já garante o primeiro contato com a tipologia textual e, no dia a dia em sala de aula, os professores poderão, paulatinamente, trabalhar a descrição em todas as suas peculiaridades.

Pudemos perceber que muitos alunos fizeram associações muito ligadas a suas experiências, seus gostos, afinidades, como associar uma certa cor à sua família porque, na infância, a casa onde moravam era pintada dessa cor, ou associar cores escuras a sentimentos ou ações tidos como negativos ou, ainda, relacionar determinada cor a algo já culturalmente ligado a essa cor, como o vermelho à sedução ou ao amor, o branco à paz. Vejamos, no quadro abaixo, as associações feitas. Em alguns poucos casos, certas cores não foram dadas, talvez por esquecimento do aluno.

	ALUNO 01	ALUNO 02	ALUNO 03	ALUNO 04	ALUNO 05	ALUNO 06	ALUNO 07
Vida	Lilás	Rosa	Amarelo	Azul	Verde	Azul	Azul
Amizade	Amarelo	Lilás	Multicor	Branco	Dourado	Amarelo	Amarelo
Família	Azul	Verde	Azul	Branco	Marrom		Branco
Amor	Rosa	Rosa	Vermelho	Vermelho	Azul	Vermelho	Vermelho
Fé	Verde	Azul	Prata	Dourado	Mostarda	Branco	Verde-claro
Virtude	Bege	Verde	Verde	Azul	Dourado	Laranja	Dourado
Desejo	Vinho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Laranja	Vermelho	Vermelho
Sedução	Vermelho	Vermelho	Vinho	Vermelho	Vinho	Vermelho	Vermelho
Felicidade	Amarelo	Laranja	Vermelho	Azul	Transparente	Lilás	Laranja

Paz	Branco	Branco	Branco	Azul	Rosa	Branco	Branco
Confiança	Verde	Verde		Branco	Marfim	Verde	Verde-claro
Infância	Rosa	Amarelo	Rosa	Rosa	Cinza	Rosa	Laranja
Velhice	Azul	Cinza	Cinza	Cinza	Azul	Bege	Castanho
Eu	Rosa	Lilás	Rosa	Azul	Lilás	Lilás	Azul
Lula	Amarelo	Vermelho	Verde e amarelo	Vermelho	Bege	Vermelho	Vermelho
Brasil	Verde		Cores da bandeira	Verde	Vermelho	Verde	Branco
Educação	Vermelho	Verde	Laranja	Verde	Cinza	Cinza	Preto
Mentira	Cinza	Marrom	Preto	Preto	Verde-musgo	Preto	Rosa
Traição	Cinza	Vermelho	Preto	Preto	Marrom	Preto	Roxo
Morte	Preto	Vermelho	Preto	Azul	Azul-celeste	Preto	Branco
Preconceito	Cinza	Cinza	Preto e branco	Amarelo	Marrom	Preto	Cinza
Guerra	Cinza	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Vermelho
Inveja	Laranja	Marrom	Roxo	Cinza	Azul-marinho	Preto	Verde-limão
Violência	Vermelho	Vermelho	Vermelho	Preto	Preto	Preto	Vermelho
Vício	Cinza	Preto	Cinza	Preto		Cinza	Verde
Tristeza	Cinza	Cinza	Mistura de todas as cores	Preto	Amarelo	Cinza	Roxo
Autoritarismo	Verde	Preto	Preto	Vermelho	Preto	Vermelho	Verde-escuro
Arrogância	Preto	Preto	Preto	Preto	Roxo	Preto	Marrom
Desprezo	Cinza	Cinza		Laranja	Cinza	Cinza	Cinza
Ciúmes	Verde-escuro	Vermelho	Preto	Amarelo	Laranja	Vermelho	Vinho
Miséria	Marrom	Preto	Incolor	Preto	Verde	Marrom	Marrom

Essa dinâmica tem sua relevância comprovada pelos próprios alunos, futuros professores, por meio de suas impressões deixadas nos relatórios, onde,

unanimemente foram favoráveis à aplicação de uma dinamização da aula de produção de textos, conforme podemos observar abaixo:

“O valor pedagógico desta dinâmica está no fato de que o aluno conseguirá observar e praticar aspectos do gênero textual descrição, compreendendo que a todo momento estamos descrevendo as coisas, inclusive para justificar certos pontos de vista. O interessante desta dinâmica, também, é que a aula torna-se algo mais dinamizador, saindo daquele molde de aula tradicional do português, isto é, é uma forma diferente e atraente para o aluno compreender a Descrição.” (ALUNO 01)

“Essa dinâmica pode ser aplicada a qualquer ano, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, talvez com focos diferentes. Para alunos do 6º ao 9º ano pode-se aplicar o exercício com a intenção de mostrar que muitas vezes relacionamos cores a palavras sem ter um motivo aparente. Já com os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio pode-se discutir a ideia dos clichês, não só nas cores, mas partindo para algo maior como frases feitas, metáforas cristalizadas, etc.” (ALUNO 02)

“Esta dinâmica nos fez perceber a importância dos detalhes de momentos, sensações, prazeres e sentimentos definindo uma cor para cada uma deles, nos remeteu à sensação de lembranças e prazer e, com isso, percebemos a importância da descrição, que nos fez incluir distinções sutis para poder diferenciar uma coisa de outra.

Esta prática pareceu inicialmente ser algo aleatório, porém ao iniciar a atividade buscou-se encontrar algum ponto de inter-relação entre o vocábulo e a cor imaginada. Em muitos deles houve momentos de dúvida quanto à seleção da cor, mas em outros (como em amor) parecia que a própria palavra vinha acompanhada indissociavelmente ou já carregava em si uma cor específica. Comprovou-se isso no momento em que diversos alunos relataram que haviam escolhido a cor vermelha para a palavra amor, por exemplo. De certo modo, parece haver quase uma “convenção” que associa a palavra amor à cor vermelha e devido a isso muitas campanhas exploram essa inter-relação, contribuindo ainda mais para ratificar a associação citada acima.

Embora houvesse pontos de consenso, também houve pontos de discordância. Verificou-se isso quanto ao modo como os alunos enxergavam a educação no Brasil, pois alguns a viam na cor verde (ainda havendo esperanças de melhora), outros na cor amarela ou laranja (como em estado de atenção) e ainda na cor preta (demonstrando o estágio crítico em que ela se encontra).” (ALUNO 03)

“Essa dinâmica demonstrou como muitas vezes realizamos associações visuais e ora associações resultantes de uma reflexão, mas de bases aleatórias e às vezes pautadas na sensibilidade ou na fixação constante existente por parte da mídia. Além disso, revelou-se como uma atividade que poderia ser trabalhada também com os alunos, desde os do segundo segmento do Ensino Fundamental quanto os do Ensino Médio.” (ALUNO 04)

“A princípio achei que a atividade não teria lógica, porém nunca pensei que conseguiria atribuir cores a diversas coisas que estão ao meu entorno. Tentei descrevê-las da melhor forma possível e pretendo multiplicar.” (ALUNO 05)

“Esta dinâmica é bastante interessante para que o professor de português possa ensinar aos seus alunos, de uma forma mais envolvente, como se produz um texto descritivo.

Além disso, acredito que esta dinâmica traga ao professor a oportunidade de conhecer melhor os seus alunos, pois, certamente, eles trarão algumas justificativas que revelarão alguns aspectos de suas vidas e, particularmente, acredito que quanto mais um professor conhece seus alunos mais ele será capaz de levar para a sala de aula atividades que estimularão o aprendizado.

Dessa forma, esta dinâmica poderá trazer resultados muito positivos tanto para o professor quanto para os alunos.” (ALUNO 06)

“Por ser subjetiva, justamente por envolver percepção e cor, a dinâmica não trabalha com certo e errado. Logo, todos os pontos de vista são válidos. É esta característica o ponto-chave da descrição que a dinâmica vai mobilizar.

Neste sentido, o trabalho com a dinâmica das cores, assim como as demais, dá-nos a prática de ensinar a descrever sem muitas teorias e “repisamentos” de temas tradicionais sobre o assunto.” (ALUNO 07)

A segunda técnica utilizada visou ao trabalho com a narração e, partindo-se de brinquedos, promoveu-se a produção de minicontos, histórias que, apesar de pequenas, desenvolviam-se de acordo com a estrutura tradicional, envolvendo um núcleo narrativo, ou, como chama Abreu (1999, p. 34), *plot dramático*, no qual há uma situação inicial, seguida de uma complicação e de uma solução. A situação inicial diz respeito a um estado de equilíbrio na narrativa que servirá de orientador para o leitor sobre quando a sequência narrativa for “quebrada” por uma complicação. A complicação trará necessariamente uma tensão, uma perturbação qualquer que transformará a história. Essa tensão tende a gerar ações no sentido de se buscar uma solução e um retorno a uma situação equilibrada. Normalmente o nível de tensão cresce ao ponto máximo (clímax) para que, em seguida, se dê o desfecho, que é a solução do fato gerador do desequilíbrio.

Os textos produzidos pelos alunos se mostraram bem-elaborados, considerando os aspectos da textualidade. Ao verificarmos os elementos constitutivos que conferem textualidade aos textos produzidos, percebemos que as histórias fluem, com as devidas retomadas de elementos, com progressão das ideias, conforme a extensão do texto e quantidade de complicações que se inseriam no enredo, sem problemas de contradição e de articulação. Portanto, no tocante à coerência, à coesão e aos aspectos pragmáticos, os textos foram considerados muito bons.

Tomemos um dos textos para demonstrarmos como os aspectos da textualidade se apresentam. Não faremos uma análise detalhada de todos os aspectos, mas apenas apresentaremos alguns para que se evidencie que os alunos conseguiram criar textos coerentes, coesos e bem interessantes. Claro que muito dos recursos fazem parte dos conhecimentos de tais alunos. Entretanto a criação das histórias só foi possível por causa da técnica, que fez com que a criatividade emergisse naquele momento e os enredos fossem desenvolvidos, envolvendo brinquedos-personagens que normalmente não comporiam uma história. Os brinquedos utilizados foram: bichinhos de pelúcia (macaquinhos, pica-pau e urso), boneco do Shrek, miniatura de dinossauro e patinho de borracha.

O ogro de coração puro

Certo dia os macaquinhos da floresta se organizaram numa grande revolta contra o malvado Pica-pau, que estava, por crueldade, derrubando todas as árvores em que eles moravam. Como acreditavam que o único que poderia resolver esse problema era o Shrek, o grande e bondoso ogro, foram até a sua casa para pedir ajuda.

O início da narração já nos apresenta uma situação-problema que envolve alguns personagens – os macaquinhos e o Pica-pau. Em relação ao personagem principal, a complicação na composição da narrativa ainda não existe, portanto, para ele há um equilíbrio, que será quebrado quando os macaquinhos relatarem o problema. Logo nesta primeira parte, já nos deparamos com um *plot* do enredo: um conflito entre animais que deve ser resolvido pelo ogro. Na tessitura dessa primeira parte, há mecanismos de coesão que trabalham para a devida retomada de personagens e de elementos temáticos. Vejamos alguns:

- que (em que eles moravam): retoma árvores;
- eles (eles moravam): substitui os macaquinhos;
- elipse do sujeito (Como acreditavam): refere-se a macaquinhos;
- esse problema: refere-se ao fato de o Pica-pau estar destruindo as árvores;
- o grande e bondoso ogro: Shrek;
- elipse do sujeito (foram): os macaquinhos;
- sua (sua casa): refere-se à casa do Shrek.

Além desses elementos coesivos, há uma progressão temática, no sentido de já direcionar a história para as ações do personagem principal, o ogro Shrek, o que vem logo em seguida na narrativa.

Depois de ouvir o drama dos macaquinhos, Shrek lembrou-se de que havia uma lenda na floresta sobre o Dinossauro Mágico. Ela dizia que aquele que o encontrasse teria o direito de lhe fazer dois pedidos. Então, o ogro levantou-se e partiu em busca do Dinossauro Mágico.

Nesta segunda parte, já temos indicadores de progressão temporal (Depois de ouvir o drama dos macaquinhos) e a introdução de outro personagem, o Dinossauro Mágico. Também nesse trecho, há vários mecanismos de coesão que garantem as retomadas, além do articulador *Então*, fazendo a passagem de uma ação para outra, que ocorrerá na sequência da estória.

Durante sua jornada, Shrek encontrou um lago que chamou muito sua atenção e parou para beber água. De repente apareceu um patinho amarelo que estava muito agitado. Ele gritou para Shrek:

- Shrek, Shrek! Há um bebezinho urso correndo perigo do outro lado do lago. Você precisa ajudá-lo!

Mais dois personagens são apresentados neste trecho, e há a criação de um outro *plot*, ampliando o enredo, agora com outra situação-problema a ser solucionada pelo personagem principal: salvar a vida de um urso bebê. Os mecanismos coesivos são usados de maneira correta para as devidas retomadas e relações entre as partes. O texto progride envolvendo o leitor para a descoberta das ações seguintes, o nível de informatividade adequado garante que o leitor avance no texto.

Sem pestanejar, o ogro corre para salvar o bebê. Quando ele consegue salvá-lo, um grande raio cai bem a sua frente e, do clarão, surge o Dinossauro Mágico.

Aqui a complicação criada anteriormente é solucionada, embora a primeira, e principal da estória, não tenha ainda sido resolvida. Em narrações com vários *plots*, é comum que as complicações sejam resolvidas ao longo do enredo, ficando a complicação principal para ser fechada por último. Nesse aspecto, o texto cumpre com um dos aspectos da textualidade, que é a manutenção temática. Vimos que o ogro tem uma tarefa a cumprir e ele parte em busca da solução do problema, que é encontrar o Dinossauro Mágico. Durante sua busca, outro evento ocorre, trazendo informações novas ao texto, sem que se deixe de lado a proposta inicial. Se o texto parasse neste segundo *plot*, a estória não faria sentido, seria incoerente com relação à proposta de enredo inicial.

O grande e imponente réptil volta-se para Shrek, com uma voz que mais parecia trovões:

- Você é um ogro de coração puro. Graças à sua bondade e coragem, eu lhe concedo dois pedidos.

Sem vacilar, ele faz seu primeiro pedido:

- Por favor, transforme o Pica-pau num bom pássaro. Mude o seu coração para que ele pare de destruir a casa dos macaquinhos.

- Realizarei seu desejo – respondeu o dinossauro.

Então ele balançou sua calda três vezes e, depois de um estrondo, o coração do Pica-Pau foi transformado. Além de parar de destruir as árvores, ele se tornou ativista fervoroso do “GREENPEACE” e ajudou a replantar o que havia destruído.

- Você ainda tem um outro desejo - disse o dinossauro a Shrek.

Como era muito solitário, ele queria uma esposa.

- Eu gostaria de ter um grande amor – pediu o ogro.

O dinossauro fez com que ele conhecesse Fiona. Foi amor à primeira vista! Eles se casaram e juntos criaram o bebê urso que Shrek salvou.

Ao encontrar o Dinossauro Mágico, o ogro cumpre sua tarefa de solucionar o problema inicial, por meio de um desejo concedido pelo réptil.

Os produtores do texto, além de criarem uma história muito bem-articulada, com progressão, continuidade e sem qualquer problema de contradição, ainda criam um outro final feliz, não esperado pelo leitor: o aparecimento de um amor para o ogro e seu bebê urso “adotado”. Além disso, fazem uso de humor e lançam uma transformação ética para o “malvado” Pica-pau: virou ativista do GREENPEACE e agora replanta o que destruiu.

Após essa breve apresentação de alguns aspectos que conferem textualidade aos textos, vejamos o que os alunos envolvidos na técnica Juntando as Peças disseram sobre ela. Essa apreciação dos alunos é fundamental para que possamos

avaliar a pertinência da técnica quanto a sua proposta, que é auxiliar na produção de textos narrativos.

“As narrativas, como era de se esperar, ficaram repletas de fantasias e de contextos impossíveis em um meio real, mas ficaram totalmente adequados às situações apresentadas dentro do contexto ficcional, ou seja, conseguiram ter verossimilhança.” (ALUNO 21)

“Esta é uma atividade bastante relevante, no sentido de que irá explorar a capacidade de criação do educando, isto é, sua criatividade, levando em conta tanto o aspecto da elaboração da estória em si, quanto os elementos estruturais que consistem uma narrativa. Desta forma, o aluno terá que relacionar os brinquedos de tal maneira que os mesmos possuam papéis dentro na narrativa, e esta, por sua vez, deverá estar coerente e coesa.

Do ponto de vista da semiótica, os brinquedos são signos que serão explorados para a produção de um texto. Logo, as histórias criadas pelos alunos serão os efeitos interpretativos que os mesmos possuem do signo.

O interessante deste tipo de atividade é que a mesma pode ser trabalhada com qualquer faixa etária, bem como qualquer série ou nível de ensino (Fundamental, Médio ou Superior). Além disso, ela promove a interação da turma ao ser dividida em grupos e o nível de dificuldade exigido para a elaboração da narrativa pode ser alternado de acordo com a série.” (ALUNO 01)

“Completamente entusiasmante a necessidade de ‘linkar’ as histórias de cada um e os respectivos personagens, de modo a atribuir a coerência necessária à narrativa.

Entre personificações dos brinquedos (bonecos, bichinhos, entre outros) e a máxima criatividade na aglutinação das histórias, cada grupo conseguiu construir um ‘todo’ fantástico.

Um trabalho de burilar a criatividade, incentivá-la e, principalmente, exercitar a feitura de um texto coeso e inteligente.” (ALUNO 17)

“Essa dinâmica simples, porém produtiva, é um excelente instrumento para se trabalhar em sala de aula, pois permite que o aluno se desenvolva em diversas formas, como a linguagem, a comunicação, a interação, a criação de histórias. Enfim, foi uma atividade significativa e que pode ser reproduzida em diferentes públicos.” (ALUNO 22)

“A atitude de deixar cada aluno escolher o brinquedo me pareceu muito importante para o andamento da atividade, pois permitiu a identificação do aluno com o objeto escolhido. Após a escolha dos brinquedos, o professor propôs a produção de uma história que usasse os brinquedos escolhidos como personagens. Como resultado, as produções de textos narrativos foram diversas, mostrando que o estímulo à escrita através da dinâmica pode ser uma ótima opção de trabalho com o nossos alunos em sala de aula.” (ALUNO 08)

“Além de possibilitar esse exercício de criatividade, a dinâmica permitiu que os componentes do grupo se conhecessem um pouco mais, relacionassem seus brinquedos, trocassem experiências e conciliassem suas ideias em uma produção escrita.” (ALUNO 04)

“...acredito que a aplicação desta dinâmica frente ao processo criativo tenha grande relevância, pois o aluno se sente mais à vontade na hora de escrever e pode imaginar histórias de qualquer tipo, já que não está preso a parâmetros ou exemplos previamente mostrados e que necessariamente devem ser seguidos.” (ALUNO 06)

“O resultado foi inacreditável: quando conseguimos deixar a imaginação voar (o que é relativamente difícil para adultos) percebemos que os textos ficam muito bons. Juntar várias percepções diferentes de um objeto, em um único texto, produziu narrativas divertidas e extremamente criativas.” (ALUNO 19)

“Quanto à proposta aplicada em sala de aula, dos textos produzidos pelos discentes da disciplina, podemos dizer que as composições, ao final, foram criativas e diferentes. Estimularam ainda o trabalho coletivo, mobilizando a troca de conhecimento entre todos os componentes dos grupos e a turma. Fez-nos também ativar nossos conhecimentos sobre a concepção e a elaboração de uma narração.

Por fim, a proposta aplicada, aliada ao entendimento da teoria semiótica, fez-nos vislumbrar, na condição de futuros professores, a possibilidade de um trabalho lúdico, no ensino de Língua Portuguesa, especificamente de produção textual.” (ALUNO 07)

A terceira e última técnica abordou a tipologia *dissertação*, e a técnica envolvida se chama Parlamentar (ou Pra lamentar). Essa técnica não gerou textos dissertativos-argumentativos escritos, pois visava justamente ao “embate” oral na exposição de argumentos em defesa de uma tese. Então os alunos criavam leis e montava-se um “cenário” de parlamento, onde as leis eram votadas, com apresentação de argumentos favoráveis a elas e também as contra-argumentações por parte dos “alunos-parlamentares”. A dinâmica demonstrou sua relevância, de acordo com as impressões dos alunos, pois auxilia, de forma descontraída, na estruturação do pensamento lógico-argumentativo. Vejamos, agora, as apreciações de alguns discentes sobre a técnica trabalhada.

“Esta dinâmica é muito interessante e perspicaz, visto que aguça o aluno para exercer a persuasão – elemento fundamental em um texto dissertativo. É uma ótima estratégia para trabalhar tal modo de produção textual em turmas de Ens. Fundamental. Eles terão prática através de uma simples brincadeira e, conseqüentemente, saberão como funcionam os elementos básicos de uma dissertação, como: tese, argumento e contra-argumento.” (ALUNO 22)

“Levando em consideração todo o processo dessa dinâmica, podemos pensar em como ela poderia influenciar no processo educativo e poderia, além disso, trazer inovação no ensino de conteúdos no ensino básico.

Esta dinâmica seria muito relevante para, inicialmente, ensinar aos alunos a trabalhar em grupo, aprendendo, assim, a respeitar a opinião dos outros. Além disso, é importante para desenvolver a criatividade, já que é necessário que, na sequência da escolha do tema, sejam apresentados argumentos pertinentes para que haja a defesa dessa lei.

A apresentação desta lei, a meu ver, coloca-se como o principal ponto desta dinâmica, pois é a partir da apresentação que o grupo ou seu representante terá a chance de apresentar, de fato, seus argumentos para a construção da lei escolhida.

Seria um trabalho em cima da argumentação e, conseqüentemente, contra-argumentação, já que a turma terá a chance de questionar o conteúdo da lei.

(...)

Sendo assim, a dinâmica, certamente, renovará o interesse da turma, pois é uma estratégia interessante para se trabalhar a argumentação, principalmente, por acontecer de forma mais descontraída. É extremamente importante, para nós, professores, levarmos para sala de aula novas formas de ensinar e incentivar o aprendizado dos alunos.” (ALUNO 11)

“... a dinâmica “Parlamentar” deu-nos a oportunidade de assumirmos, por alguns momentos, o papel de deputados, fazendo-nos perceber a complexidade e a importância de um projeto de lei e, a desenvolver nossa capacidade argumentativa para sustentar a tese. E mesmo os projetos vetados ou refutados pela assembleia fizeram com que os componentes dos grupos refletissem sobre as justificativas para a não aceitação dos projetos.” (ALUNO 4)

“Para o ensino Básico, essa dinâmica pode ser aplicada sem restrições como uma pré-atividade durante uma aula sobre texto argumentativo, já que os alunos terão que se posicionar de forma crítica, apresentando argumentos convincentes tanto para a aprovação quanto para a “derrubada” de tal lei. Ao final da aula, seria pedida uma redação em que os alunos teriam que contra-argumentar a proposta de lei de um dos grupos apresentados.

Podemos concluir que a atividade “Parlamentar ou Pra lamentar?” foi positiva, pois fez com que os alunos-professores se posicionassem de forma crítica.” (ALUNO 12)

“Esta atividade, que podemos denominar também como “Pra lamentar”, é relevante no sentido que explora a capacidade criativa dos alunos, estimula a persuasão e a expressão oral, além de exigir posicionamento crítico que os mesmos carregam.” (ALUNO 01)

“Essa dinâmica é totalmente passível de utilização em sala de aula, já que incita os alunos a trabalharem em grupo e aprenderem a utilizar o poder de persuasão, o bom senso, ajuda no desenvolvimento e ordenação do pensamento e

a perceber que à vezes temos que ceder para que uma ideia principal seja melhorada através de estruturas propostas por outros indivíduos.” (ALUNO 02)

“... o importante dessa dinâmica não era a lei ser aprovada ou não. Se aprovada, melhor ainda, demonstrando assim a boa arguição de quem a fez. No caso, ela buscava dos seus participantes, principalmente, a capacidade de escolha de argumentos sólidos para defender uma tese, que no caso era a lei. A dinâmica ganha nisso, porque quando usada nas salas de aula dos ensinos fundamental e médio é uma ótima alternativa para o ensino de argumentação, mesclando também o trabalho com a oralidade. Por fim, a dinâmica Paramentar ou Pra lamentar, além de ser uma proposta de atividade lúdica de ensino, alia-nos como futuros professores à consciência de um trabalho que parta da prática para a produção. Portanto, não nos deixando também nos limitar ao trabalho das velhas propostas dos cadernos de temas de redação.” (ALUNO 07)

“Essa técnica ajuda muito a desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos. A primeira parte, quando são apresentados os exemplos de leis “absurdas”, cria um clima de descontração que os deixa bem relaxados e facilita o progresso do trabalho. Depois que a turma é dividida entre aqueles que criarão os projetos de lei e os que votarão, eles têm que trabalhar bem tanto os argumentos quanto os contra-argumentos. Os primeiros porque terão de estar preparados para as perguntas e possíveis contras que receberão, os demais porque terão que contra-argumentar ou apoiar, apresentando justificativa.” (ALUNO 16)

As impressões dos envolvidos são importantíssimas para ratificar o que dissemos no início deste trabalho: que as Técnicas de Comunicação e Expressão têm seu valor no processo de ensino-aprendizagem de redação, uma vez que promovem o desbloqueio normalmente existente quando da solicitação da produção de um texto qualquer. Estamos certos de que quanto mais dinamizado for o momento de criação textual, mais fácil será para os alunos. É preciso, como disse um dos alunos participantes, evitar os “repisamentos” que a escola sempre acaba cometendo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de quase vinte anos, vimos perseguindo a produção deste trabalho que envolve produção de textos em diálogo com a Semiótica. Desde o primeiro contato com o projeto *Dinamizando a Sala de Aula*, do qual fizemos parte como bolsista de iniciação à docência na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, com orientação da professora Darcilia Simões, percebemos a importância desse nosso olhar sobre a produção de textos. Eram várias técnicas, cerca de quinze, às quais foram somadas mais cinco ao longo do projeto naquela instituição, e cada dinâmica se vinculava ora a textos descritivos, ora a narrativos, ora a dissertativos, além de textos não verbais puros ou mesclados com os verbais.

Hoje, finalmente, fechamos um objetivo, uma busca, mas não pretendemos simplesmente fechar uma etapa por questões de obrigação acadêmica. Há um caminho muito maior do que esse, que se projeta na disseminação do trabalho iniciado em 1994, seja fornecendo aos futuros professores essas ferramentas e esse novo olhar, seja aplicando diretamente em aulas de ensino fundamental e médio as dinâmicas do projeto.

Apesar de ainda haver, por motivos diversos, uma ligação muito forte, no ensino de Língua Portuguesa, a teorias gramaticais em detrimento da prática frequente de leitura e produção de textos, cremos que um dos motivos seja a forma como os professores trabalham o espaço de leitura e produção textual. Assim, à medida que o lúdico e a dinamização entram em cena, ocorre uma transformação: o que antes era uma imposição, uma tarefa chata, sem envolver a vontade do aluno passa a ser algo prazeroso, algo que abre espaço para a interação, para a criatividade – daí surgem os textos que possivelmente um aluno diria que jamais conseguiria fazer.

É exatamente essa a proposta das Técnicas de Comunicação e Expressão: quebrar as barreiras, os bloqueios, que dificultam o discente a ser competente na comunicação. E, ao longo da apresentação de nosso *corpus*, verificamos, nos relatórios dos participantes, como essa transformação ocorre e os resultados positivos que são alcançados.

Fizemos uma “ponte” necessária com os gêneros textuais por um motivo óbvio: desde a criação dos PCN, houve uma mudança no direcionamento das ações pedagógicas com relação ao ensino de Língua Portuguesa. O texto passa a ser visto como parte principal do ensino; a leitura, a interpretação e a produção de textos tomam um lugar de destaque, e os gêneros textuais são postos em evidência, de modo que sejam valorizados e inseridos no dia a dia dos alunos com mais força. O trabalho do qual fizemos parte em 2005 para reorganizar os conteúdos do ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro mostra que há uma preocupação muito grande em se desatar o nó da tradição no ensino da língua materna. Aumentamos o número de gêneros a serem trabalhados no ensino básico e trouxemos propostas de aplicação de variados gêneros em sala de aula. Entretanto não conseguiremos mudar a força da tradição se nós mesmos, professores, não nos ajustarmos a essa nova realidade.

Deixamos, aqui, como parte final deste trabalho, mas como ponto de partida para reflexão, um texto produzido para um concurso de redação para professores, e as cem melhores redações foram agrupadas na coletânea *A importância do livro no Brasil do Século XXI* e publicada pela Academia Brasileira de Letras.

“Certa vez, Monteiro Lobato disse que um país se faz com homens e livros. Homens temos muitos; livros não tanto quanto gostaríamos. Mas não é necessário termos muitos livros: é necessário que nossa gente os leia.”

Cláudio José Bernardo

Homens e livros: um país²⁴

Há pouco mais de um mês, ocorreu, em todo o território brasileiro, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Mais de três milhões de estudantes fizeram, além de uma prova objetiva, composta de 63 questões de diversas áreas do conhecimento, uma redação. O tema da redação foi “O poder de transformação pela leitura”, e esse tema trouxe, inevitavelmente, muitos transtornos para a grande maioria dos candidatos. Tal afirmação é embasada na análise dos textos produzidos por esses estudantes – não podemos afirmar que a mídia, por força de informações passadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), noticiará, às claras, o que realmente está ocorrendo com os jovens que estão terminando ou que já terminaram o ensino médio, no que se refere à leitura e, conseqüentemente, à produção de textos. O fato é que eles mesmos declararam, em suas dissertações, que falta apego à leitura, de maneira geral, e aos livros, especificamente. Somente quem fez parte da banca de correção das redações do ENEM pode avaliar o panorama caótico em que se encontra o Brasil nesse aspecto.

Praticamente todos os candidatos confirmaram a importância do livro na vida de cada um, a despeito dos inúmeros impedimentos – uns até justificáveis, outros nem tanto – que os deixam cada vez mais longe daquilo que eles mesmos dizem ser “a porta de um Brasil melhor”. Os argumentos são muitos, entre eles a preguiça, a falta de dinheiro para adquirir livros, a falta de tempo para ler, a inexistência de bibliotecas na cidade, o despreparo para a leitura (por falta de incentivo em casa ou na escola), a sedução da televisão e da internet, que é um veículo de informação valioso, se soubermos usá-lo, pois o poder da internet é enorme, mas o seu lado obscuro, aquele que livra o aluno da leitura de uma obra de Machado de Assis, por exemplo, acaba ampliando o fosso existente entre nossos jovens e os livros, pois lá eles encontram resumos de obras de qualquer autor.

A realidade está descrita nas linhas das redações e foi transferida da experiência de cada um dos três milhões de jovens brasileiros para as folhas de texto final da dissertação do ENEM. Como um grito de quem está preso aos grilhões de um sistema educacional falido, por séculos de descaso político e/ou por conta da

²⁴ Esta redação integrou a coletânea A importância do livro no Brasil do Séc. XXI. Academia Brasileira de Letras/2006.

manutenção de um povo cada vez menos consciente e mais passivo, as vozes contidas nas dissertações devem ecoar longe e não podem ser abafadas, pois buscam um norte, se não para aqueles que deixaram suas marcas nos textos, pelo menos para as gerações vindouras, visto que, se o panorama está caótico e é demonstrado em uma avaliação de ensino médio, podemos perceber que as bases do ensino foram devastadas como o é uma cidade por um “tsunami” – não se reconstroem facilmente.

Certa vez, Monteiro Lobato disse que um país se faz com homens e livros. Homens temos muitos; livros não tanto quanto gostaríamos. Mas não é o bastante termos muitos livros: é necessário que nossa gente os leia. O brasileiro lê pouco. Paradoxalmente, o Brasil tem a maior indústria editorial da América Latina, produz mais da metade dos livros do continente e tem excelente nível de produção editorial.

Segundo o INAF (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional), 73% dos livros, no Brasil, estão concentrados nas mãos de 16% da população; cerca de 1000 municípios, onde vivem 14 milhões de brasileiros, não têm biblioteca pública e 89% dos municípios brasileiros não têm livrarias. O brasileiro lê apenas 1,8 livros por ano, enquanto na Colômbia, nossa vizinha, lêem-se 2,4 livros. Nos Estados Unidos, a prática é maior: cinco; na França, mais ainda: sete.

Em um país com 9 milhões de analfabetos absolutos e com 66% de sua população que não conseguem entender textos simples, fica fácil compreender o grito dos estudantes que fizeram a redação do ENEM.

O governo tem trabalhado no sentido de reverter esse quadro. Pesados investimentos têm sido feitos em programas de disseminação da leitura. Merece aplausos o Programa Fome do Livro, um dos vetores da Política Nacional do Livro, Leitura e Bibliotecas, criada pela Lei 10.753/2003, que implementa diretrizes para que o povo brasileiro tenha mais acesso aos livros, seja por meio do barateamento dos preços, seja pela criação de bibliotecas em todo o território nacional, entre outros pontos não menos importantes.

Não obstante o esforço do governo, sabemos que o contato com o livro também precisa ser um hábito enraizado no seio familiar. Logo, é preciso um longo e, talvez, penoso trabalho de mudança de paradigma, de forma a fazer com que não somente nossos jovens se interessem pela leitura, mas que também as crianças em fase de alfabetização comecem a gostar dos livros que Lobato, um dia, somou na construção de um país.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. *Curso de redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- AMARAL, Emília [et al]. *Novas palavras: português*. 2. ed. São Paulo: FTD, 2003.
- ANDRADE, André Augusto; BARRETO, Raylane A. D. N.; RABELO, Ricardo Rocha. *Linguagens, códigos e suas tecnologias no enem 2009: reflexões acerca da educação física*. Disponível em:
<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%2011/PDF/Microsoft%20Word%20%20LINGUAGENS_CoDIGOS%20E%20SUAS%20TECNOLOGIAS%20NO%20ENEM%202009.pdf>. Acesso em: 08 mar 2012.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller.
- BARREIROS, Débora Raquel Alves. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: vínculos entre avaliação e currículo*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.
- BARROS, Diana L. P. de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1990.
- BEZERRA, Maria A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007
- CEREJA, Willian Roberto, MAGALHÃES, Tereza Cochar. *Português: linguagens*. São Paulo: Atual, 2003.
- ECO, Umberto. *Os Limites da Interpretação*. São Paulo: Perspectiva. 1995
- FARACO, Carlos Emílio, MOURA, Francisco Marto. *Português: série novo ensino médio*. São Paulo: Ática, 2004.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. São Paulo: Ática. 1995
- FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva. 1996.
- GARCIA, Lenise A. Martins. *Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso?* Disponível em:
<http://www.educacao.es.gov.br/download/roteiro1_competenciasehabilidades.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2012.
- GORLEÉ, Dinda L. La semiótica triádica de Peirce y su aplicación a los géneros literarios. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, n.1, 1992.
- GUIMARÃES, Elisa. *A articulação do texto*. São Paulo: Ática. 1990.

IJUIM, Jorge Kanehide; TELLAROLI, Taís Marina. Comunicação no mundo globalizado: tendências no século XXI. *Revista Ciberlegenda/UFF*, ano 10, n. 20, jun. 2008.

KOCH, Ingedore G. V. *A Inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.

_____. *A coesão textual*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção texto*. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore G. V.; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita. Repensar a reforma: reformar o pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001. Trad. Eloá Jacobina.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix. EDUSP, 1975. Introd., seleção e trad.: O. S. da Mota e L. Hegenberg.

_____. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce (1931-1996)*. Cambridge, MA: Harvard University Press, [20--].

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.; MACEDO, L. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed. 2002. Trad. Claudia Schilling & Fátima Murad.

PERRENOUD, Phillippe. *Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. 2000. Trad. Patrícia Chitoni Ramos.

PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva/Brasília: CNPq, 1987.

SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e Ideologia*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *A percepção: uma teoria semiótica*. 2. ed. São Paulo: Experimento, 1998.

_____. Implicações do objeto dinâmico. In: _____. *A teoria geral dos signos: semiose e autogeração*. São Paulo: Ática, 1995. p. 62 e ss.

_____. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

_____. *Semiótica aplicada*. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

SANTOS, Leonor Werneck dos. *Gêneros textuais nos livros didáticos de Português: uma análise de manuais do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SARMENTO, Leila Lauer, TUFANO, Douglas. *Português: literatura, gramática, produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Reorientação curricular, Livro II – Português, Materiais didáticos*, Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Orientação curricular, Livro I – Linguagens e Códigos*, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Reorientação curricular, Livro I – Linguagens e Códigos*, Rio de Janeiro, 1992.

SIMÕES, Darcilia. *Semiótica & semilogia*. Edição online. Rio de Janeiro: DIALOGARTS, 1999.

_____. *Iconicidade e Verossimilhança: semiótica aplicada ao texto verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2007.

_____. *Iconicidade verbal*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2009.

_____. *O livro-sem-legenda e a redação*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

TAKAZAKI, Heloísa Harue. *Língua portuguesa: ensino médio*. São Paulo: IBEP, 2004.

TERRA, Ernani, DE NICOLA, José. *Português de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e textualidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Repensando a textualidade. In: AZEREDO, José Carlos (org.). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. Petrópolis: Vozes, 2001.

VERNON, M. D. *Percepção e experiência*. São Paulo: Perspectiva. 1974. Trad. Dante Moreira Leite.