
LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO FRASE

Valnecy Oliveira Corrêa Santos (UESPI)¹
valnecycorreia@hotmail.com

Sandra Maria Lemos Campelo (UESPI)²
campelolemos@hotmail.com

RESUMO: Este artigo apresenta um trabalho com a leitura, com base na perspectiva interacional (dialógica) da língua, na qual o texto é concebido como o lugar da interação autor e leitor. A leitura é, nessa perspectiva, um ato dialógico de construção de sentido, no qual o leitor é um ser ativo, que assume a posição de sujeito do discurso, em uma situação concreta de interação. Como fundamentos teóricos, são assumidos os estudos realizados por Bakhtin (1997), Kleiman (2013), Marcuschi (2008), Leffa (1996) e Koch e Elias (2013). Pretende-se, assim, relatar uma experiência com o gênero frase, na qual a função do professor é mediar a leitura, cuja construção de sentidos requer a ativação de um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas. A sequência didática utilizada segue a proposta desenvolvida por Silva (1992), segundo a qual as atividades de leitura são divididas em três momentos: a pré-leitura, a leitura propriamente dita e a pós-leitura. Assim, as principais constatações feitas durante a realização da sequência de trabalho são elencadas no texto, bem como se explicita a defesa de que a atuação do professor como mediador do processo de leitura, escrita e reescrita de textos é fundamental para o desenvolvimento das competências leitora e escritora do aluno.

Palavras-chave: Leitura. Cognição. Mediação Pedagógica.

1 Introdução

As discussões teóricas sobre leitura e escrita propostas por estudiosos, como Kleiman (2013), Solé (1998), Marcuschi (2008), Leffa (2012), Kato (2007), Koch (2005) e muitos outros têm favorecido grandemente o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as informações e descobertas estão postas e, amparadas pelas tecnologias de comunicação e informação, circulam muito rapidamente. Além disso, as políticas públicas voltadas para a formação docente – tais como Pró-letramento, Gestar II, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – as publicações financiadas pelo Ministério da Educação –

¹ Mestranda em Letras – Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA. Professora de Língua Portuguesa – Nível fundamental e médio – Secretaria de Estado da Educação Maranhão.

² Mestranda em Letras – Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Graduada em Letras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Professora da rede pública de ensino do Estado do Piauí e da rede pública municipal de Altos – Piauí.

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Coleção explorando o ensino, volume 19 – e as muitas obras distribuídas às escolas através do ³PNBE-Professor trazem em seu embasamento teórico a concepção de que ler e escrever não são atos monológicos, são processos interativos que ocorrem em situações concretas de uso da linguagem.

Diante desses aportes teóricos, é impossível não se questionar: o que é realmente importante na condução do ensino quando o assunto é leitura? Quais atividades desenvolver para que os alunos obtenham êxito nas práticas de letramento que ocorrem dentro e fora da escola? Esses questionamentos coadunam em uma constatação: é necessário dar uma guinada no ensino de leitura e de escrita, buscando efetivar o diálogo teoria e prática.

A inquietação por respostas, embora ainda se esteja em busca delas, culminou na experiência aqui descrita, através da qual, com base na teoria dialógica interacional, se buscou ver o texto (e mediar essa visão na sala de aula) como o lugar da interação, quando tanto o autor quanto o leitor são sujeitos ativos no processo.

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero frase visa a abordar a leitura como um processo de construção de sentidos no qual é necessário acionar os conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional para que se compreenda o sentido presente tanto na estrutura linear quanto na subjacência textual.

Na primeira parte do texto, descreve-se o ato de ler como processo de interação, buscando exemplificar os conhecimentos ativados durante o processo de leitura e apresenta-se o gênero frase com base na concepção de gênero textual presente em Bakhtin (2003). Em seguida, a experiência em sala de aula é relatada e por fim fica a constatação de que o professor, ao agir como ⁴mediador do processo de leitura, contribui de forma decisiva para que o aluno consiga desenvolver as habilidades previstas no processo de escolarização, sendo capaz de adaptá-las na vida cotidiana.

2 A leitura e a construção de sentido(s)

A leitura, enquanto construção de sentido, apresenta-se como um fenômeno muito singular por ser um acontecimento somente concretizado quando há a reconstrução significativa de um dizer, situado em uma interação social. Nessa perspectiva, o ato de ler

³ Programa Nacional de Biblioteca na Escola

⁴ Adota-se conceito de mediação tendo como base a linha de pensamento de Vygotsky, na qual o sujeito mais experiente faz a mediação para que o outro possa se apropriar dos conhecimentos partilhados na interação.

envolve muito mais do que a capacidade de transformar códigos em sons ou a simples atribuição de significados às palavras. Como bem enfatizam Marcuschi (2008, p. 228), Koch e Elias (2013, p. 11), Solé (1998, p. 22), ler é construir sentidos.

Bakhtin, teórico russo, precursor da teoria dialógica da linguagem, no livro *Marxismo de Filosofia da Linguagem*, defende que a construção de significados depende da inserção da palavra em uma situação enunciativa, na qual um indivíduo assume a posição de enunciador. Isso significa que os signos que compõem um dado enunciado não significam por si só e nem a língua pode ser concebida apenas como um sistema de signos, mas como o lugar de constituição da subjetividade, lugar da interação.

Ler, segundo a concepção bakhtiniana, é assumir a posição de sujeito do discurso, em uma situação concreta de interação, atualizando e/ou reconstruindo o ato de escrita. Brandão (2005, p. 273), ao estudar a concepção dialógica, conceitua leitura como a “atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto [...] atividade de atribuição de sentido promovido pelo leitor no ato da leitura”.

Observa-se, assim, um jogo discursivo presente na enunciação, na qual, como propõe Bakhtin, é dialógico por natureza. “A enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...] a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1997, p.112-113). Na interação, existe, pois, um EU que prevê a existência de um outro EU em uma dada situação e, a partir disso, cria uma imagem do seu interlocutor, projetando o efeito que o texto produzirá sobre ele. Toma-se assim a leitura o ato de atualização da escrita, de reconstrução de sentido.

Para Kleiman (2013, p.71), a leitura representa a “interação à distância entre leitor e autor via texto.” Antunes (2009, p. 192) compartilha do mesmo pensamento quando diz que “a outra face da escrita é a leitura. Tudo o que é escrito se completa quando é lido por alguém.” Koch e Elias (2009, p. 34), citando Beaugrande (1997) assim também reafirmam essa ideia, ao dizer que:

na concepção **interacional (dialógica) da língua**, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são**

construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais⁵.

Todos esses aportes teóricos apontam o texto como o lugar da interação e como tal sua compreensão só ocorre quando tomado em sua totalidade. O texto, assim considerado, requer do ato de ler, do leitor, a ativação de estratégias cognitivas e metacognitivas que, de acordo com Koch e Elias (2013), envolvem um sistema de ⁶conhecimentos: linguísticos, enciclopédicos e interacionais.

2.1 O GÊNERO FRASE

A Frase, enquanto gênero textual, ainda é pouco conhecida, embora já seja veiculada em revistas há bastante tempo. A Revista *Veja*, por exemplo, possui a sessão *Veja Essa* há mais de duas décadas. Isso significa que não se pode conceituar a frase como um gênero emergente, todavia, ao buscar referencial para fundamentar esta abordagem, encontrou-se apenas o estudo realizado por Pedrosa (2005), segundo a qual a denominação do gênero foi motivada, “tendo em vista a maioria das revistas utilizarem esse termo por ocasião da identificação do gênero na seção” (p. 151).

Ao analisar a estrutura da Frase, observa-se que ela é composta basicamente por duas partes: a frase e a contextualização. A primeira é formada por um enunciado curto e conciso. Normalmente apresentado com destaque em negrito ou itálico e com fonte maior que a utilizada na segunda parte. A contextualização apresenta o contexto de fala recuperado pelo editor:

identificação do locutor, um aposto que faz referência a sua profissão ou cargo que ocupa; um aposto sobreposto (facultativo), quando o locutor não for tão bem conhecido, ou quando necessitar de informação complementar; uma explicação sobre o assunto ou tópico da ‘fala’, podendo ser opinativo ou informativo. Essas partes nem sempre aparecem integralmente (PEDROSA, 2005, p. 156).

Sem desconsiderar a importância do todo para a compreensão do texto, considera-se a contextualização como a parte fundamental, uma vez que, conforme defende Bakhtin

⁵ Grifos nosso.

⁶ O que Maingueneau (2005, p. 41) denomina de competência.

(2003) é a situação concreta, a enunciação, que conduz uma unidade da língua, como é o caso da oração, para a condição de enunciado concreto – texto. Em outras palavras, conhecer o contexto é condição fundamental para a interação, “sem situacionalidade e inserção cultural, não há como interpretar o texto. [...] todos os textos são virtuais enquanto não se inserirem em algum contexto interpretativo” (MARCUSCHI, 2008, p. 87).

Outra particularidade deste gênero, observada em quatro revistas de circulação nacional – Veja, Caras, Isto É e Época – e dois sites de notícias – UOL e Terra, é o destaque dado ao nome do enunciador – escrito normalmente em caixa alta, em cor diferente do restante do texto, negrito ou sublinhado. Em alguns textos a imagem do enunciador é posta em evidência, sob a forma de fotografia ou de caricatura. É um gênero cuja produção depende muito da intencionalidade de quem o produz.

No plano discursivo, o gênero frase evidencia a polifonia, um dos conceitos propostos por Bakhtin, uma vez que é composto a partir da condensação de um discurso: há, em sua produção, um eu que profere um dizer em uma dada situação; e um eu que condensa e reproduz intencionalmente esse dizer. Nesse jogo discursivo, a fronteira entre as palavras desses dois eus fica praticamente imperceptível.

2.2 A LEITURA COMO ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS

Diante da visão panorâmica do gênero, volta-se para o enfoque central deste trabalho: a leitura enquanto construção de sentido. Na perspectiva dialógica, o sentido se constrói na interação. Um dizer, um enunciado só tem sentido na presença do outro. “O texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor. Leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura” (LEFFA, 2012, p. 255).

A compreensão somente ocorre quando o texto é inserido num universo semiótico, no qual estão envolvidos sujeitos sociais dotados de ideias e linguagens. Para Koch e Elias (2013), a construção de sentido durante a relação texto e leitor é resultado da ativação de conhecimentos, conforme se tentará exemplificar na análise do texto.

“Fui crucificada por algo que eu nem sabia que tinha: beleza.”

FERNANDA COLOMBO ULIANA,
bandeirinha, no site F5. No jogo em que o Atlético venceu o Cruzeiro por 2 x 1, a auxiliar marcou um impedimento inexistente contra o time derrotado e, por isso, um diretor do clube, Alexandre Mattos, sugeriu que ela deixasse o futebol e posasse para a PLAYBOY



Fonte: Revista Veja, edição 2374 – ano 47 – nº 21, 21 de maio de 2014 de 2014

Diante do texto publicado pela Revista Veja, na seção *Panorama Veja Essa*, destinada a publicação do gênero frase, um sujeito alfabetizado ativa, automaticamente, seus conhecimentos sobre o sistema linguístico, buscando decodificar cada uma das palavras, relacionando-as em uma cadeia linear de significação. De forma muito natural, o leitor consegue diferenciar os vocábulos gramaticais dos vocábulos lexicais, dando a estes maior ênfase, bem como perceber a função que eles desempenham no enunciado. Ao realizar tal atividade o leitor está ativando seus conhecimentos linguísticos.

Todavia, decodificar o que está posto na superfície textual não é suficiente para compreender um texto. É necessário, pois, ativar outro tipo de conhecimento: “o conhecimento enciclopédico⁷ ou conhecimento de mundo – aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo, também denominado semântica ou social” (KOCK, 2002, p. 48).

É através dos conhecimentos enciclopédicos, por exemplo, que o leitor consegue relacionar o sentido do termo “*Fui crucificada*” à situação discursiva. Por meio da memória discursiva⁸, percebe a alusão à crucificação de Jesus Cristo que, embora não explicitada, serve de contexto para o entendimento do sentido do texto. Explicita-se e percebe-se a intencionalidade presente na metáfora: é como se a enunciativa dissesse, assim como Jesus Cristo, eu também fui condenada injustamente.

Ainda no âmbito do conhecimento enciclopédico, estaria a percepção do que é um bandeirinha, bem como a função que ele exerce no jogo de futebol; do contexto de um jogo

⁷ Denominado por Marcuschi (2008, p. 238), conhecimentos factuais.

⁸ Segundo Guimarães (2013), a memória discursiva – interdiscurso – torna possível a apreensão do discurso, pois propicia a percepção das relações dialógicas presentes no texto.

de futebol; do que vem a ser a PLAYBOY, do que é o site F5 e, principalmente, da aceitação da mulher como integrante de uma equipe de arbitragem. Assim, “devido às lacunas que se abrem no texto, e precisam ser completadas, a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico específico abordado pelo texto: o tema” (LEFFA, 2012, p. 258).

Já terceiro tipo de conhecimento, o interacional “refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba os conhecimentos: ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural” (KOCH & ELIAS, 2013, p. 45).

O conhecimento ilocucional, embora não esteja tão explícito no texto em análise, pode ser apreendido quando o leitor o insere num contexto mais amplo: a seção da revista, um espaço destinado para o gênero frase: um gênero que nasce de outro gênero, de uma situação concreta de interação social. Ao produzir o texto frase, evidencia-se uma intencionalidade: enfatizar determinada situação de fala, seja para divertir, ironizar, confirmar pressupostos ou sobrepor imagens sociais. O conhecimento ilocucional permite, ao leitor, inferir ou perceber os propósitos pretendidos pelo produtor do texto.

O conhecimento comunicacional, por sua vez, está relacionado à quantidade de informação necessária para que a compreensão do texto se efetive. Ao ler uma frase, o leitor encontra na segunda parte as informações ativadas pelo conhecimento comunicacional. A ênfase dada a esta parte do texto pode ser compreendida como apoio textual, recurso que vai ao encontro do conhecimento metacomunicativo

aquele que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido. Para tanto, utiliza-se de vários tipos de ações linguísticas configuradas no texto por meio da introdução de sinais de articulação ou apoios textuais. (KOCH & ELIAS, 2013, p. 52).

Pode-se citar ainda como estratégia para a compreensão do texto o conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais. O leitor, ao ler um texto, observa e identifica particularidades do gênero e, a partir disso, define seus objetivos de leitura. Ao ter contato com o gênero frase, normalmente, lê-se a primeira parte – a frase propriamente dita – e só se atenta para o restante do texto caso esta chame a atenção. Trata-se de um gênero de leitura rápida, do tipo seletiva – *com o propósito [...] de extrair uma vaga ideia global* – (SILVA; WACHOWICZ, 2013, p. 49).

É importante reafirmar que da produção do gênero à recepção do leitor observa-se um jogo de intencionalidades que podem ser ou não aceitas pelo interlocutor. As estratégias cognitivas e metacognitivas aqui mencionadas na forma de ativação de conhecimentos agem como definidoras da leitura, favorecendo o processo de compreensão do texto, de construção dos sentidos.

Reafirma-se, outrossim, que a ativação desses conhecimentos não ocorre de forma linear. Do reconhecimento do texto – decodificação - à percepção do gênero traça-se um percurso muito rápido, somente perceptível para o estudioso da linguagem.

2.3 A LEITURA DO GÊNERO FRASE: UMA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Esta experiência de leitura com o gênero frase pauta-se no princípio de que o trabalho com a leitura em sala de aula é uma atividade de mediação, na qual, com a ajuda do professor, o aluno exercita sua capacidade de compreensão: ação que contribui de forma decisiva para que decodifique com mais rapidez, torne-se mais seguro para o exercício da leitura e consiga realizar as etapas propostas no processo de compreensão: a formulação de hipóteses, a verificação e a interpretação.

Assim, realizar previsões, questionar e dar respostas às lacunas existentes no texto, identificar as ideias centrais, bem como os implícitos e pressupostos, estabelecer relação entre o que está posto e o seu conhecimento de mundo e buscar pistas para compreender o texto são etapas que somente ocorrem quando há interação texto e leitor. A atividade proposta com o gênero frase foi planejada com base nessa concepção.

Conhecer e caracterizar o gênero frase, ler textos do gênero, utilizando-se das estratégias cognitivas (uso de conhecimentos linguísticos, enciclopédico e interacional) durante o processamento textual, identificar as partes que compõem a estrutura do gênero e a importância de cada uma delas para a compreensão do texto, compreender o que é contexto e sua importância para a compreensão do sentido do texto e produzir o gênero frase, a partir da leitura de outros textos, foram os objetivos que nortearam o desenvolvimento dessa sequência, aplicada em duas salas de 8º ano do ensino fundamental – em escolas públicas.

Para a elaboração da sequência tomou-se como base a proposta apresentada por Silva (1992), citada por Santos, Riche e Teixeira (2012), segundo a qual, no processo de ensino e aprendizagem de leitura, é necessário

pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. Por isso, Silva (1992) defende que devem ser propostas aos alunos atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais,

conforme detalhado na sequência que segue:

1º Aula = 3h/aula

Aplicação de atividade pré-textuais

1. Apresentar aos alunos a primeira parte do texto – apenas a frase – e a partir dela, questionar:
 - I. Levando em consideração essa frase, qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador.
 - II. Quem, na sua concepção, disse essa frase? () Dilma Rousseff () Luiz Felipe Scolari () Papa Francisco () Daniel Alves?
 - III. Onde essa frase pode ter sido veiculada/publicada?

Aplicação de atividades textuais

1. Apresentar aos alunos o texto completo e solicitar que façam a leitura.
2. Após a leitura da segunda parte do texto, responda: Qual a importância desta parte para a compreensão do texto?
3. Releia a segunda parte do texto e identifique o tipo de informação nela existente.

(Espera-se que o aluno identifique: autor, local em que a frase foi dita ou publicada, situação de fala, informações sobre o autor.)

Ler com os alunos o texto de origem.

4. Após a leitura, questionar: Levante hipóteses, por que a Revista Veja escolheu este trecho? Qual possivelmente foi a intenção da Revista? (Relacionar com os fatores pragmáticos)
5. Qual outra frase poderíamos destacar, neste texto, para a construção de um texto frase, mantendo a imagem de Felipão construída no texto anterior, pela Revista Veja?
6. Sistematizar com a turma a estrutura do gênero.

2ª Aula = 2h/aula

Atividade pós-textuais

1. Selecionar quatro textos (reportagem, texto de opinião e entrevista). Agrupar os alunos em duplas e pedir que façam a leitura integral do texto. (cada dupla recebe apenas um texto).
2. Solicitar que cada dupla produza um texto do gênero frase a partir dos textos lidos.
3. Sortear duas duplas para submeter o texto para análise e refacção coletiva.

4. Após análise coletiva, solicitar que cada dupla reorganize seu texto, redigindo-o em duas cópias: uma para o professor e outra para dupla expor no mural da sala.

O texto escolhido para o desenvolvimento da atividade proposta foi publicado na Revista Veja, em 16 de fevereiro de 2014.



Ao seguir os passos previstos na sequência, observou-se que a interação ocorreu de forma gradativa. O trabalho iniciou de forma apática, porque os alunos tiveram dificuldade para responder a questão inicial: *Levando em consideração essa frase, qual é, possivelmente, o assunto tratado pelo enunciador?* A primeira palavra que chamou a atenção da turma foi a palavra Deus, o que levou um aluno a dizer que o assunto da frase seria religião. Somente após a intervenção docente, no sentido de orientar a turma a buscar pistas linguísticas no texto, foi possível chegar ao objetivo pretendido. Com a ajuda das professoras, a turma conseguiu justificar o uso de aspas, perceber que há na frase dois enunciados (uma pergunta e uma resposta), porém, o ponto decisivo para a compreensão foram as pistas lexicais.

Ao serem questionados sobre o que significa a palavra *titular* e em que contexto ela costuma ser usada, a turma, principalmente os meninos, respondeu de imediato *–jogador principal, aquele que inicia no jogo de futebol*⁹. Este foi o estopim para a compreensão do texto o que dispensou o levantamento de hipóteses sobre quem era o enunciador, pois a resposta fluiu naturalmente, em função da memória discursiva dos alunos ter sido acionada.

⁹ Transcrição fiel da fala do aluno.

Após a confirmação de que as hipóteses por eles levantadas foram comprovadas, a turma tornou-se mais confiante, todos queriam falar algo sobre o enunciador – no caso Luiz Felipe Scolari – tornando bem mais fácil a reconstrução do contexto da frase. Ao perguntar onde ele pode ter dito essa frase, muitas hipóteses foram levantadas: *entrevista sobre escalação da seleção; divulgação dos jogadores escalados; falando sobre a copa*. Todas as respostas foram coerentes. A compreensão passou a ter a imagem do enunciador como elemento central, contribuindo para a construção de premissas e, conseqüentemente, da coerência nas respostas: Felipão é o técnico da Seleção Brasileira; o técnico tem poder de decisão sobre o time; a palavra titular remete a escalação, a jogo, a decisão do técnico. Segundo Kleiman (2013, p. 54), esse fenômeno é explicado pelo princípio da parcimônia, “segundo o qual o leitor tende a reduzir os personagens do cenário mental, que se forma a partir do texto”.

A segunda parte do texto, só confirmou as suposições. Por isso, o foco se voltou mais para estrutura, ou seja, para as informações contidas e em que elas contribuem para o sentido do texto. Assim, foi possível relacionar a leitura à estrutura do gênero, situando a frase como um texto que nasce de outro texto, numa relação de intertextualidade carregada de intencionalidade.

O convite para ler o texto¹⁰ de origem veio acompanhado do exercício coletivo de produção do gênero. Neste caso, apresenta-se para os alunos um objetivo para a leitura. Após a leitura de reconhecimento, os alunos foram questionados a retirar outra frase que apontasse o poder de decisão conferido ao técnico. Nessa ação, envolve-se o despertar de habilidades para diferenciar a fala do repórter da fala do entrevistado; condensar uma informação precisa, capaz de transpor uma ideia.

Primeiro se fez presente o silêncio. Foi necessário intervir e questionar se uma leitura seria suficiente para concretizar a atividade. A resposta foi a solicitação de uma nova leitura. Na terceira, os alunos conseguiram elencar uma série de enunciados do texto, em seguida, reler e definir o melhor. Cumpriram a atividade e isso proporcionou tematizar com eles que os objetivos do leitor é que definem o tipo de leitura, os passos para a leitura de compreensão, bem como a necessidade de procurar e ter em mente, no momento de escrever, o leitor, a leitura como processo de interação. Assim nasceu a frase:

¹⁰ Encontrado no site <http://globoesporte.globo.com/futebol/selecao-brasileira/noticia/2014/02>

Eu garanti o Júlio César na Copa do Mundo porque vocês não queriam. E quando vocês não querem, eu quero.

Ao questionar sobre a contextualização – segunda parte do gênero – os alunos chegaram à conclusão de que poderiam manter a mesma do texto anterior, já que o texto de origem é o mesmo.

Após sistematizar a estrutura do gênero, os alunos foram convidados a produzir. Em dupla, receberam os textos selecionados¹¹ e foram desafiados a compor o gênero frase. Sessenta e cinco alunos participaram desta atividade. Após análise das produções, obtivemos os seguintes resultados: apenas 08 duplas conseguiram produzir adequadamente o gênero; sete selecionaram bem a frase, mas não conseguiram contextualizar; quatro fizeram o processo inverso – contextualizaram bem, mas não conseguiram diferenciar a fala do narrador da fala do noticiado; catorze não conseguiram, demonstraram muita dificuldade de leitura.

Conforme estava previsto na sequência, creditamos na refacção a possibilidade de esclarecer as dúvidas, mediando o processo de reescrita. Para isso, dois textos foram utilizados – um de uma das duplas e outro pensado pelas professoras, com o intuito de problematizar as produções sem utilizar textos de alunos a fim de evitar constrangimentos. Foram destinadas duas horas aula a essa atividade, incluindo tempo para conversa com as duplas, com orientações de como poderiam melhorar o texto. É interessante salientar que os alunos relataram que, durante a atividade, leram o texto rapidamente e isso contribuiu para que não tivessem conseguido realizar a produção com êxito. Esta fala possibilitou trazer os conceitos sobre ler e escrever posto na aula anterior. Combinamos, então, que a reescrita seria atividade extraclasse, para que destinassem mais atenção à leitura, com entrega para a próxima aula. Após a observação dos textos reescritos passamos a ter o seguinte resultado: vinte e quatro duplas conseguiram produzir com êxito; apenas três continuaram com

¹¹ Textos selecionados: Entrevista com Jim Davis, criador do Garfield, retirado do site <http://www.saraivaconteudo.com.br/Entrevistas/14/06/2013>; Notícia sobre futebol – Arena Sportv – <http://sportv.globo.com/site/programas/arena-sportv/noticia/2014/05>; Notícia sobre o cantor Erasmo Carlos - <http://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/23>; Notícia sobre educação publicada em <http://noticias.terra.com.br/educacao/25.05.2014>.

dificuldade para contextualizar, três novamente não conseguiram e uma dupla não entregou na data prevista.

Observamos uma melhora significativa, pois o fato de os alunos terem conseguido produzir o gênero denota que várias habilidades de leitura foram desenvolvidas: capacidade de análise e de síntese; localização do discurso direto; uso de aspas e de travessão; o conceito de aposto trabalhado em sintaxe passou a ter funcionalidade para eles; os recursos próprios do gênero como o destaque dado ao nome do enunciador. Destaca-se, porém, que o ato de ler foi colocado em evidência como uma ação na qual leitor e autor interagem, dando dinamicidade ao texto. Nessa perspectiva, concordamos com Suassuna (2013, p. 120) quando enfatiza que:

os resultados de aprendizagem são melhores quando, nos procedimentos de refacção, alunos e professor, num movimento dialógico, tomam como objeto de discurso não apenas o texto produzido, mas também o trabalho com texto, o que permite uma análise mais adequada dos processos por meio dos quais se dá a apropriação das estratégias e procedimentos discursivos. Nessa perspectiva, a correção de textos escolares não é uma mera aferição do domínio de regras, mas um trabalho de negociação de sentidos. [...] Avaliar, portanto, pode auxiliar o aluno a perceber e a dominar os diferentes processos de interligação entre forma e conteúdo que são específicos da escrita, levando sempre em conta a dimensão interativa do texto.

A leitura tornou-se, assim, uma atividade bem mais dinâmica e interessante aos alunos, pois eles foram desafiados a produzir. A circulação desses textos ocorreu no próprio contexto de sala de aula. Os alunos interagiram, queriam ver e comparar sua frase a dos outros. Essa ação reafirma ser imprescindível, ao solicitar uma produção textual aos alunos, pensar em seu contexto de circulação social, pois o ato de escrever pressupõe o ato de ler e um provável leitor.

3 Considerações Finais

Após desenvolver esta sequência de ações tendo a leitura como foco central, foi possível vivenciar e constatar que as aulas de linguagem, pautadas no princípio dialógico, em que o aluno é motivado a interagir com o texto e com seus pares e ganha a confiança para se

expressar naturalmente, proporcionam o que se costuma chamar de aprendizagem significativa.

Os textos escolhidos para a sequência favoreceram essa interação porque tratavam de temas presentes no universo dos alunos. O trabalho com texto na sala de aula precisa considerar esse fator, uma vez que todo conhecimento novo parte de um conhecimento já posto.

Outra constatação bem interessante foi a de que a percepção da funcionalidade favorece a compreensão dos fenômenos gramaticais. Ao trabalhar com o gênero frase e a partir dele trazer à memória dos alunos conceitos já postos como o de frase, aposto, discurso direto, observa-se maior atenção pelo conteúdo, pois eles atuam como pistas tanto para o ato de ler como para o ato de escrever, ações que a turma está sendo desafiada a realizar.

Assim reitera-se a necessidade de um planejamento sólido e consistente de ações que visem desenvolver as habilidades dos educandos para ler e produzir textos, interagindo nas mais variadas situações sociais. Somente quando a escola conseguir propiciar esse desenvolvimento estará atuando como agente de letramento.

Referências

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Escrita, Leitura, Dialogicidade**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: dialogismo e construção de sentido. – 2. ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2005.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. – São Paulo: Contexto, 2013.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. – 6. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da leitura. 15. ed., Campinas, SP – Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. – São Paulo: Contexto, 2009.

LEFFA, Vilson J. **Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação do texto**. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernest. (org.). *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **“Frase”: caracterização do gênero e aplicação pedagógica**. In: Angela Paiva Dionisio; Anna Rachel Machado; Maria Auxiliadora Bezerra (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia de S. **Análise e produção de textos**. São Paulo. Contexto, 2012.

SILVA, Luciana Pereira da; WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Leitura**. In: COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José (orgs.). *A tessitura da escrita*. – São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. – Porto Alegre: Artmed, 1998.

SUASSUNA, Lívia. **Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor**. In: ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. – São Paulo: Contexto, 2013.