



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE
MESTRADO PROFISSIONAL**

CÁSSIA APARECIDA TOLEDO RODRIGUES LIMA

**O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIADOR
PARA A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

**CASCAVEL
2016**

CÁSSIA APARECIDA TOLEDO RODRIGUES LIMA

**O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIADOR
PARA A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras – Nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito para a obtenção do título de mestre no curso de Mestrado Profissional – Profletras.

Linha de pesquisa: Concentração, leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos.

**CASCADEL
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L897p

Lima, Cássia Aparecida Toledo Rodrigues

O papel do professor de língua portuguesa como mediador para a construção de autoria nas produções de texto de alunos do ensino fundamental II. /Cássia Aparecida Toledo Rodrigues Lima.— Cascavel, 2015. 144 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Elena Pires Santos

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, 2015
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Gênero discursivo. 2. Autoria. 3. Plágio. 4. Mediação. I. Santos, Maria Elena Pires. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

DD 20.ed. 469.8
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Beijo – CRB 9^a/965

CÁSSIA APARECIDA TOLEDO RODRIGUES LIMA

**O PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO MEDIADOR
PARA A CONSTRUÇÃO DE AUTORIA NAS PRODUÇÕES DE TEXTO DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Esta dissertação foi julgada e avaliada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
1º membro titular

Prof.^a Dr.^a Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/PROFLETRAS)
2º membro titular

Cascavel, 21 de janeiro de 2016.

Ao meu esposo, por ter permanecido ao meu lado, incentivando-me a percorrer este caminho, por compartilhar angústias e dúvidas estendendo sua mão amiga em momentos difíceis.

AGRADECIMENTOS

AO SER SUPREMO, pela vida e a possibilidade de empreender esse caminho evolutivo, por propiciar tantas oportunidades de estudos e por colocar em meu caminho pessoas amigas e preciosas.

À MINHA FAMÍLIA, especialmente ao meu esposo Fábio Emmanuel Reis Lima, incondicional companheiro, e filhos Filipe, Fernanda, Otávio e Rafael pela paciência e compreensão perante minhas ausências.

À MINHA MÃE e MEU PAI, Lourdes Goreti Rusiska Toledo Rodrigues e Jean Douglas Toledo Rodrigues, por terem sempre me apoiado em momentos difíceis de minha vida.

À MINHA ORIENTADORA, Professora Doutora Maria Elena Pires Santos, um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência, compreensão e competência.

ÀS PROFESSORAS E FUNCIONÁRIA do Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível Profissional – PROFLETRAS, pelo conhecimento compartilhado e solicitude no atendimento.

ÀS PROFESSORAS DOUTORAS, Neiva Maria Jung e Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas às quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

ÀS AMIGAS de Mestrado que compartilharam comigo esses momentos de aprendizado, especialmente à Rosmere Vivian Ottonelli, pela união nos momentos de adversidades.

A TODOS OS PARTICIPANTES desse estudo, alunos, que caminharam comigo no caminho do aprendizado.

À CAPES, pela bolsa concedida.

Educar é agir segundo a ideia de que as pessoas podem não seguir nossos argumentos, mas tendo a esperança de que um dia possam.

Richard Rorty

RESUMO

A pesquisa ora apresentada focalizou-se na aplicação e análise de uma proposta didática envolvendo o tema: construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II, tendo o professor de Língua Portuguesa como mediador. A partir de estudos e de conhecimento empírico sobre a temática, despontaram alguns questionamentos que se destacaram como norteador da investigação: O aluno conhece e utiliza do gênero discursivo carta para interagir e posicionar-se enquanto sujeito-autor participativo socialmente? Quais estratégias o professor pode desenvolver para que seus alunos se coloquem, em suas produções textuais, como autores? Como os alunos, em seus textos, se constroem como autores? Com o propósito de encontrar respostas a essa problematização, o trabalho traz como objetivo geral promover atividades de leitura, visualização e discussão acerca de determinada temática, utilizando de diversos gêneros da esfera jornalística, para que os alunos tenham embasamento para a produção textual do gênero discursivo carta do leitor, gênero escolhido com a finalidade de estimular os alunos do Ensino Fundamental II a se constituírem como sujeitos ativos na comunicação discursiva e como consequência identificar os traços de autoria em seus textos, tendo o professor de Língua Portuguesa como mediador. A fundamentação teórica, para a pesquisa, apoia-se na Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2008); nos princípios da pesquisa qualitativa (Bortoni-Ricardo, 2008); nas concepções de gênero discursivo e linguagem sob a perspectiva de Bakhtin (2010); estudos sobre a verificação de indícios de autoria (Possenti, 2002), (Bakhtin, 1997, 2003, 2010) e (Krokocz, 2012); verificação da dialética na pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2005). Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do 6º ano e a professora de Língua Portuguesa/pesquisadora. A geração de dados do presente trabalho tem como corpus vinte produções textuais, sendo dez produções iniciais como parâmetro para análise de indícios de autoria e dez produções finais a fim de constatar se há indícios de autoria após a mediação do professor de Língua Portuguesa. Após análise, conclui-se que os alunos do Ensino Fundamental II conseguiram, por meio da mediação da professora de Língua Portuguesa, colocar-se como sujeitos de seus dizeres.

Palavras-chave: Gênero discursivo, autoria, plágio, mediação.

ABSTRACT

The research presented focused on the application and analysis of a didactic proposal involving the theme: Construction of authorship in students' text productions of elementary school students II, having a Portuguese teacher as mediator. From studies and empirical knowledge on the subject, some questions have emerged that stood out as the guiding research: The student knows and uses the discursive genre letter to interact and position himself as subject-author participatory socially? What strategies the teacher can develop for their students to put themselves in their textual productions, as authors? How the students, in their text, are constructed as authors? In order to find answers to this issue, the work brings as its main objective to promote activities of reading, viewing and discussion of a particular theme, using various genres of journalistic sphere, so that students have the foundation to their text production of discursive genre reader's letter. This genre was chosen in order to encourage elementary school students II to establish as active subjects in discursive communication and as a result to identify authorship traces in his writings, having the Portuguese teacher as the mediator. The theoretical basis for research, is based on Applied Linguistics (Moita Lopes, 2008); the principles of qualitative research (Bortoni-Ricardo, 2008); the discursive genre concepts and language from the perspective of Bakhtin (2010); studies on the verification of authorship indications (Possenti, 2002) (Bakhtin, 1997, 2003, 2010) and (krokocz, 2012); dialectic of checking the historical-critical pedagogy (Gasparin, 2005). The participants of the research are students of the 6th grade and a Portuguese Language teacher/researcher. The generation of data of this project has as corpus twenty textual productions, being ten initial productions as a parameter for analysis authored by evidence and final ten productions in order to determine if there is evidence of authorship after intervention of a Portuguese teacher. After analyzing, it is concluded that elementary school students II succeeded through the mediation of a Portuguese language teacher to put themselves as subjects of their sayings.

Keywords: Discursive genre, authorship, plagiarism, mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção Inicial referente ao aluno 1.....	97
Figura 2 – Produção Inicial referente ao aluno 3.....	97
Figura 3 – Produção Inicial referente ao aluno 5.....	97
Figura 4 – Produção Inicial referente ao aluno 6.....	97
Figura 5 – Produção Inicial referente ao aluno 6.....	98
Figura 6 – Produção Inicial referente ao aluno 5.....	98
Figura 7 – Produção Inicial referente ao aluno 8.....	98
Figura 8 – Produção Inicial referente ao aluno 1.....	100
Figura 9 – Produção Inicial referente ao aluno 2.....	100
Figura 10 – Produção Inicial referente ao aluno 3.....	101
Figura 11 – Produção Inicial referente ao aluno 4.....	101
Figura 12 – Produção Inicial referente ao aluno 5.....	101
Figura 13 – Produção Inicial referente ao aluno 6.....	102
Figura 14 – Produção Inicial referente ao aluno 7.....	102
Figura 15 – Produção Inicial referente ao aluno 8.....	102
Figura 16 – Produção Inicial referente ao aluno 9.....	103
Figura 17 – Produção Inicial referente ao aluno 10.....	103
Figura 18 – Produção Inicial referente ao aluno 1.....	109
Figura 19 - Produção Inicial referente ao aluno 2.....	112
Figura 20 - Produção Inicial referente ao aluno 3.....	114
Figura 21 - Produção Inicial referente ao aluno 4.....	116
Figura 22 - Produção Inicial referente ao aluno 5.....	118
Figura 23 - Produção Inicial referente ao aluno 6.....	120
Figura 24 - Produção Inicial referente ao aluno 7.....	122
Figura 25 - Produção Inicial referente ao aluno 8.....	124
Figura 26 - Produção Inicial referente ao aluno 9.....	125
Figura 27 - Produção Inicial referente ao aluno 10.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção Final referente ao aluno 1.....	109
Quadro 2 – Produção Final referente ao aluno 2.....	111
Quadro 3 – Produção Final referente ao aluno 3.....	113
Quadro 4 – Produção Final referente ao aluno 4.....	115
Quadro 5 – Produção Final referente ao aluno 5.....	117
Quadro 6 – Produção Final referente ao aluno 6.....	119
Quadro 7 – Produção Final referente ao aluno 7.....	122
Quadro 8 – Produção Final referente ao aluno 8.....	123
Quadro 9 – Produção Final referente ao aluno 9.....	125
Quadro 10 – Produção Final referente ao aluno 10.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEC – Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LA – Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEED – PR – Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 METODOLOGIA	19
1.1 Contexto da pesquisa	22
1.2 Os participantes da pesquisa.....	24
1.3 As questões, instrumentos e estratégias de geração de dados.....	25
2 O USO DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO E POSICIONAMENTO DO SUJEITO PERANTE A SOCIEDADE	31
2.1 O valor da Linguística Aplicada para os estudos educacionais	31
2.2 Concepções de Bakhtin sobre gênero discursivo	34
2.3 Gêneros da esfera jornalística	36
2.4 Gênero carta do leitor	38
2.5 A leitura como processo de interação.....	41
3 LIVRO DIDÁTICO: VILÃO OU MOCINHO?	45
3.1 Critérios de seleção	45
3.2 A importância do Livro Didático	48
3.3 A formação do professor.....	50
4 AS QUESTÕES DE PLÁGIO E AUTORIA	53
4.1 Entendendo plágio	53
4.2 O que é ser autor?	58
5 PROPOSTA DIDÁTICA PARA MEDIAR O ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DE AUTORIA	64
5.1 Prática Social Inicial.....	66
5.2 Teoria.....	70
5.2.1 Problematização	70
5.2.2 Instrumentalização.....	72
5.2.3 Catarse	77
5.3 Prática Social Final	78
6 ANÁLISES DA PROPOSTA DIDÁTICA E DA MEDIAÇÃO DA PROFESSORA	81
6.1 A entrevista semiestruturada aplicada com os alunos	81
6.2 As discussões acerca do gênero carta do leitor utilizando o Livro Didático	84

6.3	Visita técnica à redação de uma revista	85
6.4	A atividade desenvolvida com o fim de estimular o conhecimento sobre os subgêneros da carta.....	86
6.5	A estratégia de ensino do gênero carta do leitor	87
6.6	A atividade de leitura sob a perspectiva sociointeracionista	89
6.7	A redução do número de alunos envolvidos na pesquisa.....	91
6.8	Trabalhando o conceito de plágio.....	92
7	PRODUÇÃO INICIAL: ANÁLISE E REVISÃO REALIZADAS PELOS ALUNOS E MINHA MEDIAÇÃO COMO PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA	94
7.1	Descrição do documentário “Publicidade Infantil e o Consumo”	95
7.2	A ocorrência de plágio	97
7.3	Estilo funcional.....	100
8	ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL E DA MINHA MEDIAÇÃO COMO PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA	106
8.1	As produções finais X produções iniciais X mediação docente	109
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
	REFERÊNCIAS	134

INTRODUÇÃO

O tema em estudo nesta dissertação, que tem como foco a construção de autoria nas produções de texto de alunos do Ensino Fundamental II, insere-se na área da Linguística Aplicada e intenciona analisar um problema que, enquanto professora, há anos observo. O fato de ler, em textos de meus alunos, ideias repetidas, cópias, plágios, foi motivo para o desenvolvimento desse trabalho, elegendo meu local de exercício profissional como o cenário de aplicação e reflexão sobre a temática: o meu papel como professora de Língua Portuguesa e mediadora na construção de autoria em produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental II.

De acordo com Possenti (2002), a proposta de discutir indícios de autoria em textos de alunos salienta que, para ser um texto, não basta ter cumprido quesitos gramaticais e textuais; tem que ter “densidade”, “motivação”. É necessário, ainda, que o texto tenha relação com outros discursos, outras culturas e que seja remetido à memória de mundo. Desse modo, a subjetividade será construída e a autoria estará presente.

Alves Filho (2011, p 131) corrobora com a afirmação de Possenti acima, ao dizer que “o objetivo do ensino de linguagem não se reduz a ensinar unicamente a compor textos, mas a aprender a participar da vida em sociedade com mais qualidade, engajamento e responsabilidade política”. Para que isso aconteça, incentivar debates e reflexões acerca de temas sociais é essencial para que o aluno adquira informações relevantes e possa, a partir destas ações, exercer a cidadania, seja na oralidade ou na escrita.

Estas atividades contribuem para a construção de autoria e vão em sentido contrário ao pragmatismo da redação escolar homogênea, cujos modelos são seguidos, inibindo a criatividade dos alunos. Corroborando com esta ideia, Alves Filho (2011) comenta que o gênero dissertação escolar:

[...] foi produzido da forma como o foi para atender a valores difundidos na comunidade escolar, com o apagamento da subjetividade nos momentos de reflexão, a crença na homogeneidade da linguagem padrão e formal, a concepção da supremacia da escrita ante a oralidade (ALVES FILHO, 2011, p. 55).

Depreendo, então, que a rigidez de modelos restringe a capacidade criativa do aluno, limitando seu papel ao de um mero repetidor de um discurso pronto; um cumpridor de protocolo.

Desse modo, a problemática deste estudo está no fato de, há doze anos lecionando em rede pública de ensino, constatar com frequência os reflexos da referida condição acima: diversas dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental II têm em serem autores, “donos” de seus dizeres. Geralmente realizam cópias de textos da internet. Também, há prática perceptível de cópias de produções dos colegas de sala, inclusive mantendo os mesmos argumentos e mesmos problemas de escrita ou de estruturas gramaticais. Essa condição de repetição e homogeneidade apresentada é fator de preocupação, pois além de indicar ausência da intenção de autoria, coloca em questão a atuação do professor como um interlocutor no processo ensino-aprendizagem.

Vivenciando essa realidade, e consciente de meu papel de professora frente ao desafio para mudar essa prática, questiono-me enquanto docente de Língua Portuguesa e desenvolvo esta pesquisa embasada na seguinte indagação: a mediação contínua e reforço do processo de ensino-aprendizagem serão capazes de melhorar o desempenho dos alunos nas produções textuais e dar início à formação de sujeitos autores?

Para tentar responder a essa questão, a pesquisa apresenta como objetivo geral promover atividades de leitura e discussão acerca de textos de diversos gêneros da esfera jornalística, sobre uma determinada temática, para que os alunos tenham embasamento para a produção textual do gênero discursivo carta do leitor, gênero escolhido com a finalidade de estimular os alunos do Ensino Fundamental II a se constituírem como sujeitos ativos na comunicação discursiva e, conseqüentemente, identificar os traços de autoria em seus textos; obviamente, amparados na mediação do professor de Língua Portuguesa.

Sob esse mesmo enfoque, os questionamentos abaixo nortearão os objetivos específicos e ajudarão a conduzir o trabalho:

O aluno conhece e utiliza do gênero discursivo carta para interagir e posicionar-se enquanto sujeito-autor participativo socialmente? Quais estratégias o

professor pode desenvolver para que seus alunos se posicionem como autores? Como os alunos, em seus textos, se constroem como autores?

Levando em consideração que o ambiente escolar é um local privilegiado para a discussão, significação de saberes e, sobretudo, passagem do senso comum para a aquisição mais elaborada de conhecimentos, verifico a importância de o professor mediar tais processos para orientar o educando neste percurso.

Ciente de que o *corpus* do presente trabalho é o material escrito, justifico a importância da pesquisa a ser delineada, embasando-a em Garcez (2004), a qual ressalta a possibilidade de demonstrar ao aluno que a prática de escrever pode ser desenvolvida, pois escrever é um ato de estudo, empenho e trabalho. Além disso, a escrita vincula-se à prática da leitura e à prática social.

Conceber a construção e apropriação de autoria na produção escrita não é uma tarefa fácil. Entretanto, se o aluno contar com o auxílio do professor para que possa utilizar os saberes teóricos e práticos para a produção de texto, certamente as aprendizagens a serem construídas serão mais significativas, independente da série em que o aluno esteja.

Dessa forma, ao final das intervenções sistemáticas, e ao longo do desenvolvimento do trabalho proposto, espero que haja avanço no sentido de construção de autoria nas produções dos alunos, na medida em que será demonstrada, de forma teórica e prática, a importância da mediação do professor no direcionamento do processo de ensino-aprendizagem: alunos produtores de textos, entendedores do conceito de autoria, preocupados em analisar suas próprias produções, constituindo-se também como leitores interessados e escritores incentivados, mesmo quando fora do âmbito escolar.

A fundamentação teórica para a pesquisa apoia-se na Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2008), nos princípios da pesquisa qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; DENZIN E LINCOLN, 2006), nas concepções de gênero discursivo e linguagem sob a perspectiva de Bakhtin (2010), também na busca pela compreensão dos sentidos, conforme Koch e Elias (2010), nos estudos sobre autoria (POSSENTI, 2002; BAKHTIN, 1997, 2003, 2010), sobre plágio (KROKOSCZ, 2012), além da dialética da pedagogia histórico-crítica, de Gasparin (2005).

A importância da prática da pesquisa está nas propostas pedagógicas criadas para, a partir das ações de pesquisa, aplicar a teoria e assim materializá-la, por meio de estímulos à leitura, à produção textual, à reescrita e identificação dos problemas a serem resolvidos e exercitados. Dessa forma, constroem-se subsídios para análises e reflexões, de modo que o aluno possa compreender a importância de seu papel na construção de sua própria autoria, mediada pelo professor de Língua Portuguesa durante o processo, sabendo que esse domínio o favorecerá em outras disciplinas.

Para desenvolver os objetivos propostos, o estudo está dividido em oito capítulos.

O primeiro capítulo trata da metodologia estudada e utilizada na aplicação da pesquisa. O trabalho desenvolve-se sob o paradigma da pesquisa qualitativa, a partir de um olhar etnográfico, utilizando o método de investigação da pesquisa-ação.

O segundo capítulo apresenta noções de gênero, pois é por meio deste que conseguimos nos comunicar socialmente. A esfera jornalística, com prioridade sobre a carta do leitor, serão subitens desse capítulo, pois é a esfera social trabalhada para incentivar a escrita do gênero carta do leitor na aplicação da pesquisa. Um subitem sobre a leitura também se faz pertinente, dado que é essencial ler para ter o que dizer, e o mais importante, posicionar-se sobre o dito.

O terceiro capítulo apresenta o Livro Didático como uma possibilidade para subsidiar o aluno na aquisição do conhecimento. Tal capítulo é relevante, uma vez que o Livro Didático é utilizado nas propostas pedagógicas no decorrer da pesquisa. Um subitem sobre a formação do professor é pertinente para esclarecer como se processa a escolha do Livro Didático pelos licenciados.

O quarto capítulo introduz o conceito de autoria. Bakhtin (2010) e Possenti (2002) são os teóricos estudados que contribuem com a pesquisa, auxiliando o professor a mediar o processo de ensino-aprendizagem, com a finalidade de os alunos abstraírem o conhecimento e o aplicarem em suas produções textuais. Traz também o conceito de plágio, sob a concepção de Krokosz (2012), prática muito realizada pelos alunos do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e, por que não dizer, Ensino Superior. Como dito anteriormente, o objetivo do trabalho é encaminhar o

aluno para que este produza textos com indícios de autoria, diminuindo ou acabando com a prática da cópia, por meio da intervenção pedagógica proposta no capítulo cinco.

O quinto capítulo descreve a intervenção pedagógica para mediar o ensino-aprendizado na construção de autoria, utilizada por mim, professora de Língua Portuguesa, desenvolvida com os alunos. Tal intervenção está pautada na dialética de trabalho que Gasparin (2005) propõe: partir da prática social, ir à teoria e retornar à prática social.

O sexto capítulo apresenta a análise da intervenção pedagógica realizada com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, como também da mediação da professora de Língua Portuguesa. Os subitens descritos no decorrer do capítulo são as ações pedagógicas utilizadas pela professora para mediar a construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II.

O sétimo capítulo traz as produções iniciais escritas pelos alunos, bem como uma análise sobre o encaminhamento da revisão realizado pela professora de Língua Portuguesa com o intuito de mediar a reflexão acerca do plágio e encaminhar para a produção com indícios de autoria.

No oitavo capítulo há análises das produções finais escritas pelos alunos após a mediação da professora de Língua Portuguesa. Comparações entre as produções iniciais e as produções finais foram realizadas, de modo a avaliar a mediação da professora de Língua Portuguesa, para verificar indícios de autoria e, conseqüentemente, a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

O resultado obtido sobre o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador para construção de autoria nas produções de texto dos alunos de Ensino Fundamental II é apresentado nas considerações finais.

1 METODOLOGIA

O presente capítulo apresenta os princípios da pesquisa qualitativa, com o qual se identifica o propósito do estudo, que é o de analisar o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador na construção de autoria por meio das produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II. Essa metodologia propicia, ao pesquisador, estudar os fatos em seus cenários naturais. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa favorece o trabalho vigente, pois o pesquisador faz observações, em seu próprio ambiente de trabalho, cenário natural para ele e seus pesquisados.

Assim, com o objetivo de averiguar a construção de autoria nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental II por meio da mediação do professor de Língua Portuguesa, utilizei diferentes instrumentos de geração de dados: entrevistas semiestruturadas, produções de texto, diário de campo, material bibliográfico e observação participante, aos quais associo a fundamentação teórica que embasa meu estudo.

A pesquisa qualitativa é explicada por Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) como uma pesquisa que procura “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Também Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que a pesquisa qualitativa é reconhecida como “uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”.

Como as práticas sociais são contextos da pesquisa qualitativa e o papel do observador desta pesquisa não pode ser passivo - uma vez que ele (ela) também é agente imbuído de significado - o paradigma interpretativista está presente nas pesquisas qualitativas como variação às pesquisas positivistas. Tal afirmação é consolidada por Bortoni-Ricardo (2008):

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Partir do princípio da prática social para realizar a presente pesquisa coaduna com o objetivo do trabalho que é formar sujeitos-autores ativos socialmente.

Tendo o mundo como objeto de observação e suas práticas sociais, a pesquisa qualitativa é geralmente interdisciplinar. Ela não pertence a uma única disciplina. Denzin e Lincoln (2006) elucidam a pesquisa qualitativa como estudo cultural:

A pesquisa qualitativa é um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas. A pesquisa qualitativa é muitas coisas ao mesmo tempo. Tem um foco multiparadigmático. Seus praticantes são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 21).

Sendo assim, o trabalho desenvolvido está suscetível a vários instrumentos e abordagens cujo objetivo é a análise interpretativa do fazer humano.

Flick (2009) aponta quais os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (FLICK, 2009, p. 23).

Desse modo, as escolhas apropriadas para a aplicação dos métodos e teorias são essenciais para as reflexões do meu papel enquanto professora de Língua Portuguesa e mediadora no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, as escolhas apropriadas para a aplicação dos métodos e teorias são essenciais para a reflexão do meu papel como professora de Língua Portuguesa e minha mediação no processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira (2012) reforça essa definição de pesquisa qualitativa como um:

[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de

estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação. Esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva (OLIVEIRA, 2012, p. 37).

Logo, seguindo os processos descritos por Oliveira (2012), é essencial uma análise dos dados gerados após a implementação do trabalho.

Como para aplicação de qualquer método e/ou técnicas na pesquisa qualitativa a preocupação com a ética é considerada, estando, enquanto pesquisadora inserida na pesquisa, respeitei a integridade de todos os envolvidos, pois as informações às quais tive acesso eram de cunho particular. No caso específico desta pesquisa, a ética foi considerada relevante diante das falas, das escritas, bem como das identidades dos participantes, garantindo anonimato e evitando constrangimento aos envolvidos. Flick (2009) sugere que, para manter a ética quando há número excessivo de entrevistados de um mesmo ambiente, o pesquisador pode alterar detalhes específicos para proteger as identidades e assim garantir que os colegas não consigam identificar os participantes a partir das informações fornecidas. Portanto, nenhum dado que possa identificar o colégio, bem como os alunos participantes da pesquisa, foram fornecidos, visto que a relevância da pesquisa é constatar a mediação do professor de Língua Portuguesa na construção de autoria em produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II.

Tendo como preocupação o aprendizado do aluno, o foco da pesquisa é o processo educacional. Desse modo, o olhar etnográfico justifica-se, pois, conforme Oliveira (2012, p. 74), “a pesquisa etnográfica exige uma efetiva participação do pesquisador no processo em termos de observação e interação com os atores sociais, cuja ênfase deve ser o processo educacional e não simplesmente o foco no resultado final da pesquisa”.

A estratégia de utilizar a pesquisa-ação como método de investigação deve-se ao fato de querer aprimorar meus métodos de ensino e o aprendizado de meus alunos. Tripp (2005) comenta sobre seis tipos de pesquisa-ação e seus campos de atuação, dentre as quais aquela que se relaciona com a pesquisa qualitativa adotada neste trabalho: a pesquisa-ação educacional.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, [...] (TRIPP, 2005, p. 445).

Elliott (1991), citado por Tripp (2005, p. 463), corrobora com sua definição da pesquisa-ação associada com o objetivo da presente pesquisa: “o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”.

Desse modo, a presente pesquisa coaduna com os ideais da pesquisa-ação educacional, uma vez que, o desejo de aprimorar minha prática docente é permanente.

1.1 Contexto da pesquisa

Um colégio estadual situado em um bairro da cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, foi o local escolhido para a realização da pesquisa.

O colégio funciona das segundas às sextas-feiras, nos turnos manhã, tarde e noite, sendo os dois primeiros turnos somente para o Ensino Fundamental II e o último para o Ensino Médio e o Profissionalizante. Os alunos são contemplados com projetos, tais como: projeto de leitura; café com história; semana cultural, entre outros, nos quais a utilização de vários recursos pedagógicos se faz presente, como caixa de som, TV *pendrive*, multimídia, e outros.

Os estudantes deste colégio estadual têm a faixa etária distribuída da seguinte forma:

- Estudantes do período diurno: 11 a 14 anos.
- Estudantes do período noturno: 15 a 20 anos.

São estudantes que residem em bairros próximos ao colégio, o que facilita sua frequência escolar. Isto garante menos evasão, menos faltas, e, por conseguinte, bom desempenho nas avaliações nacionais, tal como o IDEB 2011. De 27 colégios de Foz do Iguaçu, o colégio estadual em que a pesquisa foi realizada ficou dentre os cinco classificados que obtiveram pontuação acima de 5,0. Tal informação é relevante, uma vez que a média do município, naquele ano, foi de 3,8 pontos.

O fato de os alunos morarem próximos ao colégio favorece o conhecimento de seus perfis familiares. A classe socioeconômica predominante dos familiares dos alunos é a classe média baixa e estima-se que 60% dos pais possuem o Ensino Médio completo. O corpo docente e a equipe pedagógica mantêm contato direto com os familiares dos estudantes em reuniões, eventos da escola, entrega de boletins, etc. O colégio está sempre aberto à comunidade e uma das estratégias para a aproximação são os eventos internos.

É perceptível nos alunos o respeito para com os funcionários, bem como com todos os integrantes do colégio. A responsabilidade e o compromisso com o aprendizado devem-se ao fato de a maioria dos alunos serem conhecidos e terem familiaridade com a equipe docente, o que facilita o relacionamento entre aluno e professor.

O colégio funciona em prédio próprio, ou seja, pertencente à SEED – PR., e sua organização física está assim delineada: setor administrativo, composto por diretoria, secretaria, almoxarifado e sanitários para funcionários (masculino e feminino); o setor pedagógico é composto por 15 salas de aula, 2 laboratórios, sendo um de informática e outro de física, química e/ou biologia, sala de professores, sala para equipe pedagógica, quadra coberta e biblioteca; o setor de serviços é composto por cozinha, despensa, cantina, pátio coberto e sanitários para os estudantes (masculino e feminino). O corpo administrativo é composto por 9 agentes educacionais II, 12 agentes educacionais I, os quais dão apoio à manutenção, limpeza e alimentação. A equipe pedagógica é composta por 3 diretores, 5 pedagogas e 70 professores. Os profissionais que atuam no colégio possuem nível de escolaridade que varia entre nível médio e pós-graduação. O espaço físico do colégio comporta aproximadamente 400 alunos por turno, manhã, tarde e noite, totalizando quase 1.200 alunos.

A sala de aula do 6º ano do Ensino Fundamental II foi eleita como ambiente de aplicação da pesquisa, envolvendo ambos os sujeitos: professora e alunos. Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) afirma: “[...] as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”. Desse modo, o ambiente de

aplicação é propício para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa e os métodos escolhidos.

Foi estipulado o período de seis meses para o processo de aplicação e análise dos dados da pesquisa, sendo dividido em dois tempos: aplicação e análise descritiva/interpretativista dos dados gerados.

1.2 Os participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos do Ensino Fundamental II, período vespertino, do 6º ano, com faixa-etária média de 11 a 12 anos, e a professora/pesquisadora regente de Língua Portuguesa.

A realidade vivenciada por mim, docente, quanto a ser a última a escolher turmas na distribuição de aula no início do ano letivo, no colégio onde está fixado meu padrão, levou-me a lecionar para somente três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, entre as quais uma foi escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. Tal fato não me preocupou, pois acredito que alunos desse nível de ensino são capazes de participar da pesquisa, uma vez que a precocidade no contato com textos críticos, priorizando a sua reprodução com subjetividade, auxilia a dinamizar tanto o desenvolvimento da opinião crítica quanto a aptidão perante um posicionamento na atuação social.

A mediação do professor, durante o desenvolvimento das atividades, busca proporcionar aos alunos produtores de texto uma escrita fundamentada na subjetividade, capacidade de atuação como cidadãos conscientes, pois estarão aptos a se posicionarem diante de uma discussão no âmbito social. Também é importante enfatizar a leitura, ferramenta que alicerça os recursos argumentativos, os quais sustentam suas opiniões a respeito de qualquer tema.

Houve, porém, dois fatos ocorridos no decorrer da implementação do trabalho que devem ser mencionados: a passagem do ano 2014 para 2015, o que culminou nas aprovações dos alunos do sexto ano para o sétimo ano. Com isto perdi a regência da turma. Também houve a greve dos professores do estado do Paraná.

A relevância desses fatos é que a implementação da pesquisa iniciou no ano letivo de 2014, no mês de outubro. Nesse período, 30 alunos participavam da

pesquisa e, por meio de atividades, debates, visita técnica a uma redação de revista da cidade, tiveram o primeiro contato com o gênero carta do leitor, gênero escolhido para mediar a autoria nas produções textuais dos alunos.

Porém, com a mudança do ano letivo, outra professora de Língua Portuguesa escolheu os três 7º anos, dentre elas a turma em que eu havia iniciado a pesquisa. E também, como política do colégio, para que haja novas amizades, os alunos da turma escolhida para a pesquisa foram distribuídos em três turmas. Assim, cada turma do 7º ano ficou com dez alunos, dos trinta de uma mesma sala do antigo 6º ano.

Ao conversar com as professoras regentes dos 7º anos, as mesmas autorizaram-me a continuar a implementação. Portanto, em minha hora-atividade, passava nas turmas, reunindo os alunos, na sala de informática, para assim dar continuidade à pesquisa.

Como não era mais a professora regente das turmas e os alunos sabiam que o trabalho desenvolvido não valeria nota alguma, ou por não quererem perder as atividades de outra disciplina, uma vez que, ao se ausentarem da sala para desenvolver as atividades comigo, possivelmente estariam deixando de realizar atividades do sétimo ano, vinte alunos desistiram da pesquisa, restando dez alunos participantes. Assim, a pesquisa, que se iniciou com trinta alunos, encerrou-se com dez alunos.

No decorrer da implementação, outra adversidade: a greve dos professores do estado do Paraná. Mesmo em greve, foi necessário chamar os dez participantes da pesquisa à escola para terminar a implementação.

Como os dez alunos que continuaram a pesquisa são dedicados e comprometidos com os estudos, todos compareceram nas datas marcadas para a implementação da pesquisa e, assim, consegui finalizar a pesquisa proposta.

1.3 As questões, instrumentos e estratégias de geração de dados

Para alcançar a finalidade última desta dissertação, que é a de analisar o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador para a construção da autoria nas produções de texto de alunos do Ensino Fundamental II, foram

elaboradas as seguintes questões, para, a partir delas, produzir informações para a geração dos dados:

QUESTÃO 1: O aluno conhece e utiliza o gênero discursivo carta para interagir e posicionar-se enquanto sujeito-autor participativo socialmente?

INSTRUMENTOS:

a) Entrevista semiestruturada com os alunos sobre o conhecimento e a utilização do gênero discursivo carta (todos os tipos).

É essencial ao professor conhecer o nível de interação que os alunos têm com o gênero discursivo carta para a elaboração de estratégias de aprendizado. A adoção da entrevista semiestruturada foi favorável à pesquisa pelo fato de combinar perguntas fechadas e abertas, e deu possibilidade ao entrevistado de discorrer sobre o tema proposto sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador. O contexto da entrevista foi o ambiente escolar, mais especificamente, a sala de aula, tendo os alunos conhecimentos claros do objetivo da entrevista; a aplicação foi de forma coletiva e simultânea, com duração média de cinquenta minutos.

b) Leitura dos textos propostos pelo Livro Didático adotado para a turma.

O Livro Didático é um entre tantos suportes utilizados como estratégia de aprendizagem, pois apresenta exemplos do gênero carta do leitor e traz as características e os elementos essenciais de sua composição bem como de sua função social. Justifico a utilização do Livro Didático por ser um material acessível ao aluno, visto que todos os alunos estudantes da rede pública de ensino do Estado do Paraná o recebem gratuitamente; este se torna um material relevante, pois leva o conteúdo trabalhado em sala de aula para a casa do aluno.

c) Produção inicial do gênero carta do leitor sobre um tema social atual.

Com o intuito de ter um parâmetro sobre a mediação do ensino-aprendizado, a solicitação de uma produção inicial do gênero carta do leitor se fez necessária. Essa produção realizou-se após as discussões acerca do gênero estudado no Livro Didático, pois os alunos conheceram o gênero carta do leitor, somente após os trabalhos sobre conceitos expostos no Livro Didático da turma. Essa produção serviu de parâmetro também para discutir a importância da mediação do professor no estudo de gêneros.

QUESTÃO 2: Quais estratégias o professor pode desenvolver para que seus alunos se coloquem, em suas produções textuais, como autores?

INSTRUMENTOS:

a) Visita técnica à redação de um jornal/revista da cidade para conhecimento da estrutura física e funções sociais que a esfera jornalística tem na comunidade.

A visita técnica propiciou aos alunos vivenciarem a prática social dos gêneros discursivos inseridos na esfera social jornalística. Daí, a oportunidade de reconhecer o valor da informação e o quanto sua divulgação altera decisões que vão do nível pessoal ao governamental. É por meio da informação que os cidadãos assimilam conhecimentos e interagem, dando opiniões. A carta do leitor é uma destas maneiras de interação social.

b) Demonstrar aos alunos diversos tipos de cartas e suas finalidades.

Após análises da entrevista semiestruturada realizada com os alunos, houve a demonstração aos alunos de vários tipos de carta e suas finalidades com o fim de abranger o conhecimento dos gêneros discursivos, seus determinados domínios discursivos, seus veículos de circulação, bem como seus propósitos comunicativos.

c) Caracterizar a carta do leitor e sua finalidade discursiva.

Para trabalhar os indícios de autoria nas produções textuais dos alunos, mostrou-se importante a escolha de um gênero discursivo que se caracteriza pela argumentação, pois é por meio dessa tipologia que o sujeito pode exprimir opinião pessoal, utilizando argumentos assertivos a respeito de determinado tema. A carta do leitor foi o gênero eleito para trabalhar autoria também porque consta no Livro Didático dos alunos.

d) Apresentar diversos gêneros discursivos da esfera jornalística como subsídio para ampliar o conhecimento dos alunos sobre diversas temáticas e para auxiliar na construção da expressão de opinião pessoal, fator que alicerça a indicação de autoria, nessa modalidade discursiva.

Os diversos gêneros discursivos da esfera jornalística foram apresentados com o intuito de o aluno realizar uma leitura crítica a respeito de determinado tema de cunho social e, por conseguinte, construir ideias próprias a respeito da temática apresentada. Este exercício possibilita uma atitude responsiva perante o tema, de modo que o aluno seja capaz de colocar-se como sujeito de seu dizer.

e) Estimular a leitura dos diversos gêneros da esfera jornalística.

É sabido que, por meio de várias leituras, o sujeito amplia seu conhecimento. Estimular a leitura de diversos gêneros da esfera jornalística faz com que os alunos adquiram uma apropriada competência sociocomunicativa. A leitura auxilia o aluno na produção textual porque, ao produzir sentido sobre determinado assunto, o aluno faz associações subjetivas que acabam encaminhando para marcas de autoria. Não há construção do autor sem formação de leitor, pois suas competências discursivas dependem de histórias de leitura.

f) Conceituar plágio.

Os alunos realizam cópias de palavras, ideias e podem não entender que essas ações são consideradas plágio. Desse modo, houve a necessidade de explanar o que é plágio, levar a eles exemplos práticos de como realizam o plágio nas produções textuais e as possíveis consequências para quem assim procede.

g) Utilizar de paráfrase citando o autor da ideia ou palavra, entre outros recursos, como estratégia de autoria.

Para que os alunos tivessem conhecimento sobre os métodos de citação, foram apresentados os tipos de citação e enfatizada a citação indireta/paráfrase como recurso para que não houvesse plágio, bem como incentivo à subjetividade. Tal atividade vem ao encontro de indícios de autoria, uma vez que, ao realizar uma paráfrase, o aluno necessita realizar leituras, abstrair o conhecimento, refletir, reformular, para, com suas palavras, “criar” um novo discurso, citando o autor de forma que não haja plágio.

h) Diário de campo.

O diário de campo, também chamado de diário de pesquisa, é um instrumento da pesquisa qualitativa que auxilia o pesquisador nas interpretações dos contextos pesquisados. Flick (2009) declara que as comunicações do pesquisador tornam-se parte do conhecimento da pesquisa.

Os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo. A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos,

etc., tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2009, p. 25)

Falkembach (1987) define claramente o diário de campo:

O diário de campo é um instrumento de anotações, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexão, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários (FALKEMBACH, 1987 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 76).

A utilização de um diário de campo auxilia o professor em suas análises no decorrer do desenvolvimento do trabalho, registros descritivos e interpretativos, narração das atividades propostas, eventos, diálogos significativos do professor e do aluno, os quais são anotados no diário para consultas posteriores, dando suporte para futura reflexão sobre os dados gerados. O diário de campo é uma ferramenta que favorece a análise tanto sobre a intervenção pedagógica quanto sobre a metodologia de ensino, estratégias. Além disso, facilita a elaboração da conclusão sobre o papel de mediadora no processo de ensino-aprendizagem na construção de autoria nas produções textuais dos alunos.

i) Mostrar aos alunos a importância da refacção textual.

Explicar aos alunos que escrever é um trabalho, cujo resultado final não se dá na primeira produção. Para um resultado efetivo, foram necessárias a prática de leitura, releituras; escrita e reescritas.

QUESTÃO 3: Como os alunos, em seus textos, se constroem como autores?

INSTRUMENTOS:

a) Solicitar a produção final do gênero discursivo carta do leitor sob os comandos de produção escrita: gênero, domínio discursivo, presença de interlocutores, propósito comunicativo, veículo de circulação e suporte, todos necessários à produção de texto, tendo como problemática um tema social: Publicidade e Consumismo.

Trabalhar o gênero discursivo de base argumentativa facilita ao aluno criar situações que suscitem debates, pontos de vista diferentes e busca de

convencimento do outro. Assim, o aluno exercita também suas capacidades argumentativas e a responsabilidade pelo seu discurso.

b) Análise de produções textuais dos alunos para detectar indícios de autoria.

As cartas do leitor produzidas pelos alunos sobre determinada temática foram analisadas com o objetivo de reconhecer indícios de autoria após a mediação da professora.

c) Análise da mediação da professora de Língua Portuguesa sobre o processo de ensino-aprendizado para construção de autoria nas produções de texto de alunos do Ensino Fundamental II.

Os alunos não se tornam sujeitos-autores por si sós; o auxílio do professor é de suma importância na mediação ensino-aprendizagem. Analisar o processo de mediação que, enquanto professora, fiz no decorrer da implementação dos conteúdos, no caso mais específico da pesquisa em questão, foi essencial para refletir sobre meu papel de professora de Língua Portuguesa no ensino, nos indícios de autoria nas produções textuais dos alunos.

Em suma, a pesquisa qualitativa com olhar etnográfico sob o método da pesquisa-ação vem ao encontro com as estratégias de ensino e os instrumentos utilizados na presente pesquisa.

Sabendo que a comunicação discursiva se faz por meio de gêneros e os gêneros tramitam no meio social, é necessário abordar os princípios da Linguística Aplicada, uma vez que é a área que focaliza a sociedade como *locus* de pesquisa. O capítulo a seguir trata da Linguística Aplicada, do gênero, da esfera jornalística, da carta do leitor e da leitura, tópicos centrais no decorrer da pesquisa.

2 O USO DO GÊNERO DISCURSIVO CARTA DO LEITOR COMO INSTRUMENTO DE INTERAÇÃO E POSICIONAMENTO DO SUJEITO PERANTE A SOCIEDADE

O presente capítulo aborda Linguística Aplicada, no âmbito educacional, dado que este é o ambiente de pesquisa deste trabalho. Explana sobre as concepções de língua, linguagem, dialogismo e gêneros do discurso na perspectiva de Bakhtin, perspectiva esta adotada para desenvolver o trabalho vigente. Conceitua, também, o gênero carta do leitor e sua esfera de circulação: a esfera jornalística, a esfera social trabalhada no desenvolvimento da pesquisa, e elucida a perspectiva de leitura que é trabalhada com os alunos no decorrer da pesquisa.

2.1 O valor da Linguística Aplicada para os estudos educacionais

A Linguística Aplicada (LA) surge na década de 40 do século XX, com o intuito de estudar a metodologia do ensino de línguas. Atualmente, a área de aplicação da LA é diversificada, isto é, interdisciplinar. Moita Lopes (2008), a respeito dessa visão inter e transdisciplinar da LA, afirma:

O linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (MOITA LOPES, 2008, p.114).

Os professores são os que mais atuam na área de pesquisa da LA, principalmente os professores de línguas. Segundo Celani (2000):

A LA passou a articular suas preocupações mais claramente, seguindo sua vocação de disciplina eminentemente inserida no contexto social e, acima de tudo, preocupada com o papel da linguagem nos mais variados contextos, escolares, institucionais, sociais, e econômicos privilegiando, talvez, o contexto escolar (CELANI, 2000, p. 21).

O privilégio do contexto escolar perante os demais contextos deve-se ao fato de os profissionais da educação estarem em constante busca por melhores resultados em sua área de atuação, preocupando-se com sua qualificação preparar seus educandos para uma prática social consciente.

Celani (2000) afirma:

O trabalho com a linguagem na escola é fundamental, já que é lá que se está preparando os indivíduos para essa atuação como cidadãos com plena capacidade de atualizar seu potencial intelectual e afetivo na força de trabalho e na vida social como indivíduos esclarecidos e eficientes (CELANI, 2000, p. 21).

Investigar a linguagem na escola é função dos estudiosos envolvidos com a LA, estudiosos que têm competência para desenvolver trabalhos cujos resultados às vezes não são positivos, mas espera-se que surjam reflexões que ajudem a transformar os alunos em cidadãos críticos para viverem de modo consciente suas práticas sociais.

Vários teóricos discursam sobre a prática da LA nas escolas, pois a veem como subsídio para professores aperfeiçoarem-se e, assim, melhorarem suas práticas docentes.

Para Almeida Filho (2000), a LA é essencial na formação dos professores:

A LA informa e forma o professor para detectar questões da prática que serão estudadas em investigações e projetos segundo um corpo teórico crescente da própria LINGUÍSTICA APLICADA. Desse corpo teórico se formarão novas hipóteses para investigação, outras propostas de soluções e contribuições de novos conhecimentos de relevância para o ensino e outros fins. O lugar da explicação de tudo através da linguística ou de outras ciências e dos métodos prontos será substituído pela busca de traços que caracterizam as concepções de linguagem do trabalho realizado de aprender e ensinar línguas em aulas verdadeiras de professores reais, gravadas e transcritas para explicar por que se ensina como ensina (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 43).

A sala de aula, portanto, é o ambiente propício para investigar a linguagem, tendo como protagonistas professores e alunos e suas relações com a língua.

O estudo da presente dissertação vem ao encontro desses ideais propostos pelos linguistas aplicados Almeida Filho (2000), Celani (2000), Moita Lopes (2008) e Signorini (2008).

A análise e a reflexão sobre o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador para a construção de autoria nas produções textuais dos alunos do Ensino Fundamental II dão-se por meio dos conhecimentos teóricos obtidos e postos em prática pelo professor/pesquisador.

Signorini (2008) cita Ochs (1979) quando descreve o campo aplicado da LA com as seguintes palavras:

[...] campo aplicado é a ênfase dada ao fato de o estudo da língua assim compreendida também envolver a participação ativa do próprio pesquisador e de seus instrumentos de pesquisa. Enquanto observador participante, o pesquisador contribui para a produção da situação que descreve. Conseqüentemente, a história do que se apresenta como dado de pesquisa adquire grande interesse: todo o processo de reunir, organizar e constituir uma base de dados já é produzir conhecimento; a construção do conhecimento já é conhecimento (OCHS, 1979 *apud* SIGNORINI, 2008, p. 187).

Como professora de Língua Portuguesa, atuando e observando todo o processo de ensino-aprendizagem do professor e do aluno, compreendo que sou também agente na produção/construção do conhecimento no campo aplicado da LA.

A LA vem colaborando com pesquisas educacionais, uma vez que tem como objetivo resolver problemas de uso da linguagem, e é também no ambiente escolar que tais problemas afloram e passam a ser possíveis de investigação. Assim, o contexto escolar tornou-se o laboratório (campo de estudo) de vários pesquisadores da LA, preocupados em encontrar respostas para vários questionamentos que envolvem a educação. Alguns desses estudiosos, então, ao estudar a linguagem no contexto educacional, apoiam-se nos pressupostos do filósofo Mikhail Bakhtin, por este, também, ter estudado e conceituado a linguagem.

Desse modo, o fato de trabalhar/analisar a linguagem (gêneros discursivos) no campo da educação; de estar inserida no contexto como professora/pesquisadora, para contribuir com análises que possam vir ao encontro da resolução de um problema (plágio); além de compreender a importância dos

trabalhos com ênfase em LA, justificam a escolha dos conceitos de Bakhtin quanto à utilização da linguagem. Esses conceitos nortearam a realização do trabalho.

2.2 Concepções de Bakhtin sobre gênero discursivo

Compreender a concepção de língua é importante, pois é o objeto de análise do presente trabalho, que se apoia na definição de língua do filósofo Bakhtin (2006, p. 18): “a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito desta luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material”.

A definição de que a língua é um instrumento e material de utilização social fundamenta minha preocupação enquanto professora preocupada em formar sujeitos-autores de seus dizeres, dado que a língua utilizada em suas esferas sociais é um instrumento de interação social.

Bakhtin (2006, p. 125) define língua da seguinte forma: “[...] a língua deve ser entendida como um fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* (enunciado) ou *enunciações* (enunciados) [...]”.

Percebe-se que não há comunicação sem interação verbal/social do indivíduo; a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos fundamentados em formas típicas de gêneros discursivos reais. Não há, portanto, comunicação verbal sem haver situações discursivas concretas, uma vez que a língua vive e evolui historicamente nas diferentes situações de interação.

Na concepção de Bakhtin (2006), a interação verbal integra a realidade da língua. O modo de existência da língua se vincula à comunicação discursiva concreta, que, por conseguinte, prende-se a uma situação social imediata e ampla.

O ato da comunicação é materializado em enunciados (orais ou escritos). Desse modo, as palavras, as orações, são mecanismos usados na produção de enunciados que, por sua vez, se moldam em gêneros discursivos. O falante, no domínio dos mecanismos da língua e dotado de vontade expressiva, articulará um modo de se fazer comunicação. Então, a vontade comunicativa e o interlocutor inserido no contexto determinarão o gênero mais apropriado para se efetivar a comunicação discursiva.

No caso específico do trabalho em questão, foi estimulada a vontade comunicativa entre os alunos do 6º ano no momento em que estes desenvolveram a comunicação discursiva por meio do gênero carta do leitor.

O termo comunicação discursiva inclui a primazia do interlocutor, pois este reagirá de um modo responsivo à comunicação. Sem o eco comunicativo, resposta do interlocutor ou interação entre falantes, não ocorre a comunicação discursiva.

No contexto da pesquisa, a reação responsiva do aluno foi estimulada pela leitura de textos de diversos gêneros da esfera jornalística, tendo assim a possibilidade de interagir com um autor. Este exercício fez com que cada aluno se expressasse de seu modo, constatando a possibilidade de desenvolver a capacidade de autoria. Com isso, os alunos compreenderam que fazem parte de um processo comunicativo por meio de exercício de alternância de sujeitos, pois o texto ganha vida quando compreendido pelo leitor ou suscita a participação deste.

Bakhtin (2010) salienta a importância da segunda voz, a voz que interage no contexto, pois é na reação responsiva entre sujeitos que se instaura a comunicação discursiva. É no segundo sujeito que o enunciado ganha sentido.

Conforme Bakhtin (2010), os estudos sobre a língua identificam as orações como unidades da língua, enquanto o enunciado fundamentado num gênero é reconhecido como unidade de comunicação, obrigatoriamente pela alternância de sujeitos.

Ainda extraído de Bakhtin (2010), os gêneros são contextualizados pela vontade discursiva individual; pela diversidade de gênero; pelo domínio que se tem do gênero.

Ao aluno deve-se oferecer, não apenas as formas de enunciados, como modelos a seguir, e sim o conhecimento sobre a variedade dos gêneros discursivos. Por meio destes, o aluno poderá dominar aspectos como entonação expressiva e experiência discursiva individual, pois qualquer pessoa se forma e se informa pela interação constante e contínua de enunciados de outrem.

A comunicação discursiva é constituída pelos elementos extralinguísticos (dialógicos) e está ligada a outros enunciados, indicando, assim, as relações dialógicas, que necessariamente requerem enunciados integrais e de diferentes sujeitos do discurso. As relações dialógicas pressupõem linguagem e esta se

fundamenta na riqueza dos gêneros discursivos. “[...] são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva.” Bakhtin (2010, p. 323).

Portanto, para se identificarem as relações dialógicas numa comunicação discursiva, as análises devem ultrapassar os métodos linguísticos que focam nos materiais e meios do enunciado. As relações dialógicas são caracterizadas pelas relações entre os enunciados e a relação destes com o falante (autor) que, por sua vez, transformam visões de mundo ou pontos de vista.

As relações dialógicas podem acontecer entre autores de diferentes épocas ou espaços, bastando o confronto ou convergência entre os sentidos de um mesmo tema. Assim, a minha mediação deu-se na promoção aos alunos da leitura de textos da esfera jornalística, favorecendo o dialogismo e, conseqüentemente incitando a vontade discursiva individual a ser veiculada na produção do gênero carta do leitor.

2.3 Gêneros da esfera jornalística

Expor aos alunos um rico repertório de gêneros é fundamental para que eles possam desenvolver uma atuação em várias situações sociocomunicativas.

Bakhtin (1997) corrobora com este ideal ao afirmar que

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2010, p. 285).

O contato, portanto, com diversos gêneros discursivos, possibilitará ao aluno relacionar o gênero discursivo ao contexto de uso.

Para que haja esse domínio dos gêneros, o professor deve levar à sala de aula gêneros que são utilizados na sociedade, pois, como cita Alves Filho (2011),

[...] para realizar um trabalho adequado com os gêneros em sala de aula os estudiosos necessitam ir ao encontro das pessoas que usam cada gênero para compreender quais saberes e habilidades são

postos efetivamente em prática no uso dos gêneros (ALVES FILHO, 2011, p. 19-20).

É necessário um planejamento por parte do professor para trabalhar os gêneros em sala de aula, tornando esse trabalho eficaz, sem correr o risco de trabalhar somente as classificações de texto conforme suas estruturas textuais. Investigar as práticas sociais dos seus alunos e, a partir delas, iniciar o trabalho com gêneros facilitará a compreensão, pois o trabalho estará focado no uso social do gênero e não somente na classificação deste. Segundo Alves Filho (2011, p. 58), “[...] quanto mais gêneros diversos uma pessoa efetivamente domina, mais chances ela tem de aprender novos gêneros pelo fato de dispor de mais conjuntos de gêneros e poder usá-los em novas situações”.

Os gêneros da esfera jornalística oportunizam aproximar o aluno da realidade social, uma vez que a mídia impressa, televisiva ou *on-line* exerce um grande poder ao incitar comportamentos, formar valores e contribuir para consolidar ideologias. De acordo com Bonini (2008, p. 47), “o estudo dos gêneros jornalísticos (bem como dos demais gêneros que compõem o conjunto mais amplo das manifestações da comunicação de massa) apresenta uma grande relevância social”.

Desse modo, é essencial a escola trabalhar com gêneros que proporcionam debate crítico acerca das situações sociais. Artigo de opinião, editorial, carta do leitor, entre outros da esfera jornalística são fundamentais para que os alunos tenham entendimento como cidadãos que é possível (e devem) assumir pontos de vista, opiniões e agir de modo a se posicionar na sociedade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam a importância de textos da esfera jornalística em atividades escolares, tanto no conteúdo de Língua Portuguesa quanto de outras disciplinas.

Materiais de uso social frequente são ótimos recursos de trabalho, pois os alunos aprendem sobre algo que tem função social real e se mantêm atualizados sobre o que acontece no mundo, estabelecendo o vínculo necessário entre o que é aprendido na escola e o conhecimento extraescolar. A utilização de materiais diversificados como jornais, revistas, folhetos, propagandas, computadores, calculadoras, filmes, faz o aluno sentir-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 1997, p. 67).

Trabalhar os gêneros jornalísticos deve ter relevância para os professores que desejam contribuir para que seus alunos se comprometam com a realidade e desejos de mudança, caso sejam necessários.

A prática social foi problematizada, no desenvolvimento do trabalho, por meio da leitura e produção de gêneros que circulam na esfera jornalística, pois os fatos cotidianos são apresentados nesta esfera para toda a sociedade, da qual os alunos também fazem parte.

Como cita Alves Filho (2011)

[...] ensinar a escrever cartas de leitor implica mostrar e explicar o jogo de relações existente entre a carta de leitor e o conjunto de gêneros a ela relacionados. [...] leituras de textos de outros gêneros ou de outras cartas de leitores cria a necessidade de escrita de uma nova carta de leitor. [...] não há como tratar separadamente leitura e escrita no processo de composição de cartas de leitor e, por isso, o aluno precisa ser encorajado e orientado a ler outros gêneros jornalísticos como uma forma de se estimular para participar da vida social através da expressão pública de sua opinião (ALVES FILHO, 2011, p. 136).

Não há como possibilitar ao aluno a compreensão do gênero carta de leitor se o trabalho ocorrer isoladamente. Para que haja entendimento do conteúdo, é preciso relacionar outros textos jornalísticos para que o elemento deflagrador da escrita seja estimulado.

2.4 Gênero carta do leitor

A carta pode ser considerada a mãe do gênero discursivo, pois antigamente todos se comunicavam por meio dela. Rizzini (1979) comenta sobre as cartas:

Passavam de mão em mão quando continham novidade de interesse. Liam-se, comentavam-se, transcreviam-se. [...] Era por meio delas que, atacado, defendia-se o político diante das pessoas cuja estima desejava conservar; emudecido o Fórum, como no período de César, era por meio delas que se procurava formar num público restrito uma espécie de opinião geral. Certas cartas afixavam-se nas praças ou corriam em cópias distribuídas pelos destinatários, tornando-se públicas (RIZZINI, 1977, p. 9).

Não se sabe ao certo quando a carta surgiu, mas desde o seu surgimento até os dias atuais é utilizada como instrumento da comunicação discursiva: informar, pedir, solicitar, desabafar, etc. A natureza de cada tipo de carta é definida pelo campo de atividade e sua função comunicativa.

A carta do leitor é um subgênero inserido no gênero maior “carta”, uma vez que a estrutura básica se mantém. Circula na esfera jornalística utilizada como meio de comunicação entre interlocutores, que, geralmente, não se conhecem (leitor e editor), e atualmente o sistema de envio, em quase sua totalidade, é feito pelo correio eletrônico, *e-mail*, sendo poucos os usuários do sistema de envio convencional da empresa Correios.

As tecnologias encontradas atualmente favorecem o surgimento de novos gêneros discursivos.

Bakhtin (2010) declara:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2010, p. 262).

O surgimento do *e-mail* exemplifica a citação de Bakhtin. A troca de mensagens eletrônicas realizadas por *e-mail* é uma ampliação do gênero carta, portanto, dependendo do suporte, e função, o texto participará de um ou mais gêneros.

O gênero específico, carta do leitor, é um gênero de responsabilidade dos leitores. Foi potencializado com o advento da *internet*, uma vez que ficou mais fácil enviar uma carta para os jornais por *e-mail* do que ter que se deslocar até uma agência dos correios. Daí o motivo pelo qual, hoje, muito mais *e-mails* chegam às redações dos jornais e/ou revistas, do que cartas escritas em folha de papel.

A escolha da produção do gênero carta do leitor como veículo de comunicação para análise de autoria nos textos dos alunos do Ensino Fundamental II, 6º ano, deve-se ao fato de que este possibilita ao aluno a participação de cunho opinativo sobre os acontecimentos das esferas sociais, capacitando-o a posicionar-

se como sujeito de seu discurso. Além do que, segundo Delmanto e Carvalho (2012, p. 37), “Os PCN’s recomendam o trabalho com o gênero carta do leitor por se tratar de uma prática social em situação concreta de uso da língua”. Outro fator relevante para a adoção da produção da carta do leitor realizada pelo aluno é o fato de este gênero discursivo favorecer diferentes propósitos comunicativos como: reclamar, sugerir, elogiar, opinar, entre outros, considerando as condições de produção e assim determinando os objetivos dos leitores.

Dionísio (2005) define bem as atividades sociodiscursivas da carta do leitor:

A carta do leitor é um texto que circula no contexto jornalístico, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de cartas, cartas à redação, carta do leitor, painel do leitor, reservada à correspondência dos leitores. Ou seja, é um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente), atendendo a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar entre outros (DIONÍSIO, 2005, p. 210).

Para o aluno perceber as características do gênero carta do leitor é necessário caracterizar outros tipos de carta para abstrair daí seus aspectos formais comuns como saudação, corpo do texto e despedida; como também perceber as diferenças quanto ao conteúdo, a intencionalidade e finalidade ocorridas de acordo com a esfera social em que ocorre a comunicação: jornalística, comercial, familiar etc.

Para Soares (1997, p. 69), “Escrever uma carta não é, pois, uma atividade de preenchimento de modelo, é a produção de um texto que se constituirá em função do destinatário, das relações entre este e o remetente, dos objetivos da carta”. Assim, para identificar um gênero, a sua função é mais válida do que considerar sua forma, sem desconsiderar a última, mas reconhecer a primeira.

Ao trabalhar com o gênero carta do leitor, o professor deve elencar o processo de composição do gênero de modo a esclarecer ao aluno que há um elemento deflagrador recente que incita à escrita da carta: a leitura de uma matéria, reportagem, documentário, carta do leitor ou outro texto publicado na esfera jornalística, ou ainda um fato ocorrido no cotidiano; deve informar que há um interlocutor para o texto, bem como o suporte e a circulação do mesmo; instruir

sobre a finalidade social do gênero cuja liberdade de expressão e opinião é respaldada no exercício de sua função.

Para Alves Filho (2011)

Compreender este processo de composição das cartas de leitor é fundamental no momento de propor atividades de ensino-aprendizagem porque se trata de uma condição para os alunos compreenderem as ações sociais que eles podem, de fato, realizar através do gênero e o modo como podem fazê-lo (ALVES FILHO, 2011, p. 131).

“Gastar” esse tempo discutindo as situações nas quais os textos serão inseridos e onde circularão, aproximarão os alunos da prática e isto facilitará a definição dos objetivos de escrita.

Para que o processo de escrita da carta do leitor seja concebido de modo satisfatório, é necessário um planejamento, articulando a carta do leitor com outros gêneros. Essa articulação é realizada por meio de leituras de outros gêneros da esfera jornalística, ou não. Logo, o processo de escrita está associado diretamente ao processo de leitura.

2.5 A leitura como processo de interação

A concepção de leitura adotada para o desenvolvimento deste trabalho é a concepção de leitura dialógica, sociointeracionista, por acreditar que, ao realizar o ato de leitura, o leitor não é um mero decodificador passivo e, sim, um leitor potencialmente ativo que interage com o texto e por meio dessa interação resgata conhecimentos lexicais, semânticos, históricos, sociais, etc.

O trabalho, portanto, será desenvolvido sob a concepção interacional baseada em Koch e Elias (2010):

Concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH e ELIAS, 2010, p. 10-11).

As atividades de leitura realizadas no decorrer do trabalho respeitaram o aluno como sujeito ativo. Assim, a professora fez a mediação do processo ensino-aprendizagem de forma que os alunos construíssem significados a partir do objetivo proposto. Essa asserção está apoiada no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que [...] a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (BRASIL, 2001, p.54).

Os alunos participantes da pesquisa realizaram leitura de modo orientado e entraram em contato com vários textos de um determinado tema, para obter informações que foram ressignificadas por meio de suas próprias vozes, retratadas em seus textos. A busca pelo leitor real é torná-lo capaz de interagir com o texto de forma que este lhe faça sentido e interaja com os seus saberes, para que o evento comunicativo ocorra de fato. Koch e Elias (2010, p. 21) afirmam que “a leitura e a produção de sentidos são atividades orientadas por nossa bagagem sociocognitiva: conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”.

Desse modo, o professor/pesquisador foi o mediador no decorrer das leituras propostas, ofertando aos alunos diversidade de textos conforme indica o PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001):

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que se experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. [...] É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores

solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (BRASIL, 2001, p. 55).

Tal asserção reforça as ações didáticas que foram aplicadas no desenvolvimento do trabalho, visto que, ao disponibilizar aos alunos textos do mundo (os gêneros da esfera jornalística e carta do leitor), como cita o PCN, parti da prática social, e auxiliei na formação de leitores capazes de compreender com mais eficiência o mundo que os cerca. Para que esses objetivos fossem alcançados, necessitei, ao selecionar os textos que são lidos pelos alunos, levar em conta seus conhecimentos prévios, uma vez que é condição essencial para que se estabeleça interação entre autor-texto-leitor.

Almeida Filho (2011) reforça a ação didática proposta ao afirmar que

A melhor forma de preparar os usuários para fazer escolhas adequadas e inteligentes é facilitar-lhes o acesso à variedade real dos textos de cada gênero. Por isso, se queremos que nossos alunos se tornem leitores-missivistas, um bom caminho é incentivar o acesso a diversos formatos das cartas de leitor. Lendo cartas de verdade, que foram efetivamente publicadas em diversos veículos de comunicação, os alunos entenderão com mais naturalidade as variações existentes entre textos de um mesmo gênero e compreenderão que deverão fatalmente fazer escolhas quando forem escrever (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 145).

Os alunos, porém, enquanto leitores, devem ter definidos seus objetivos de leitura, pois, conforme Koch e Elias (2010, p. 19), “são, pois, os objetivos do leitor que nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou em menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou com menor interação, enfim”. Estes objetivos devem ser esclarecidos pelo professor no comando da atividade de leitura e percebidos pelos alunos. Assim, eles conduzem seus modos de leitura.

Nessa interação, é primordial também ao leitor participar da atividade de leitura de modo intenso, dado que o autor, de acordo com Koch e Elias (2010, p. 27), mobiliza “um conjunto de conhecimentos para a produção do texto, e espera-se, da

parte do leitor, que considere esses conhecimentos (de língua, de gênero textual e de mundo) no processo de leitura e construção de sentido”. Koch e Elias (2010, p. 35) complementam a ideia, afirmando que “se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”.

Para que essas ações aconteçam, o meu papel enquanto professora de Língua Portuguesa, no decorrer do trabalho, foi analisado com o objetivo de avaliar se minha mediação foi capaz de contribuir para formar sujeitos leitores sociointeracionistas.

Vários instrumentos são utilizados pelos professores para que a mediação ensino-aprendizado ocorra, contudo, um instrumento em particular acompanha a didática dos professores com maior frequência: o Livro Didático. O próximo capítulo tem o Livro Didático como tema, bem como a formação do professor.

3 LIVRO DIDÁTICO: VILÃO OU MOCINHO?

O Livro Didático, sua importância e a formação do professor são temas tratados neste capítulo. O desenvolvimento dessas questões no trabalho deve-se ao fato de o Livro Didático ser um suporte educacional muito estudado por teóricos da área da educação, bem como ser um instrumento muito usado nas escolas. Portanto, trazer os estudos sobre ele é relevante, além de que foi um dos instrumentos metodológicos para desenvolver a pesquisa. Um subitem sobre a formação do professor faz-se pertinente, pois o professor é o responsável, no ambiente escolar, pela passagem do conhecimento empírico para o conhecimento científico. Os métodos utilizados para essa transformação são escolhidos pelo professor. Logo, ter acesso a bons materiais e não saber utilizá-los reporta-nos à formação do professor.

3.1 Critérios de seleção

O Livro Didático (doravante LD), há tempos incita discussões de estudiosos a respeito da eficácia de sua utilização. Ainda não há consenso a respeito do LD, posto que, uns defendem seu uso, outros criticam os que o utilizam. Isso faz com que haja muita especulação quanto a sua utilização pelo professor, uma vez que é este quem define as metodologias a serem trabalhadas com a turma, para assim o aluno construir o conhecimento, com a mediação do professor.

Freitag, Costa e Motta (1989, p. 128) afirmam que, em relação ao LD, “Professores e alunos tornaram-se seus escravos, perdendo a autonomia e o senso crítico que o próprio processo de ensino-aprendizagem deveria criar”. E sustentam que “O professor qualificado e de bom nível recorre a outros materiais didáticos e recursos, como literatura, dicionários e documentos, constantes das bibliotecas escolares ou retirados de outras bibliotecas públicas disponíveis”.

A pertinência de tais declarações se concretiza quando o professor acomoda-se e pratica o velho jargão: “Eu finjo que ensino, eles fingem que aprendem”, e utiliza o LD como um instrumento cuja ausência jamais seria permitida,

impossibilitando a realização do processo de ensino-aprendizagem entre professor e alunos.

Porém, a falha desse tipo de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras não está somente no papel do professor, como o sujeito que pode mediar a utilização do LD, como também no próprio LD em si. Freitag, Costa e Motta (1989) apresentam estudos nesse sentido:

A maior parte dos estudos sobre ideologia do livro didático revelou que os conteúdos dos livros estão desvinculados da realidade das crianças. Muitas vezes, eles procuram disfarçar, omitir ou distorcer os problemas e as contradições sociais em que se encontram certas classes sociais e minorias às quais pertence grande parte das crianças, como é o caso das crianças carentes (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1989, p. 116).

Portanto, muitos LDs trazem em seus conteúdos temas descontextualizados da realidade social do aluno, motivo suficiente para críticas a sua utilização. Nesse momento, entra o papel do professor em transformar, desmitificar, contrastar etc., o que o LD apresenta aos alunos.

O Brasil tem um Programa que regulamenta e avalia o LD que chega à escola. Desse modo, esse instrumento percorre um longo caminho até chegar às mãos dos alunos.

Segundo Sampaio e Carvalho (2010, p. 21), “O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o segundo maior programa de distribuição de livros do mundo, tendo como objetivo suprir alunos das escolas públicas com LD, dicionários, periódicos e livros literários, de forma gratuita”.

Mas como o LD é avaliado até chegar à escola?

As coleções didáticas que passam pela fase de triagem são enviadas pelo IPT à Secretaria de Educação Básica (SEB) para se submeterem à avaliação pedagógica. A SEB estabelece convênios com universidades públicas que se responsabilizam pela organização e treinamento das equipes de avaliadores pareceristas. Cada componente curricular fica sob responsabilidade de uma universidade, que nomeia um coordenador responsável (SAMPAIO e CARVALHO, 2010, p. 27).

O LD não sai, então, da editora direto à escola. Antes há uma triagem que envolve pessoas treinadas para sua avaliação. No caso específico do LD de Língua Portuguesa, há o envolvimento de uma Universidade, com uma coordenadora responsável para treinar os avaliadores pareceristas, que darão seus pareceres finais.

Há uma informação relevante para o entendimento de todo o processo de avaliação dos LDs. As universidades escolhidas para realizarem as avaliações devem ser públicas e os professores avaliadores devem ser de instituições de ensino superior (pública ou particular) e/ou professores da rede pública de ensino.

Após serem avaliados por essa equipe de profissionais, os livros escolhidos chegam às escolas para serem reavaliados pelos professores da rede pública.

Os LDs chegam às escolas em dias alternados, sendo classificados por disciplinas e agrupados, para que, em um dia específico, os professores do colégio se reúnam de acordo com as disciplinas para analisá-los e avaliá-los e assim selecionar o LD do próximo triênio.

Os professores de Língua Portuguesa, para avaliar conscientemente o LD de sua disciplina, devem ter conhecimento de que, enquanto enunciado num gênero discursivo, segundo o Círculo de Bakhtin, o LD, uma vez historicamente datado, tem o intuito de atender a uma determinada esfera de produção e circulação e busca, nessa situação histórica de produção, seus temas, formas de composição e estilo.

Quando os autores e editores de LDP selecionam/negociam determinados objetos de ensino e elaboram um livro didático, com capítulos e/ou unidades didáticas, para ensiná-los, eles estão, produzindo um enunciado em um gênero do discurso, cuja função social é re(a)presentar, para cada geração de professores e estudantes, o que é oficialmente reconhecido ou autorizado como forma de conhecimento sobre a língua(gem) e sobre as formas de ensino-aprendizagem (BUZEN e ROJO, 2005, p. 87).

Mesmo ciente das limitações do LD, decidi adotá-lo como instrumento de pesquisa e auxílio para o objetivo do trabalho, uma vez que o vejo como coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem, em que os protagonistas são professores e alunos. Portanto, ter o LD como mais um recurso para atingir as propostas da

pesquisa, foi pensar também no aluno que não tem outro meio de interação com o conteúdo, senão o Livro Didático.

No decorrer do ano de 2013, e reunida com minhas colegas de profissão, analisamos as propostas dos LDs de Língua Portuguesa, elaboradas pelas editoras, e concluímos que o LD “Jornadas. port”, de Dileta Delmanto e Laíz B. de Carvalho (2012), seria o mais adequado para assessorar o professor em suas aulas. Como a escolha é realizada em conjunto, minhas colegas e eu levamos em consideração alguns itens para a escolha: a adequação dos conteúdos linguísticos, gêneros discursivos, textos de leitura, propostas de interpretação textual, a linguagem empregada em todo o livro, as imagens e suas disposições e, o mais importante, conteúdos relacionados ao contexto social dos alunos.

Obviamente o LD escolhido não contempla cem por cento todos os critérios acima citados, porém foi o que mais se aproximou de nossa proposta. Desse modo, o LD de Língua Portuguesa “Jornadas. port”, do 6º ano, de Dileta Delmanto e Laíz B. de Carvalho (2012), foi utilizado como instrumento para subsidiar o objetivo da pesquisa, já que traz em seu conteúdo o gênero discursivo carta do leitor, gênero este que está classificado na tipologia textual argumentativa, favorecendo o estímulo à produção textual e o reconhecimento dos indícios de autoria.

3.2 A importância do Livro Didático

Refletindo sobre a importância do LD no ambiente escolar, e como material pedagógico nas mãos de alunos e professores, é relevante reiterar a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) com o PNLD, com os seguintes objetivos básicos: a distribuição e aquisição universal e gratuita de LD para todos os alunos matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio das escolas públicas do Brasil.

Batista (2003, p. 38) afirma que o PNLD demarca padrões de melhor qualidade para os LDs brasileiros. Portanto, os LDs atuais estão preocupados com conteúdos relacionados que envolvam as práticas sociais, atendendo, assim, as novas demandas das escolas, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

[...] é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido da reflexão na direção

do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais. Isso significa colocar o LD como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que, em última instância, é o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA, 2003, p. 44).

Percebemos, então, o quão importante é considerado o LD, instrumento que auxilia tanto o professor quanto o aluno na construção do conhecimento. E sua importância vai além quando afirmamos ser o único livro a que, quase sempre, o estudante tem acesso durante sua vida escolar, e fora dela. Molina (1988) coaduna com essa afirmação por meio das seguintes palavras:

O livro didático adquire especial importância quando se atenta para o fato de que ele pode ser, muitas vezes, o único livro com o qual a criança tem contato. Considerando-se o fato de que, ao deixar a escola, pode ocorrer que jamais tornem a pegar em livros, percebe-se que, para muitos cidadãos, o livro didático termina por ser “o” livro (MOLINA, 1988, p. 18).

Rojo (2003, p. 15-16) corrobora com as palavras de Molina ao afirmar que “muitas vezes, o Livro Didático é o único material de leitura disponível nas casas destes alunos de Ensino Fundamental e, por isso mesmo, são fundamentais para seu processo de letramento”.

Assim, a utilização do LD na presente pesquisa fez-se necessária, pois houve, em meio aos alunos, aqueles que não possuíam condições financeiras para aquisição de material de pesquisa, leitura etc., e o LD pôde diminuir a carência da busca pelo saber.

Como já dito, o LD adotado traz em seu conteúdo o trabalho com gêneros, possibilitando ao professor e ao aluno a produção de texto por meio de propostas e orientações quanto aos comandos de produção. Conforme pontua Costa Val,

Se há duas ou três décadas a redação não constituía objeto de ensino, não figurava nos manuais e não merecia do professor esforço maior que a imposição de um título à turma de alunos, hoje os livros didáticos que entram na escola pública se ocupam efetivamente da questão, apresentando propostas e formulando orientações para os estudantes (COSTA VAL, 2003, p. 151).

O LD que auxiliou no desenvolvimento do trabalho traz reformulações quanto às exigências que a sociedade impõe. Um exemplo é o próprio gênero carta do leitor como conteúdo de 6º ano, uma vez que antes se trabalhava somente carta pessoal neste nível de ensino. Como atualmente a sociedade pouco utiliza a carta pessoal, o LD reformulou seus conteúdos para trazer aos professores e alunos gêneros próximos à realidade em que os sujeitos estão inseridos. Batista (2003, p 41-42) declara: “A necessidade de reformulação do PNLD apoia-se, fundamentalmente, na busca de superação dos limites pedagógicos próprios de um processo de transição entre diferentes paradigmas educacionais. As atuais exigências sociais impõem a revisão de paradigmas”.

Batista (2003, p. 49) reforça que “É necessário dispor de um LD também diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como à diversificação das expectativas e interesses sociais e regionais”.

Os autores dos LDs, aos poucos, estão procurando adequar-se às mudanças sociais ocorridas tão rapidamente nos dias atuais. No entanto, como dito no início do capítulo, não é suficiente o professor ter em mãos um excelente LD se não souber trabalhá-lo. A metodologia adotada pelo professor faz toda a diferença na utilização do LD. São, ambos, professor e Livro Didático, atores no processo de ensino. Por isso destaco a importância da formação do professor.

3.3 A formação do professor

É importante apontar a formação do professor, pelas opções ideológicas que este pode vir a representar em sala. Sabendo que a prática docente é uma atividade complexa, hoje há uma concepção de professor que requer uma formação diferenciada das concepções anteriores (Acadêmica, Técnica, Tradicional); uma concepção

[...] centrada numa formação que se propõe a efetivar uma reflexão sobre aspectos do processo de difusão de ideologias, optamos por nos interessar pela perspectiva da Reflexão na prática para a

reconstrução social [...] que concebe o professor enquanto um *intelectual transformador*, como um dos mais capacitados para atuar de forma concreta na formação dos alunos em cidadãos ativos e capazes de refletir sobre os discursos presentes nos livros didáticos identificando todo o caráter ideológico que permeia tais instrumentos (CARVALHO e SILVA, 2004, p. s/n).

Um professor com esse perfil intelectual transformador tem condições de atuar de modo diferenciado na formação de pessoas, e suas escolhas refletem tanto na escola, na família e na comunidade em que vive.

Giroux (1997) afirma que o professor deve planejar suas ações considerando a combinação entre uma prática acadêmica consistente e a reflexão constante sobre essa prática, servindo para a formação de estudantes que possam vir a se tornar sujeitos sociais emancipados, cidadãos reflexivos e ativos.

Ademais, Giroux (1997) apresenta três aspectos fundamentais que reforçam a concepção de professor como intelectual transformador: estudar a atividade docente como forma de trabalho intelectual; desvelar os tipos de condições ideológicas e práticas essenciais; contribuir para que o professor tenha consciência de seu papel de produtor e difusor de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais, como na escolha de determinada pedagogia na condução de sua prática educacional.

Do professor intelectual transformador exige-se que ele esteja sempre:

[...] participando, atuando e intervindo diretamente nos espaços onde desenvolve sua atividade profissional, efetivando, assim, uma constante integração entre o pensamento e a prática, entre a reflexão e o agir ativamente, articulando sua formação teórica (inicial e continuada) e os saberes experienciais adquiridos, próprios de sua vivência profissional (CARVALHO e SILVA, 2004, p. s/n).

Assim, pelas leituras amplas que há sobre a questão de atuação do professor, este trabalho vem ao encontro das concepções que norteiam o fazer do professor como intelectual transformador, por apresentar o perfil adequado para a formação de alunos como cidadãos “com vontade de lutar e superar as relações sociais injustas, para que se possa pensar no estabelecimento de condições de vida mais democráticas, justas, éticas e mais humanas”. Carvalho e Silva (2004, p.s/n).

Acredito que, ao trabalhar as questões de autoria, com o objetivo de mostrar aos alunos a possibilidade da construção de autoria; de fazer com que esse aluno assumira o seu dizer, mesmo se apropriando de falas alheias e fazendo delas palavras suas, no contexto de sua realidade, creio que contribuo na construção e transformação do cidadão. Contribuir para que o aluno tome a própria voz e reconhecê-la como legítima é um processo transformador, condizente com os preceitos que norteiam o fazer do professor intelectual transformador.

Por ser o elemento deflagrador da presente pesquisa, o próximo capítulo tem como temas autoria e plágio, uma vez que não há como tratar de autoria sem mencionar o plágio.

4 AS QUESTÕES DE PLÁGIO E AUTORIA

O que é plágio? Por que acontece plágio? Quais os tipos de plágios recorrentes no âmbito educacional? Como o plágio pode ser evitado, levando em consideração a problemática da presente pesquisa? O que é autor? Quais métodos possíveis os professores podem utilizar para incentivar a autoria nas produções textuais dos alunos? São questões que serão respondidas no decorrer do capítulo, com embasamento teórico em Krokosz (2012) acerca da concepção de plágio e em Bakhtin (2010), Possenti (2002) e Cunha (2011), como estudiosos acerca das concepções de autoria, reforçando o engajamento assumido ao idealizar este trabalho.

4.1 Entendendo plágio

Krokosz (2012, p.11) define plágio como “qualquer conteúdo (artístico, intelectual, comercial etc.) que tenha sido produzido ou já apresentado originalmente por alguém e que é reapresentado por outra pessoa como se fosse próprio ou inédito”.

Tal definição vem ao encontro das práticas de cópia realizadas pelos alunos. Atualmente, os alunos estão em contato direto com os meios digitais. A *internet*, como um desses meios, facilita o acesso à informação. Rápida e passageira, a informação desobriga muitas vezes nossos alunos de refletirem sobre o que foi lido, a organizarem e dialogarem com outros ideais e discursos em busca de autoria, ainda que fracionada.

Krokosz (2012, p.22) acrescenta que “O advento da *Internet* e a facilidade de acesso e uso da informação vêm sendo considerados pelos estudiosos do assunto a principal razão para o aumento do plágio em trabalhos acadêmicos”.

É comum questionar o aluno sobre determinado assunto e este não saber argumentar; sua subjetividade é apagada com réplicas de discurso da mídia. Ou ainda, solicitar à turma um trabalho individual e, ao iniciar a leitura de determinado texto, surpreender-se com mais uma cópia do colega.

Para tentar diminuir o plágio, há escolas que cobram trabalhos manuscritos dos alunos. Há relatos de estudantes de que esta prática não é eficaz para evitar o plágio. “Tive um professor que pedia trabalhos escritos à mão pra evitar plágio. Mas não adiantou muito. Imprimi os textos da Internet e copiei”.¹

Portanto, não é o modo de apresentação do trabalho escolar que impossibilitará a ocorrência de plágio. Porém, antes de apresentarmos soluções para evitar o plágio, é necessário entender por que ocorre.

O plágio pode ocorrer por diversas causas. Krokosz (2012, p.12) comenta que “[...] no ambiente educacional a constituição de alguns tipos de plágio ocorre devido ao envolvimento de um terceiro sujeito que é aquele que recebe o conteúdo intelectual (o leitor)”.

Neste caso, o leitor dos trabalhos solicitados aos alunos, o professor, é um dos participantes da ocorrência de plágio quando este não se manifesta a respeito, quando está ciente do acontecido, ou mesmo quando não apresenta estratégias aos seus alunos para que os mesmos não cometam as cópias. Neste último caso, o professor é omissivo em seu papel de educador e pode, inconscientemente, ser cúmplice da prática de plágio. Nesse sentido, Krokosz (2012, p. 15) esclarece: “No ambiente acadêmico ou escolar os leitores de um texto plagiado invariavelmente são professores ou orientadores, ou seja, as pessoas que em nome da instituição de ensino recebem o trabalho do aluno”.

Krokosz (2012) coloca como um dos motivos que levam estudantes a realizarem o plágio a dificuldade que estes têm em produzirem textos. Ainda há um ensino de “reprodução textual” cuja avaliação é voltada para a verificação de elementos formais. Para Krokosz (2012, p. 28), “Se por um lado isso acontece por um hábito escolar sedimentado, por outro lado, acaba acontecendo porque o estudante não é capaz de produzir seu próprio texto, pois não foi desenvolvida nele a característica da autoria”.

Esse é o momento da mediação do professor de Língua Portuguesa da Educação Básica, ou seja, ensinar ao aluno a produzir texto com autoria e combater o plágio. De acordo com Krokosz (2012, p. 28), “[...] o enfrentamento desse fator

¹ Fábio, 20 anos, estudante do 3º semestre da área de Saúde da UnB, entrevista cedida à Camila Rabelo (2006) e citada por Krokosz (2012, p. 19) em seu livro *Autoria e Plágio*.

relacionado ao plágio pode ser feito pelo menos em dois momentos (na escola e na universidade) e de duas maneiras (capacitação técnica e formação pessoal)”.

Compreendemos, portanto, que o exercício de construção de autoria deve começar na base, na Educação Básica, o que infelizmente não ocorre. O resultado são estudantes chegando às Universidades cometendo os mesmos erros de produção textual que cometiam no colégio. Para que esta realidade mude, Krokosc (2012, p. 29) reitera: “É importante reconhecer que essa mudança de prática pedagógica quanto ao processo de elaboração textual implica diretamente outro aspecto que pode ser iniciado na escola básica: o processo de construção do sujeito autor”.

As universidades e as escolas devem, assim, caminharem juntas: esta incentivando o corpo docente a estudar, realizar cursos de capacitação; aquela, ofertando oficinas condizentes com a realidade e problemas educacionais como a apresentada: o plágio.

Mas, quais os tipos de plágio que ocorrem no âmbito educacional?

Segundo Krokosc (2012), basicamente dois tipos: o plágio direto (*Word-For-Word*) e o plágio indireto (*Paráfrase, Mosaico, Apt Phrase*).

O plágio direto acontece quando o redator realiza a cópia na íntegra, palavra por palavra de um conteúdo, ideia, texto, etc. sem indicar o autor e a obra, e o plágio indireto ocorre quando o redator usa suas próprias palavras para produzir um texto, mas o texto que ele elabora não é inédito, porque ele somente reproduz de forma diferente o que pesquisou de uma determinada fonte. Portanto, o redator cometeu plágio, uma vez que não atribuiu ao autor do texto os créditos de suas ideias.

O plágio direto é o mais presente nas produções textuais dos alunos

Por ser uma reprodução literal da fonte original, este tipo de plágio pode acontecer por incapacidade do redator no processo de interpretação do conteúdo original, devido à falta de criatividade no processo de redação ou simplesmente desinteresse e comodismo do redator no processo de elaboração de um trabalho acadêmico que é feito pelo sistema de copiar e colar (KROKOSCZ, 2012, p. 39).

Os motivos mencionados pelo autor justificam a ocorrência deste tipo de plágio. Cabe à escola, logo, mudar tal realidade ao ensinar aos alunos a produzirem textos a partir da interpretação de um texto original, bem como incentivar debates e reflexões acerca de temáticas induzindo, desse modo, o processo de criação para que menos alunos tornem-se acomodados e desinteressados no momento de produção de texto.

O plágio indireto é o menos habitual nas escolas, talvez, pelas dificuldades referidas acima. Os alunos que conseguem, com suas palavras, produzir um texto a partir de uma determinada fonte, caso não citem a autoria das ideias, também cometem plágio, mas, nesse caso, involuntário, pois eles não sabem que

Mesmo quando um texto original é reescrito com as palavras do redator pode ocorrer plágio se a fonte original não for apresentada por meio da indicação do autor e da identificação do documento utilizado. A mudança na forma de apresentação de um conteúdo é insuficiente para caracterizar originalidade, pois, na essência a ideia que é explicitada com outras palavras apenas transmite a mensagem de um jeito diferente, mas o conteúdo é o mesmo (KROKOSZ, 2012, p. 43).

Assim, há uma real necessidade de ensinar aos alunos os métodos eficazes para que o plágio não ocorra.

Pablo Bergami, 27 anos, aluno de mestrado em Psicologia na UnB, que chegou a ministrar disciplinas na instituição, afirma em entrevista à Camila Rabelo (2006), citada por Krokosz (2012, p. 20), ter encontrado solução para evitar o plágio nos trabalhos diante do diagnóstico de que os alunos “[...] têm dificuldade de sintetizar o que leram de um texto e expressarem com suas próprias palavras. Uma das estratégias utilizadas por ele para evitar plágio nos trabalhos foi ensinar os alunos a fazerem referências e citações”.

A problemática da presente pesquisa - dificuldades que os alunos do Ensino Fundamental II têm em se tornarem sujeitos - autores, realizando cópias da web, copistas de textos, falta de vontade de produzir textos originais com autoria - fez com que a estratégia utilizada por Pablo Bergami, para que o plágio fosse evitado, inspirasse-me a mediar o ensino-aprendizagem na construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II.

Desse modo, é preciso ensinar aos alunos o que é citação: “a indicação do autor original de uma ideia, texto, figura etc., que um redator utiliza em seu trabalho escrito” Krokosc (2012, p. 79). Quais os tipos de citação possíveis e quais normas a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) promulga como padrões para as citações são estratégias úteis para mediar a construção de autoria, dado que, é comum o professor, ao solicitar apresentação de trabalhos escolares, pesquisas, produções textuais etc., receber em mãos trabalhos copiados na íntegra ou parcialmente. Desse modo, para Krokosc (2012),

O caso de trabalhos escolares ou acadêmicos integralmente ou com partes copiadas literalmente de páginas da Internet ou de livros são configurados como plágio porque o redator (o plagiário) reapresentou conteúdos de outros autores como sendo próprios, mas não atribuiu os créditos (KROKOSC, 2012, p. 12).

Para que casos assim não mais ocorram, e para que os alunos se constituam como autores de seus próprios textos, a mediação do professor de Língua Portuguesa é de suma importância, uma vez que, “[...] a forma como cada pessoa escolhe e organiza as palavras para comunicar alguma ideia é algo muito pessoal” Krokosc (2012, p. 92). Assim, o papel do professor de Língua Portuguesa é ensinar métodos de articular e apresentar as ideias, assegurando a autoria original e a produzida, posto que:

A atribuição da autoria no trabalho de redação é uma maneira, portanto, de se assegurar a originalidade do texto que está sendo escrito e se evitar dessa forma a ocorrência do plágio. Desse ponto de vista, originalidade não significa absolutamente dizer o que ninguém disse ainda. Isto corresponde àquilo que é inédito. Mas se é original a maneira como são articuladas e apresentadas as ideias e conteúdos que podem ser próprios ou alheios (KROKOSC, 2012, p. 05).

Coadunando com esta concepção de originalidade, cujas ideias e conteúdos se imbricam e, articulados, próprios ou alheios, procuram manifestar autoria. Recorro a Bakhtin e Possenti, estudiosos renomados, bem como outros autores, para nortear os conceitos de autor e autoria, e assim seja respondida a última questão: quais

práticas possíveis os professores podem utilizar para incentivar a autoria nas produções textuais dos alunos?

4.2 O que é ser autor?

Por ter como meta um fazer voltado à construção de sujeitos ativos e participativos no processo de aprendizagem, a mediação para a construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II tem a concepção bakhtiniana de autor e autoria. Assim, o aluno do Ensino Fundamental II experimenta os meios de como se posicionar perante o discurso do outro e assume responsabilidades sobre o seu dizer. Também, aprende a articular seu ponto de vista por meio de paráfrases ou citações que façam referência ao autor. Ao reproduzirem outras falas, demarcando-as como discurso de outrem, os alunos iniciarão um processo de constituição de autoria. Conforme Bakhtin (2010, p. 315), “O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom do falar indireto”.

Para Cunha (2011), ser autor é:

[...] assumir-se como sujeito que diz algo para deixar evidente que sua voz produz conhecimento e, portanto, é perceptível quanto à importância no mundo da vida; é pensar, construir sentido a partir de outros sentidos (interação). Não podemos deixar de reafirmar a posição autor como aquele que deixa em produções, escritas ou orais, marcas de sua subjetividade, de seu querer dizer diante das possibilidades de ser ouvido e de assumir uma postura crítica diante do que lhe é posto. O texto é a forma de comunicação, no sentido geral da palavra, com o qual o sujeito interage e atua no mundo (CUNHA, 2011, p. 27)

Ser autor, portanto, é interagir com outros sentidos, é fazer valer o seu discurso, um discurso imbuído de conhecimento por meio da sociointeração do sujeito com o meio. Bakhtin (2010) afirma que

O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural).

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 300).

Estamos, portanto, “impregnados” de discursos alheios, todo “nosso discurso” é feito por meio de outras vozes, outros discursos.

Porque a nossa própria ideia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento (BAKHTIN, 2010, p. 298).

Capacitar o aluno a comunicar-se com indícios de autoria é ensiná-lo a comunicar-se discursivamente, de modo a perceber o discurso do outro e refletir sobre este discurso posicionando-se para “criar” o seu discurso.

A capacidade discursiva como indicador de autoria é construída pela “direção que se faz aos discursos já ditos, na resignificação através de posicionamentos, com relação às vozes alheias...” Cunha (2011, p. 69).

Essa capacitação torná-los-ão cidadãos com poder de argumentação e maior capacidade de decisão. Se a sociedade almeja esse tipo de cidadão, é na escola que devemos oferecer condições, para desenvolvê-lo.

As condições favoráveis, junto aos alunos, visando ao desenvolvimento da capacidade discursiva perante falas alheias, têm apoio nas ideias bakhtinianas: “[...] as palavras podem entrar no nosso discurso a partir de enunciações individuais alheias [...]” Bakhtin (2010, p. 293). Conclui-se, portanto, que os enunciados não surgem do nada e sim entre sujeitos participantes da enunciação.

A busca pelos indícios de autoria é um dos assuntos que vem ganhando espaço e relevância nas pesquisas acadêmicas. Muitos pesquisadores, que se debruçaram sobre as questões de constituição de autoria, apresentam opiniões condizentes com Cunha (2011) em afirmar que à escola cabe a função de oferecer ao aluno, a participação nas práticas discursivas e o envolvimento com a escrita de textos que favoreçam a autoria.

Luna (2012, p. s/n.), também pesquisadora do tema, escreve: “[...] é comum que os estudantes repitam modelos pré-estabelecidos que circulam nos livros

didáticos, visando atender às supostas expectativas do professor.” Justifica ainda que “Tais movimentos discursivos assinalam o receio do sujeito de qualquer deslocamento que implique um investimento subjetivo”.

Possenti (1998), um dos estudiosos sobre a constituição do sujeito, da linha da Análise do Discurso, rebate a questão do assujeitamento pleno do sujeito, comenta sobre a subjetividade e adverte que:

Ser sujeito de um texto não significa criar fora das regras que historicamente constituem gêneros, o que implica algum tipo de assujeitamento; mas também mostra, e é o que mais me interessa, que o sujeito não é apenas o ocupante eventual de um lugar de que um discurso se aproveita para acontecer. As manobras regradas do sujeito exercem um papel fundamental (POSSENTI, 1998, p. 106).

Diante do exposto, não basta o aluno produzir um texto em um determinado gênero; há de exercer um papel fundamental em sua produção textual.

Queiroz (2013) comenta o posicionamento de Possenti:

[...] voltamos à noção de que o sujeito não é totalmente livre, posto que ainda está submetido a certas regras. Entretanto, no mesmo sentido de Bakhtin, Possenti (1998) afirma, com essa citação, ser considerável a possibilidade da manifestação de traços de subjetividade, pois o sujeito não deve ser apenas um meio por onde os discursos se disseminam (QUEIROZ, 2013, p.21).

Com isso, Possenti (1998) reconhece e legitima a subjetividade, indicando a presença do sujeito em suas produções.

Para alavancar o processo de individuação nas produções textuais, os professores indicam que as práticas de um comportamento leitor, direcionada à busca de conhecimentos, poderão alicerçar os conteúdos do novo texto. São atividades que colocam os alunos frente a vários gêneros textuais para desenvolver neles condições de estruturação de seus próprios discursos, de seus próprios pensamentos e de seus próprios desejos.

Para Possenti (2002, p. 109), um texto pode ser considerado bom, em termos discursivos: “isto quer dizer que a qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja, num discurso – que lhe dê sentido”.

Desenvolver a competência linguística e discursiva em nossos alunos é, ainda, um desafio a ser enfrentado. Cunha salienta:

A problemática que gira em torno do como melhorar as competências linguística, comunicativa e discursiva dos alunos, ainda é um foco o qual não se pode deixar à margem, tendo em vista que é urgente, no contexto social em que estamos inseridos, oferecer condições para que os alunos possam construir ideias, argumentos, pontos de vista, possam criticar, sugerir, se manifestar e agir sobre as práticas sociais (CUNHA, 2011, p. 22-23).

A realidade atual mostra o quanto os alunos, principalmente os de escolas públicas, estão distantes de serem produtores de seus próprios textos. Este panorama denuncia a política de ensino público, por deixar a desejar no tocante à responsabilidade, o que diz respeito à construção e constituição de conhecimentos.

A escola parece não ter consciência de sua responsabilidade ou simplesmente tem e não sabe como agir diante desta responsabilidade. Parece que a escola não vê a linguagem como instrumento de interação, como diálogo entre interlocutores ativos e críticos, por isso, quando propõe um trabalho de produção escrita, acaba utilizando metodologias que em nada ajudam os alunos a se posicionarem, fazendo com que estes passem a escrever de forma mecânica e desenvolvendo um trabalho de mera reprodução de ideias (CUNHA, 2011, p. 11).

Porém, há movimentos e sugestões para se implantar uma nova proposta e o governo já reconhece a necessidade de se formar cidadãos preparados para viver a nova sociedade. O reflexo desta intenção é observado nas propostas dos PCN, que norteiam o trabalho do professor, no tocante à produção escrita como atividade de linguagem e produtora de sentidos (BRASIL, 2001).

Possenti (2014, p. 07) afirma que “A escola deveria incentivar a prática de conhecer a diversidade de pontos de vista, debatê-los, pesar seus argumentos”. É por meio de um contato com vários gêneros cuja temática é congruente que há o incentivo ao aluno em debater questões sociais e argumentá-las ou contra-argumentá-las para poder construir, por meio das leituras/discussão, os seus ideais a respeito.

Esta pesquisa, entre tantas outras, foca seu olhar nas questões da escrita e identificação dos fatores que constituem a autoria. Como pesquisadora e ciente de

que nem todo trabalho de produção escrita leva à autoria, desenvolvi o trabalho cuja materialidade estava nos textos da esfera jornalística, para em seguida desenvolver uma análise da comunicação discursiva: carta do leitor, como ação responsiva, considerando o pensamento bakhtiniano, sobre o surgimento dos indícios de autoria e a ocorrência ou não do plágio.

O empenho deste trabalho foi o de promover oportunidades para que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II se constituíssem como participantes da comunicação discursiva e, conforme Bakhtin, exercitassem a prática de alternância de sujeitos, que delimita os limites do diálogo (réplicas) e são interligadas. Essas relações entre “falantes e ouvintes ativos são possíveis entre enunciações de diferentes sujeitos do discurso” Bakhtin (2010, p. 276).

Em um primeiro momento, as análises dos textos dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II tiveram como foco alguns itens que correspondem à identificação de autoria preconizada por Bakhtin, principalmente no que se refere à apropriação e reestruturação de vozes alheias:

[...] pode-se dizer que qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertence a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (BAKHTIN, 2010, p. 294).

Estimular que o aluno faça uso da palavra como “dele” é meu papel de professora de Língua Portuguesa: auxiliar o aluno a operar a palavra com uma determinada intenção e em uma determinada situação discursiva, identificando o autor original de modo que não ocorra o plágio, pois “[...] o conhecimento antigo que serve de base ou ponto de partida para novo conhecimento precisa ser reconhecido por meio da indicação dos seus autores e identificação de sua localização (fonte). Se isso não é feito, ocorre o plágio” Krokosz (2012, p. 12).

Para isso, o professor de Língua Portuguesa deve estimular os alunos a reconhecerem nos textos a fala de outrem, pois ao delimitar uma fala, já reconhecemos sua externalidade e selecionamo-la para elaborar o “nosso jeito” de comentá-la. Esse “nosso jeito” é um dos indicadores de autoria.

Essa relação dialógica identificada nos textos ofertados da esfera jornalística faz com que os alunos identifiquem a posição do autor. O dialogismo é marcado pela resposta ou réplica ao dito, isto é, a comunicação discursiva parte de alguém para alguém. Este, por sua vez, responde fazendo uso de seu direito de réplica, no espaço carta do leitor, estabelecendo assim a relação dialógica.

Os alunos são orientados a serem seus próprios revisores, para tanto são seus próprios leitores. Esta prática fortalece o amadurecimento das ideias que pretendem expor, auxilia também os alunos a terem um distanciamento do texto.

A orientação dá-se, também, no posicionamento do segundo autor, o próprio aluno, perante o tema abordado, ele demarca a sua posição e o seu engajamento por meio da paráfrase. Tal orientação vem ao encontro dos métodos sugeridos por Krokosz (2012) para se evitar o plágio:

[...] procedimentos de técnica textual como o uso de paráfrases, sumarização e intertextualidade, atenção a procedimentos de normalização como elaboração de citações e referências; e, o mais importante, a utilização de modos de pensamento e raciocínio para o relacionamento e associação de ideias para a construção do próprio texto (KROKOSZ, 2012, p. 28-29).

Ao término, estas ações foram analisadas para, enquanto professora de Língua Portuguesa, identificar as melhores ações que proporcionaram indícios de autoria por meio de estímulo às intenções de produção textual carta do leitor.

A questão sobre quais métodos possíveis os professores podem utilizar para incentivar a autoria nas produções textuais dos alunos será mais bem respondida no capítulo seguinte, o qual apresenta propostas didáticas, a fim de auxiliar os professores de Língua Portuguesa na mediação da construção de autoria nas produções de texto de alunos do Ensino Fundamental II.

5. PROPOSTA DIDÁTICA PARA MEDIAR O ENSINO-APRENDIZAGEM NA CONSTRUÇÃO DE AUTORIA

A proposta didática desenvolvida neste trabalho está pautada na Pedagogia Histórico-Crítica de Gasparin (2005), como já mencionado, que tem como perspectiva o conteúdo a ser ministrado, integrado e aplicado, teórico e prático, no dia a dia do educando, sendo de responsabilidade do professor uma co-autoria no processo de ensino-aprendizagem realizada por ambas as partes: professor e aluno.

Tal proposta pode ser utilizada por todas as disciplinas em que a intenção do professor seja estimular a crítica em relação ao aprendizado científico. Para Gasparin (2005, p. 02), “essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento”. Trabalhar o conteúdo de forma contextualizada favorece a reflexão crítica do educando, uma vez que o aluno se depara com a realidade social que o cerca.

Para planejar o conteúdo a ser ministrado, o docente deve, portanto, estudar o meio em que o aluno se insere para que o conteúdo seja relacionado ao seu cotidiano. Gasparin (2005) comenta que este método de ensino

[...] perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma do professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino-aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo escolar (GASPARIN, 2005, p. 05).

Essa metodologia exige do professor um profundo estudo ao planejar suas aulas, pois engloba o envolvimento de ambas as partes, professor e aluno, os quais estarão construindo, reconstruindo, transformando o conhecimento empírico em científico.

Gasparin (2005, p. 09) define essa metodologia em cinco passos: “Prática social inicial do conteúdo, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final do conteúdo”.

Para que essa perspectiva seja desenvolvida, o início da metodologia deve partir da prática social, ser teorizada com base no contexto de aula e retornar para a prática social, tornando-se um processo dialético de trabalho pedagógico.

O professor deve estudar e preparar os conteúdos, analisando tanto o processo de construção do conhecimento, quanto as atitudes responsivas dos alunos, como agentes importantes para o desenvolvimento do processo.

Para produzir o presente trabalho e as propostas didáticas trabalhadas no decorrer da pesquisa, houve uma pré-análise das possíveis práticas sociais que abrangeriam os conteúdos a serem desenvolvidos. A escolha por trabalhar o gênero carta do leitor como enunciado para a construção de autoria foi, portanto, ponderada partindo da prática social geral, isto é, da qual o grupo (sociedade) faz parte, uma vez que não se pode reduzir a prática somente ao dia a dia do educando.

Após a escolha do conteúdo e, considerando sua prática social, há a teorização sobre a prática social, momento este em que:

O processo pedagógico deve possibilitar aos educandos, através do processo de abstração, a compreensão da essência dos conteúdos a serem estudados, a fim de que sejam estabelecidas as ligações internas específicas desses conteúdos com a realidade global. Com a totalidade da prática social e histórica. Este é o caminho por meio do qual os educandos passam do conhecimento empírico ao conhecimento teórico-científico, desvelando os elementos essenciais da prática imediata do conteúdo e situando-o no contexto da totalidade social (GASPARIN, 2005, p. 07).

Nesse momento, o papel do professor como mediador é essencial, pois é nessa etapa que os alunos participam mais ativamente das atividades propostas e há investigações, reflexões entre os conteúdos já apreendidos e os conteúdos novos. É nessa etapa que meu papel de professora de Língua Portuguesa como mediadora foi analisado, uma vez que fiz a mediação entre o conhecimento empírico para o conhecimento científico, promovendo reflexões críticas para que dúvidas fossem superadas por meio da teorização, isto é,

O conhecimento sistematizado, neste processo de unidade e luta, nega, incorpora e supera o conhecimento existente, gerando um todo novo de nível superior. A teorização é um processo fundamental para a aproximação crítica da realidade, uma vez que ilumina e supera o

conhecimento imediato e conduz à compreensão da totalidade social (GASPARIN, 2005, p. 07).

Para concluir o processo, há a perspectiva de uma nova visão do aluno sobre o que foi aprendido, juntando a teoria e a prática, e entendendo a função social do conteúdo estudado. Nas palavras de Gasparin (2005, p. 08), “[...] o educando pode se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la. [...] Seu pensar e agir, podem passar a ter uma perspectiva transformadora da realidade”.

Para melhor explicitar esse encaminhamento metodológico, a seguir específico a proposta didática aplicada no presente trabalho.

5.1 Prática Social Inicial

Preparar o aluno para construir o conhecimento é a etapa inicial do método adotado. Essa preparação exige que o professor conheça a prática social do aluno e relacione-a com o conteúdo proposto. Assim, o professor tem a possibilidade de desenvolver o trabalho, e seus alunos, em fases posteriores do processo de ensino-aprendizagem, a relacionarem suas vidas para construir um novo conhecimento.

Nessa fase, o aluno ainda não tem, portanto, um conhecimento amplo sobre o conteúdo.

A visão dos alunos é sincrética porque, apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir do cotidiano, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam (GASPARIN, 2005, p. 19)

O conhecimento que o aluno tem sobre o assunto proposto pelo professor não é sistematizado, então não se pode esperar que o educando explique com clareza conceitos científicos do conteúdo, tampouco sua importância social.

Para Gasparin (2005), o aluno

[...] traduz a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que a apreendeu subjetivamente, utilizando filtros

personais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso, ela se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo (GASPARIN, 2005, p.22).

Esse conhecimento que o aluno tem sobre o conteúdo a ser apreendido é um conhecimento superficial, um conhecimento adquirido por meio do que a sociedade (família, amigos, entre outros) lhe apresentaram, sendo assim a concepção que ele tem sobre o conteúdo apresentado pelo professor é de uma prática próxima, remota, a que foi abstraída da sociedade maior.

Minha primeira tarefa, nesse processo inicial, foi definir estratégias para agir em relação ao conhecimento do aluno sobre o gênero carta. Para isso, elaborei uma entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, (apêndice A), anexas ao presente trabalho, indagando sobre os conhecimentos prévios que os alunos tenham sobre as variadas formas de construção composicional do gênero discursivo carta. Também nessa mesma entrevista provoquei, por meio de indagações, o querer aprender mais sobre o gênero específico carta do leitor.

Com os dados em mãos, analisei as respostas dos alunos para refletir sobre o conhecimento que os participantes da pesquisa tinha sobre o gênero carta, incluindo a carta do leitor, e que usos faziam do gênero na prática social. Após a análise, discuti com a turma os resultados obtidos, mantendo sigilo sobre os nomes deles, pois o foco da discussão, no momento, foi o conteúdo gênero discursivo carta do leitor. Gasparin defende o diálogo entre professor e aluno sobre o conteúdo, antes de iniciar o trabalho efetivamente, pois:

Ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles (GASPARIN, 2005, p. 23).

Gasparin explana ainda sobre a prática social inicial:

Este é o momento em que, coletivamente, os alunos, estimulados e orientados pelo professor, são desafiados a mostrar todo o conhecimento que possuem sobre os itens do tema em questão. Consiste no levantamento sobre a vivência prática, cotidiana dos educandos em relação ao conteúdo a ser ministrado. Além disso,

eles também demonstram o que já sabem teoricamente sobre esse mesmo conteúdo, antes que a escola o sistematize. É a sua visão de totalidade em relação a esse objeto de estudo, expressando o senso comum, o perceptível, em que tudo é natural, pois “as coisas são assim mesmo”. É a explicitação da totalidade empírica, do todo caótico (GASPARIN, 2005, p.25).

Logo, a exposição do conteúdo através de discussões orais sobre o gênero carta do leitor possibilitou maior interação entre professor e aluno. Para complementar a discussão, solicitei que os alunos lessem as cartas do leitor apresentadas no Livro Didático de Língua Portuguesa.

O Livro Didático de Língua Portuguesa, Jornadas. Port, traz, em sua terceira unidade, várias cartas do leitor e mescla, entre elas, mensagens enviadas por e-mails, uma vez que, segundo Delmanto e Carvalho (2012, p. 82), “o gênero e-mail pode ser considerado uma versão contemporânea do gênero carta, diferindo deste basicamente pelo sistema de envio”.

No conteúdo em questão, as autoras do LD tratam, para efeitos didáticos, a carta enviada pelo leitor através de e-mail como “carta do leitor” em geral ou como “mensagens”.

Iniciar a mediação sobre construção de autoria por meio do gênero carta do leitor está de acordo com o que preconiza Bakhtin (2010, p. 261), quando afirma que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Assim, foi eleito o gênero carta do leitor como forma de se efetuar o emprego da língua (enunciado) e trabalhar a construção de autoria.

Após a leitura dos textos expostos no LD, estimulei um debate relacionando o que fora discutido sobre a carta do leitor por meio das respostas obtidas pelas entrevistas e questionários e os textos lidos no LD. Perguntas como: “Quem não sabia o que era carta do leitor consegue formular, agora, após a leitura dos textos, uma resposta sobre o gênero?”, ou “Depois de lerem os textos, vocês conseguem responder sobre quais as possibilidades de envio da carta do leitor para seus destinatários?” entre outros questionamentos surgidos no decorrer do debate.

Ainda utilizando o LD como instrumento para construir o conhecimento sobre o conteúdo, os alunos foram orientados a realizarem individualmente as

leituras do questionário sobre os textos lidos com o intuito de que eles percebessem, explicitamente, informações tais como: Qual a seção da revista em que as cartas e os e-mails foram publicados? Quais são as informações que aparecem no final de cada carta ou e-mail? Quais reações, negativa ou positiva, os leitores tiveram em relação às matérias lidas para assim escreverem a carta do leitor? Qual foi o tema mais comentado e o menos comentado entre as cartas do leitor lidas, entre outras indagações que poderão surgir no momento em que os alunos responderem às perguntas oralmente?

Pedi, também utilizando o LD, para determinados alunos realizarem a leitura em voz alta das perguntas referentes à compreensão e interpretação dos textos lidos. Ao solicitar que a pergunta fosse lida em voz alta por um aluno, tentei promover a atenção ao que estava sendo dito, e assim estimular todos a responderem oralmente ao que foi solicitado. Quando surgiam algumas dúvidas perante a pergunta, auxiliei na interpretação da questão e direcionei a compreensão do texto.

Para a compreensão do texto, o livro traz perguntas como: As cartas referem-se a matérias da revista atual ou de outras revistas? Por que a revista não publicou todas as cartas do leitor que ela recebeu? Por que, de todas as cartas do leitor recebidas, a revista resolveu publicar exatamente nove? Quais as intenções de quem escreveu as cartas do leitor? Espaço para elaboração de novas perguntas realizadas pelos alunos, referentes ao conteúdo, foi oportunizado. Estas foram algumas perguntas que suscitaram as discussões a respeito do gênero estudado.

Percebendo que não havia ainda um conceito sistematizado sobre o gênero carta do leitor, o conhecimento foi instigado e questionado por meio do diálogo entre professor e aluno. Gasparin (2005, p. 27) explica que “é o momento que os alunos desafiam a si mesmos e ao professor a irem além do proposto, do conhecido, do programado.”

É o momento em que o professor deve desafiar os alunos a manifestarem seus interesses em relação ao conteúdo. Assim, incentivei os alunos a responderem sobre o que mais gostariam de saber a respeito do gênero discursivo carta do leitor e solicitei uma produção de texto do gênero carta do leitor somente com o conhecimento que eles tinham sobre o gênero até aquele momento. Essa produção

inicial foi realizada após a visualização de um documentário sobre o tema: “Publicidade infantil e o consumo”. Portanto, os alunos, após a visualização do vídeo, colocaram-se como interlocutores e produziram uma carta do leitor para a professora. O objetivo dessa ação foi ter parâmetros para analisar a mediação do professor de Língua Portuguesa no ensino da construção de autoria nas produções de texto.

Perante as indagações dos alunos, desenvolvi as atividades para prosseguir à segunda etapa do processo adotado.

5.2 Teoria

Na etapa da teoria, há subitens que irão dividir o processo metodológico em três partes, uma vez que a teoria engloba a problematização, a instrumentalização e a catarse, todas sempre interligadas e contrastando com a prática social inicial.

5.2.1 Problematização

Na problematização há um desafio, há a criação de uma necessidade (extraída da prática social) para que o aluno seja estimulado a raciocinar sobre o conteúdo. De acordo com Gasparin (2005, p. 36), “a problematização representa o momento do processo em que essa prática social é posta em questão, analisada e interrogada, levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento”.

É nesse processo de problematização que iniciam as análises da prática e da teoria, partindo do todo, fracionando as partes e interligando-as.

Como não há possibilidade de abranger todos os problemas, nem realizar suas análises, é necessária uma seleção de conteúdos ligados à prática social do aluno. Mesmo que esta seleção não corresponda ao conteúdo curricular, deve-se priorizar a prática social.

Na aplicação do trabalho, para mediar a problematização, realizei uma visita técnica à redação de uma revista da cidade com os alunos, para que estes vivenciassem a prática de uma redação jornalística, bem como conhecessem o

responsável pela seleção das cartas enviadas à redação, e pudessem questioná-lo para sanar as dúvidas sobre o conteúdo: carta do leitor.

Apresentei aos alunos vários tipos de cartas. Foram levados à sala de aula vários cartazes (apêndice B), cada um com vários subgêneros do gênero maior: carta, e apresentados em panfletos (apêndice C), as características, finalidade e função social de cada um desses subgêneros. O objetivo era os alunos associarem, por dedução, as informações da carta correspondente.

Após a realização da atividade de demonstração de alguns tipos de carta que a sociedade utiliza, houve uma discussão evidenciando aspectos relevantes relacionados ao gênero carta, mais especificamente a carta do leitor, e também sobre o processo de produção da carta do leitor.

Como professora, mediei as elaborações dos questionamentos de modo a promover a curiosidade, enfatizando a conscientização sobre a relevância dos conteúdos a serem estudados.

Gasparin (2005) declara que:

O importante, nesse momento, é que os alunos se conscientizem de que problematizar significa questionar a realidade, pôr em dúvida certezas, levantar questões acerca das evidências, interrogar o cotidiano, o empírico, o conteúdo escolar (GASPARIN, 2005, p. 47)

As questões formuladas pelos alunos estão elencadas abaixo e servirão de parâmetro para o desenvolvimento da próxima etapa: a instrumentalização.

- Quem, nos dias atuais, escreve carta pessoal?
- Qual a semelhança da estrutura da carta pessoal para a carta do leitor?
- Por que é importante aprendermos sobre o gênero carta do leitor?
- Quais os meios de veiculação possíveis para o gênero carta do leitor?
- Quem é (são) responsável(is) pelas leituras das cartas do leitor e para onde vão as cartas enviadas pelos leitores?
- De onde vêm as informações originais para que uma pessoa escreva uma carta de leitor?

As questões apontadas, as discussões mediadas para que as perguntas fossem elaboradas, o exercício sobre os tipos de carta que circulam na sociedade são métodos de “problematização” que conduzem ao processo de ensino-aprendizagem, preparam os educandos a se responsabilizarem pelo aprendido, uma vez que os conteúdos, por meio dos questionamentos realizados por eles, começam a ser deles também.

5.2.2 Instrumentalização

A etapa da instrumentalização compreende o momento em que o professor participará efetivamente como mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois é dele o papel de elaborar didaticamente as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Também é a etapa em que os alunos procuram intencionalmente apropriar-se do conteúdo. Gasparin (2005, p. 51) define como “uma relação triádica, conteúdo x professor x aluno, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam cada um”.

Para definir a instrumentalização, recorro a Gasparin (2005, p. 53): “a instrumentalização é o caminho através do qual o conteúdo sistematizado é posto à disposição dos alunos para que o assimilem e o recriem e, ao incorporá-lo, transformem-no em instrumento de construção pessoal e profissional.”

É a fase em que o conhecimento científico sobre o assunto é apresentado ao aluno. Esta sobreposição de conhecimento está em função de responder as questões da prática social, sem destruir o conhecimento anterior do aluno, visto que o novo conhecimento é incorporado, tendo como base o conhecimento preexistente. Nas palavras de Gasparin (2005, p. 55), “o processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente”.

Um dos instrumentos utilizados para sistematizar o conteúdo proposto foi a utilização do LD para caracterizar o gênero carta do leitor e sua finalidade discursiva. Gasparin (2005, p. 42) afirma que “os programas e manuais didáticos utilizados pelos professores não devem ser descartados”.

Delmanto e Carvalho (2012, p. 87-88) trazem nas seções “Como o texto se organiza” e “Recursos linguísticos”, capítulo três, do LD de Língua Portuguesa, a identificação dos elementos constitutivos do gênero, bem como sua função social, a esfera de circulação, os objetivos do locutor, os graus de formalidade no uso da língua, os indícios de autoria (a opinião pessoal do leitor), entre outros.

Alves Filho (2011, p. 29) comenta que “conhecer apropriadamente um gênero implica também saber escolher qual conteúdo é apropriado, adequado e se ajusta a determinados propósitos comunicativos e em qual forma textual ele pode ser expresso de modo a se obter o sucesso desejado na ação comunicativa”.

Portanto, fornecer o conhecimento sobre o gênero (carta do leitor), que se pretende utilizar, é a forma adequada para encaminhar a produção de modo que a proposta seja efetuada eficazmente.

O LD traz indagações que levam o aluno a inferir sobre o conteúdo, assim, as informações sobre o gênero não estão explícitas, o que colabora para que os alunos construam o conhecimento.

A metodologia adotada pelo LD está relacionada à proposta de Gasparin (2005, p. 59) quando explica que “os educandos devem ser incentivados e desafiados a elaborar uma definição própria do conceito científico proposto, baseando-se nas características apresentadas”.

Textos com gêneros da esfera jornalística (artigos de opinião e documentário) sobre a temática “Publicidade infantil e o consumo”, assunto relevante e atual condizente com a idade dos alunos, foram apresentados aos alunos, bem como suas propostas discursivas, com a finalidade de proporcionar a leitura e ativar conhecimentos sobre o assunto trabalhado. Apresentei aos alunos alguns incisos da Lei nº 9.610/1998, a lei dos Direitos Autorais. Discutimos sobre o conhecimento prévio da lei, e após a leitura do texto, muitas questões foram formuladas, dentre elas:

- Há como realizar cópia (plágio) para produzirmos uma carta de leitor?
- Qual a consequência para a pessoa que realiza cópia (plágio)?
- Como uma criança de 11 anos consegue abstrair o conhecimento sobre construção de autoria?

A leitura desses textos foi necessária para oportunizar o debate, construir opiniões e para que os alunos pudessem argumentar sobre o assunto proposto com a finalidade última de produzirem cartas do leitor, *corpus* da presente pesquisa. Segundo Alves Filho (2011, p. 140), “o ponto de partida para a produção de cartas de leitor precisa ser a leitura de jornais e revistas (notícias, reportagens, quadrinhos, editoriais, outras cartas de leitor) ou a observação de problemas da vida cotidiana”.

Depois de toda a discussão acerca do gênero, do plágio e de autoria, apresentei a eles possibilidades de citações direta e indireta, para que o plágio fosse evitado, evidenciando a citação indireta (paráfrase), dado que oportuniza a releitura da informação original por meio de reflexão do que foi lido e associação das experiências já vivenciadas pelo leitor, de modo a favorecer a construção de autoria.

Para Krokosz (2012, p. 82), a citação indireta “é a melhor maneira para se utilizar informações de outros autores. A informação original é inteiramente reescrita, com a utilização de sinônimos, inversão de frases e períodos, conservando-se apenas o sentido do conteúdo original”.

No decorrer do processo de ensino-aprendizagem, surgiu um questionamento muito pertinente, que foi problematizado por uma aluna: Como uma criança de 11 anos consegue abstrair o conhecimento sobre construção de autoria em produções de texto?

Essa pergunta pode ser respondida por meio das teorias de Vigotsky sobre o estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância.

Vigotsky recorre aos experimentos de Ach (1921) para referir-se à formação de conceitos. Para Vigotsky

Os experimentos de Ach revelaram que a formação de conceitos é um processo criativo, e não um processo mecânico e passivo; que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema [...] (VIGOTSKY, 1998, p. 67).

Assim, para que a criança tenha compreensão do conceito, é necessária uma problematização acerca de determinado tema. O professor será, nesse processo de ensino-aprendizagem, o mediador entre o abstrato e concreto, possibilitando ao aluno experiências cujos problemas possam ser instigados para

posteriormente serem respondidos. A importância da mediação do professor nesse processo é explicada por Vigotsky (1998, p. 69) quando afirma que “uma criança aborda os problemas exatamente da mesma maneira que o adulto faz ao operar com conceitos, mas o modo de resolvê-los é completamente diferente”.

Para desenvolver um conceito é preciso, segundo Vigotsky (1998, p. 104), “o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar”. A escola tem o papel de estimular tais funções para o aprendizado da criança.

Como citado no capítulo sobre a metodologia do presente trabalho, os sujeitos participantes da pesquisa são alunos com faixa-etária média entre 11 – 12 anos. Relembrar este dado é importante para entender o discurso de Vigotsky (2009, p. 155) ao dizer que “[...] estudos especiais mostram que só depois dos doze anos, ou seja, com o início da puberdade e ao término da primeira idade escolar, começam a desenvolverem-se na criança os processos que levam à formação dos conceitos e ao pensamento abstrato”. Desse modo, é essencial o professor entender este processo de formação de conceitos para estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem.

Para tentar solucionar essa questão, como professora mediadora, produzi no quadro negro uma carta do leitor colocando-me como interlocutora do documentário “Publicidade infantil e o consumo”; inseri no corpo da carta uma paráfrase com citação do autor que explanou a ideia original.

Este exercício reforça a concepção de Vigotsky (2009) quando afirma que

[...] em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha. [...] não infinitamente mais, porém só em determinados limites, rigorosamente determinados pelo estado do seu desenvolvimento e pelas suas potencialidades intelectuais. Em colaboração, a criança se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha, projeta-se ao nível das dificuldades intelectuais que ela resolve, mas sempre existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração (VIGOTSKY, 2009, p. 329).

Acredito que, realizando essa atividade, o conhecimento que estava no campo da teoria passa para o campo da prática, dado que, com a minha

colaboração, ao realizar uma demonstração do como fazer, possibilitei um exemplo a ser seguido, pois, como afirma Vigotsky (2009),

Na criança, [...] o desenvolvimento decorrente da colaboração via imitação, que é a fonte do surgimento de todas as propriedades especificamente humanas da consciência, o desenvolvimento decorrente da aprendizagem é o fato fundamental. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKY, 2009, p. 331).

Unindo a teoria de Vigotsky (2009) e a prática pedagógica elaborada, considero que a criança de 11 anos pode compreender o conceito de autoria e aplicá-la em suas produções textuais.

Durante o desenvolvimento dos conteúdos, do início ao fim, eu, professora/pesquisadora, realizei anotações em um diário de campo para, concomitantemente, analisar e refletir sobre o meu papel enquanto professora de Língua Portuguesa e mediadora da construção do conhecimento proposto. Todo o relato da proposta didática, bem como o relato da análise, estão repletos de anotações que foram realizadas no diário de campo.

Seguindo as anotações, pude direcionar a mediação do conhecimento.

A mediação é enfatizada pelo fato de que o conhecimento científico não se dá de maneira simples, mas sim com a mediação do professor. Gasparin (2005) relata sobre a mediação:

Para estabelecer a ponte entre teoria e prática, a escola deve tornar-se um centro de experiência permanente para que o aluno identifique as relações existentes entre os conteúdos do ensino e as situações da aprendizagem com os muitos contextos da vida social e pessoal, juntando o aprendido sistematicamente escolar na instituição com o observado de maneira espontânea no cotidiano” (GASPARIN, 2005, p. 110)

Gasparin (2005, p. 120) apresenta ainda, sobre o papel do professor: “o papel do professor, como mediador, é definir a relação e estabelecer a ligação entre os conceitos científicos e os cotidianos.”

Portanto tais declarações justificam a adoção do diário de campo como instrumento nessa etapa do processo de ensino-aprendizagem.

5.2.3 Catarse

A fase da catarse é o momento em que o professor consegue concretizar o aprendizado obtido pelo aluno. É a hora em que o aluno é instigado a mostrar o quanto se aproximou das respostas obtidas para os problemas criados sobre o gênero carta do leitor e sobre a construção de autoria.

Nas palavras de Gasparin (2005):

Na catarse o educando é capaz de situar e entender as questões sociais [...] Percebe, então, que não aprendeu apenas um conteúdo, mas algo que tem significado e utilidade para a sua vida. [...] O conteúdo tem agora para ele uma significação [...] (GASPARIN, 2005, p. 130).

É a fase em que os alunos demonstram o conhecimento sistematizado; na qual percebem a prática social do conteúdo, é o momento em que há um significado no fazer do educando quanto ao conteúdo. Porém, os alunos não concebem o aprendizado da mesma maneira. Portanto, é necessário o professor confrontar sistematicamente as velhas noções com as novas, nas atividades escolares.

Para mediar o momento da catarse, solicitei aos alunos a revisão da produção inicial: a primeira carta do leitor que eles escreveram. Orientei a revisão, de modo que os alunos percebessem a cópia realizada da informação original, bem como atentei aos aspectos do gênero carta do leitor, uma vez que a primeira

produção foi realizada somente com alguns conhecimentos acerca do gênero discursivo em questão. Essa revisão não foi recolhida, ficou com os alunos para que eles, com calma, conseguissem apontar as “falhas” e “acertos”; foi uma atividade que iniciou no âmbito escolar e extrapolou como atividade extraclasse.

Logo que a revisão foi realizada, preparei um seminário cujo objetivo foi expor e discutir a revisão realizada pelos alunos, auxiliando nos apontamentos dos “erros” e “acertos”, dado que nem todos conseguiram analisar a revisão de modo a encontrar o que lhes foi solicitado.

Em seguida, foi chegada a hora de avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Gasparin (2005, p. 127) comenta que “uma vez incorporado os conteúdos [...], chega o momento em que o aluno é solicitado a mostrar o quanto se aproximou da solução dos problemas anteriormente levantados sobre o tema em questão”.

Assim, ao término do seminário, encaminhei os alunos à sala de informática para a produção final da carta do leitor e o envio desta por *e-mail* para mim, a interlocutora e “ficticiamente” a redatora que lerá as cartas. Tal proposta foi aproximar o conteúdo à prática social.

Para a produção final, os alunos tiveram como informação original o mesmo documentário apresentado como referência do tema discutido: “Publicidade infantil e consumo”, bem como toda a mediação da professora no período de aprendizagem sobre construção de autoria. Para produzirem o texto solicitado, os alunos leram e discutiram muito sobre o tema escolhido: “Publicidade infantil e consumo”, um assunto comum, uma questão social atual, retirada de textos diversos da esfera jornalística, possuindo, portanto, informações substanciais para produzirem a carta do leitor com argumentos que propiciassem indícios de autoria, objetivo do vigente trabalho.

5.3 Prática Social Final

O processo de aprendizagem retorna ao ponto de partida: a prática social final, porém transformada, para reinício e continuidade de outras práticas. Nesse

ponto, professor e alunos estão intelectualmente, qualitativamente modificados em relação a suas concepções sobre o conteúdo.

Gasparin (2005, p. 146) relata que “a Prática Social Final é a confirmação de que aquilo que o educando somente conseguia realizar com ajuda dos outros agora o consegue sozinho, ainda que trabalhando em grupo”.

Agora, o aluno consegue compreender a realidade e posicionar-se nela. Há outro olhar sobre a prática social inicial, uma nova visão, modificada pela aprendizagem. Há uma consciência sobre o conteúdo, e como este é aplicado no seu dia a dia. Assim define Gasparin (2005):

[...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real, do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2005, p. 147).

A proposta para a ocorrência da prática social final foi a solicitação da leitura da revista Mundo Estranho, uma revista voltada para o público infanto-juvenil, cujas reportagens bem elaboradas e envolventes, fascinam os leitores dessa faixa etária.

Solicitei que os alunos escolhessem uma matéria que mais lhes chamou a atenção, sem impor os porquês da escolha, uma vez que a escolha é muito subjetiva. Após a escolha da matéria, solicitei que produzissem uma carta do leitor à Revista Mundo Estranho, comentando sobre a matéria escolhida.

Ao produzirem a carta do leitor, o aluno teve como interlocutor um ser real, e não mais um ser imaginário, ou ainda, a professora para ler o que ele tem a dizer.

As cartas produzidas foram enviadas, por *e-mail*, à Revista Mundo Estranho; os alunos, mesmo com esperança de que as cartas fossem lidas e publicadas, estavam cientes de que isto poderia não ocorrer.

Estas cartas não foram avaliadas, tampouco analisadas, pois o objetivo era torná-los cidadãos do mundo. Fazê-los vivenciarem a realidade extraescolar, isto é, sem preocupações com avaliações, normas, regras, somente socializarem-se.

Para analisar o papel do professor de Língua Portuguesa na construção de autoria nas produções textuais dos alunos, é preciso analisar todas as atividades

descritas acima, dado que os gêneros discursivos apresentados serão as fontes dos enunciados dos alunos.

Desse modo, os textos produzidos com indícios de autoria serão analisados, e se confirmados, os alunos serão considerados sujeitos autores de seus dizeres. Analisado também será o meu papel enquanto mediadora de todo o processo de ensino-aprendizagem. O capítulo seguinte traz essas análises.

6. ANÁLISES DA PROPOSTA DIDÁTICA E DA MEDIAÇÃO DA PROFESSORA

Realizar as análises, tanto da proposta didática (elaborada por mim) quanto da minha mediação (professora/pesquisadora), será um exercício de muita reflexão e autocrítica, aproximando-me ao máximo do olhar somente de pesquisadora.

Ao ter como concepção pedagógica a pedagogia histórico-crítica de Gasparin (2005), optei por trazer o social para a sala de aula, de modo a estimular os alunos ao interesse pelo conteúdo a ser aprendido.

A primeira estratégia que utilizei foi compreender o papel social do gênero carta do leitor no cotidiano dos alunos; para isso, realizei uma entrevista semiestruturada com os mesmos. Esta ação possibilitou também um parâmetro sobre o conhecimento que os discentes têm sobre o conteúdo carta, mais especificamente a carta do leitor.

6.1 A entrevista semiestruturada aplicada aos alunos

A pesquisa foi realizada em sala de aula com trinta alunos, sendo eu, a professora/pesquisadora, a regente de sala na disciplina de Língua Portuguesa. Os dados que obtive foram:

1. A maioria dos alunos utiliza, em sua convivência, a escrita para se comunicar;
2. “Todo dia”, “Sempre que posso”, “muito”, “às vezes” são algumas respostas para a frequência com que os alunos utilizam da escrita para se comunicar com alguém;
3. A maioria utiliza da escrita para se corresponder com a finalidade de “se comunicar com alguém”, “conversar”, “deixar recado”, “para uma emergência”, “informar datas comemorativas aos familiares”, “porque gosta de escrever”;
4. Uma minoria de alunos afirmou enviar a correspondência pelo correio, utilizando a carta pessoal para se corresponder com alguém. A utilização do celular (mensagens) e da internet (*e-mail*), redes

sociais,... como meio de comunicação e correspondência entre as pessoas são as mais utilizadas pelos alunos. Porém, mesmo utilizando desses veículos de comunicação, a metade escreve carta pessoal, enquanto a outra metade não utiliza desse gênero discursivo;

5. Ao serem questionados sobre o conhecimento de outros tipos de carta que a sociedade utiliza para se comunicar, metade respondeu não conhecer outro tipo de carta e outra metade respondeu que conhecia: “carta de solicitação”, “carta do leitor”, “internet”, “*facebook*”, “*e-mail*”, “correio”, “*whatsapp*”;
6. Ao serem questionados se conheciam a carta do leitor, a maioria respondeu que não;
7. A maioria respondeu que não, ao serem questionados se sabiam onde são publicadas as cartas do leitor;
8. Um grande número de alunos nunca leu uma carta do leitor;
9. Partindo de hipóteses, os alunos responderam que a finalidade da carta do leitor poderia ser: “ajudar as pessoas a se comunicarem pela internet”, “não sei”, “vender a carta do leitor e ganhar dinheiro”, “mostrar fatos”, “se comunicar com outras pessoas”, “perguntar”;
10. Ao questionar os alunos sobre o que gostariam de aprender sobre a carta do leitor, as respostas foram: “Como se organiza a carta?”, “Como as pessoas que recebem as cartas conseguem ler tantas cartas em tão pouco tempo?”, “Como as pessoas têm ideias para escreverem a carta do leitor?”, “Por que o leitor escreve carta?”, “Gostaria de aprender sobre este jeito de se comunicar”, “Para onde enviamos a carta do leitor?”, “Eu gostaria de saber de onde eles conseguem as notícias?”, “O que é carta do leitor?”.

Analisando as respostas dos alunos, pude perceber que, atualmente, a escrita está muito presente na vida dos alunos, isto é, nunca se teclou tanto. A escrita teclada eleva a interação pela linguagem escrita; tal afirmativa justifica-se pelas respostas dadas às quatro primeiras perguntas da entrevista.

Uma observação à quinta questão deve ser apontada: a utilização da carta pessoal. Ela ainda existe! O que mudou foi o veículo de comunicação utilizado pelas pessoas. Hoje é mais acessível você enviar uma carta pessoal pelo *e-mail* do que se deslocar até uma agência dos Correios, visto que hoje o acesso à *Internet* é facilitado. E essa facilidade faz com que os alunos, desde muito cedo, tornem-se internautas. Tal realidade pode ser comprovada por meio das respostas confusas que deram à questão seis. Confundiram tipos de carta com veículo de comunicação.

É compreensível pela idade/série/ano os alunos não conhecerem o gênero carta do leitor, tampouco onde são publicadas as cartas. Há alguns gêneros que, nas séries anteriores, são considerados adequados para o trabalho com a linguagem escrita; a carta é um desses gêneros, mas, não há uma especificidade dos subgêneros de cartas. O que se sabe é que o gênero mais trabalhado no Ensino Fundamental I é a carta pessoal ou carta familiar. Pelas respostas às perguntas da entrevista, deduz-se que os alunos aprenderam, nas séries anteriores sobre a carta pessoal, não tendo conhecimento sobre a carta do leitor.

A penúltima pergunta realizada na pesquisa pressupõe que eu, professora/pesquisadora, já sabia que os alunos não tinham conhecimento sobre o gênero carta do leitor, pois solicito que os alunos respondam à pergunta por meio de hipóteses. E as respostas confirmam minha hipótese.

Para instigar a curiosidade dos alunos sobre o conteúdo, a última pergunta realizada traz respostas que me norteiam quanto ao ensino do gênero carta do leitor. Por meio das respostas, tracei estratégias de ensino, possibilitando que todas as dúvidas fossem sanadas.

Após anotações no diário de campo, devolvi as entrevistas aos alunos e iniciei uma discussão acerca do gênero carta. Resumi as questões e as respostas alternando os discursos com os alunos. Esclareci a diferença entre texto e veículo de comunicação e solicitei a leitura de cartas do leitor inseridas no Livro Didático dos alunos. Pedi a leitura silenciosa e após a leitura, retomei a discussão acerca do gênero.

6.2 As discussões acerca do gênero carta do leitor utilizando o Livro Didático

A insistência em discutir sobre o gênero justificou-se pela necessidade de fazer com que os alunos se tornassem ativos, estimulados, adotassem uma postura ativa em relação à apreensão de seu conhecimento.

Utilizar o Livro Didático como instrumento de aprendizagem foi um meio de oportunizar a todos os envolvidos na pesquisa o contato com o gênero carta do leitor por meio de questionamentos, debates e discussões que o livro traz.

Tal estratégia fez com que os conceitos trabalhados por mim ainda continuassem “ocultos”, e a criança se sentisse estimulada a explorar o conteúdo para construção do conceito.

Ao desenvolver estas discussões acerca do gênero, realizei a mediação do conteúdo, isto é, auxiliei naquilo que as crianças não eram capazes de realizar sozinhas.

Segundo Fontana (2005),

Nesse processo de elaboração interpessoal, a criança faz tentativas de imitar a análise intelectual, mesmo sem compreendê-la completamente. E, por utilizar-se dela (ainda que imitativamente), começa a elaborá-la, transformando (desenvolvendo) sua atividade cognitiva (FONTANA, 2005, p. 22).

Para incentivar, portanto, a criança a elaborar uma ideia sobre o gênero carta do leitor, foram trabalhadas, de forma oral, as questões inseridas no Livro Didático dos alunos, leituras foram solicitadas e debates sobre o gênero foram realizados.

Após as discussões sobre o gênero, solicitei uma produção inicial da carta do leitor, de modo a ter um parâmetro para futura análise sobre o desenvolvimento do conhecimento adquirido pelos alunos, a partir de minha mediação. Mesmo a atividade proposta ser mais interessante para mim, uma vez que utilizei as produções como base para analisar o meu papel de professora de Língua Portuguesa como mediadora para a construção de autoria nas produções de texto

dos alunos; a produção inicial realizada pelos alunos foi um incentivo para os mesmos expressarem suas ideias.

Além da entrevista semiestruturada, a produção inicial também foi um norte para desenvolver as estratégias de ensino que foram propostas no decorrer do trabalho.

6.3 Visita técnica à redação de uma revista

Uma estratégia utilizada, e que foi muito importante para as atividades propostas, foi a visita a uma redação de revista da cidade. Tal ação pedagógica condiz com o discurso de Marques (2006)

Ensinar não é repetir; é reconstruir as aprendizagens. Trata-se de realizar a tradução dos conceitos reconhecidos no estado atual das ciências para o nível das práticas sociais contextualizadas e conjunturais. Traduzir aqui significa realizar uma inversão do plano da idealidade do conhecimento abstrato para o terreno em que firmam os pés as práticas cotidianas e concretas dos sujeitos/atores em presença (MARQUES, 2006, p. 120).

Procurando, então, trabalhar o conteúdo o mais próximo possível da realidade social, realizei um processo de mediação entre o conteúdo e o contexto social maior.

Durante a visita à redação, os trinta alunos comportaram-se adequadamente e, orientados por mim, questionaram o redator sobre o gênero carta do leitor. As questões realizadas foram as formuladas na entrevista semiestruturada. Algumas respostas dadas pelo redator chamaram a atenção dos alunos. Uma delas foi quanto ao recebimento das cartas enviadas à redação da revista. Pois, segundo o redator, fazia três anos desde que a última carta escrita em uma folha chegara à redação. Desde então, todas as cartas do leitor que chegam à redação são por meio eletrônico: *e-mail*. Tal resposta vem ao encontro dos dizeres de Alves Filho (2011, p. 127), quando afirma que “[...], hoje em dia chegam muito mais *e-mails* às redações dos jornais do que chegavam cartas há 20 anos”.

Outra resposta foi sobre a escolha das cartas que seriam publicadas na revista; o redator explicou que faz a leitura e procura escolher as cartas que elogiam

alguma matéria da revista, ou que discute algum tema político-social atual, entre outras. Explicou ainda que, às vezes, ele “recorta” algumas frases para que a carta não fique muito longa e caiba no espaço que a revista tem para esse fim.

Ao retornar à escola, estimulei um debate com a turma sobre a visita técnica, procurando dar continuidade ao conteúdo, reconstruindo o entendimento sobre o gênero carta do leitor, oportunizando aos alunos a compreensão da experiência vivenciada e contribuindo para a construção de sentidos e a interação.

6.4 A atividade desenvolvida com o fim de estimular o conhecimento sobre os subgêneros da carta

Como meio de fornecer mais informações sobre o gênero e sua esfera social, distribuí nas paredes da sala de aula vários cartazes contendo subgêneros do gênero maior, carta. Para instigar a curiosidade e estimular o aprendizado, entreguei aos trinta alunos fichários com as características e função social de cada tipo de carta. Solicitei aos estudantes que, com os fichários em mãos, tentassem relacionar as características e a função social contidas na ficha, às cartas fixadas na parede.

As cartas escolhidas para o estudo foram: carta pessoal, carta comercial, carta do leitor, carta ao leitor, carta de reclamação, carta de apresentação e carta de demissão.

Tal atividade foi embasada em Alves Filho (2011) quando este se refere ao trabalho com gêneros:

[...] mostrar e discutir o significado social e cultural de um gênero é um passo inicial para a compreensão das suas funções. É por isso que a discussão em sala de aula acerca dos significados e valores de um gênero a ser estudado é um passo inicial a ser conduzido pelos professores, de tal modo que quando os alunos forem ler e escrever determinado gênero eles já disponham de conhecimentos prévios acerca dele (ALVES FILHO, 2011, p. 85).

Assim, com o intuito de desenvolver a compreensão sobre a função social e características do gênero carta e de seus subgêneros, realizei a mediação da aprendizagem. Segundo Marques (2006, p. 122), “dá-se a aprendizagem pelo desenvolvimento das competências de relacionar, comparar, inferir; pela

estruturação mais compreensiva, coerente e aberta às complexidades das articulações entre dados, fatos, percepções e conceitos”.

Esta atividade foi muito produtiva, dado que possibilitou aos alunos o conhecimento de subgêneros do gênero maior: carta. Durante a atividade, após toda discussão sobre o gênero carta do leitor e a visita técnica, todos os alunos conseguiram relacionar a ficha da carta do leitor com o respectivo cartaz.

6.5 A estratégia de ensino do gênero carta do leitor

Já tendo demonstrado aos alunos as características da carta do leitor, demonstrei no quadro, passo a passo, a construção composicional do gênero. Ao realizar esta demonstração, sistematizei o conhecimento e trabalhei os três elementos dos gêneros do discurso, dado que,

[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. [...], cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010, p. 262).

Nesta atividade, apresentei aos alunos uma construção composicional “tradicional”, isto é, com as características do gênero carta do leitor escrito em uma folha de papel. Porém, há outras construções possíveis utilizadas para se escrever uma carta do leitor, visto que, atualmente, muitos não utilizam mais a folha de papel para a escrita deste gênero, e sim o *e-mail*.

Considerando outras possíveis construções composicionais, levei à sala de aula revistas e jornais para apresentar aos alunos diversas cartas do leitor, com o intuito de mostrar a eles a relativa estabilidade do gênero.

Sobre esta ação, Alves Filho (2011) considera que

A melhor forma de preparar os usuários para fazer escolhas adequadas e inteligentes é facilitar-lhes o acesso à variedade real dos textos de cada gênero. Por isso, se queremos que nossos alunos se tornem leitores-missivistas, um bom caminho é incentivar o

acesso a diversos formatos das cartas de leitor. Lendo cartas de verdade, que foram efetivamente publicadas em diversos veículos de comunicação, os alunos entenderão com mais naturalidade as variações existentes entre textos de um mesmo gênero e compreenderão que deverão fatalmente fazer escolhas quando forem escrever. Outra vantagem deste contato com textos autênticos é facilitar nos alunos a compreensão de que não há regras absolutas, hegemônicas e homogêneas para presidir a estrutura e a função de um texto. As regras, sendo históricas e sociais, são situadas, variáveis, dinâmicas e adaptativas (ALVES FILHO, 2011, p. 144-145).

A mediação, nesse contexto, deu-se pelo planejamento e escolhas realizadas, já que o enfoque do trabalho era o gênero, e a preocupação era que a leitura fosse realizada numa perspectiva sociointeracionista; os conteúdos das revistas e jornais levados à sala de aula foram selecionados por mim, de modo a despertar o interesse em ler. Assim, pesquisei, antecipadamente, revistas e jornais infanto-juvenis, que tivessem temas atuais e uma linguagem própria destinada às crianças e adolescentes, como, por exemplo, o uso de expressões do dia a dia, uma linguagem coloquial.

Com as revistas e jornais em mãos, solicitei aos alunos uma leitura da revista/jornal e, após a exploração do material, a identificação do gênero carta do leitor e o questionamento sobre a chegada da carta à redação: *e-mail* ou Correios?

A maioria das respostas dadas pelos trinta alunos foi que o veículo de circulação das cartas do leitor das revistas e jornais era o *e-mail*.

Tal constatação gerou mais uma discussão acerca do gênero cujo resultado foi o desejo dos alunos em também quererem escrever uma carta do leitor e enviar por *e-mail* à redação de uma revista, mais especificamente à revista que eles leram no momento da atividade.

Analisando a manifestação do desejo de escrita dos alunos, nesse contexto, percebi a necessidade de inserir a prática social nos estudos com os gêneros. Segundo Garcez (2004):

Saber escrever é também compartilhar práticas sociais de diversas naturezas que a sociedade vem construindo ao longo de sua história. Essas práticas de comunicação em sociedade se configuram em gêneros de texto específicos a situações determinadas. Para cada situação, objetivo, desejo, necessidade temos à nossa disposição um

acervo de textos apropriados. Assim o produtor de texto não apenas tem conhecimentos sobre as configurações dos diversos gêneros, mas também sabe quando cada um deles é adequado, em que momento e de que modo deve utilizá-lo (GARCEZ, 2004, p. 9-10).

A mediação, desse modo, favorece o contato com as práticas sociais e disponibiliza aos alunos o conhecimento sobre os gêneros de modo que os alunos percebam que, o querer escrever é tão importante quanto o uso adequado dos gêneros nos contextos sociais.

6.6 A atividade de leitura sob a perspectiva sociointeracionista

Aproveitando o desejo de escrever dos alunos, retomei o foco da pesquisa e apresentei-lhes dois artigos sobre o tema “Publicidade infantil e o consumo”, tema já apresentado no início da pesquisa, porém ainda não trabalhado.

A apresentação dos artigos é uma estratégia de leitura para que haja relação entre leitura e escrita, dado que, para compor uma carta de leitor, é necessária uma leitura antecipada de outros gêneros ou outras cartas do leitor. Alves Filho (2011) explica que:

[...] ensinar a escrever cartas de leitor implica mostrar e explicar o jogo de relações existentes entre a carta de leitor e o conjunto de gêneros a ela relacionados. Esse jogo funciona em geral assim: a leitura de textos de outros gêneros ou de outras cartas de leitores cria a necessidade de escrita de uma nova carta de leitor. Ou seja, não há como tratar separadamente leitura e escrita no processo de composição de cartas de leitor e, por isso, o aluno precisa ser encorajado e orientado a ler outros gêneros jornalísticos como uma forma de se estimular para participar da vida social através da expressão pública de sua opinião (ALVES FILHO, 2011, p. 136).

Desse modo, todos os alunos receberam em mãos os artigos para, primeiramente, realizarem uma leitura silenciosa e, em seguida, relacionarmos, junto comigo, os artigos lidos à temática: Publicidade infantil e o consumo. Após as leituras, iniciamos um seminário sobre o assunto.

Os alunos discutiram seus pontos de vista e argumentaram sobre a realidade vivenciada em suas casas perante o tema. Muitos disseram que os pais não são tão solícitos em presenteá-los e que somente ganham algum mimo em

datas comemorativas. Porém, conhecem alguns amiguinhos cujos pais dão constantemente presentes e as crianças são desrespeitosas e não gostam de estudar, já que eles ficam a maior parte do tempo jogando videogames e nos celulares.

Após as discussões, apresentei novamente o vídeo já visualizado pelos alunos sobre o tema Publicidade infantil e o consumo, e abri espaço para novos debates.

Cada aluno, em seu turno, ia argumentando a respeito do tema e sempre fazendo associações com a realidade. Um garoto comentou que, nem em seu aniversário seus pais lhe davam presentes e que, se ele quisesse consumir algo, ele teria que economizar o pouco dinheiro que recebia, como uma “mesada”, para poder comprar.

Tais discussões estão respaldadas nos dizeres de Braga (2013) quando afirma que:

[...] o aluno de hoje, mais do que de conteúdos, precisa ser educado para o desenvolvimento de olhares críticos e de habilidades e estratégias que lhe permitam discriminar a natureza de problemas práticos, geralmente particulares a determinados contextos sociais e mutáveis (BRAGA, 2013, p.62).

Assim, percebemos que o tema atual escolhido promoveu argumentações críticas quanto à temática Publicidade Infantil e o Consumo, visto que a maioria não se sentiu representada no texto, mas elaborando ciência de que há, na sociedade, tal problemática.

A estratégia de ensino-aprendizagem selecionada foi de trazer à sala de aula um problema social real, justamente para que discussões, comparações, críticas, soluções, entre outros aspectos, fossem argumentadas e debatidas.

Na aprendizagem em problema, os docentes colocam seus alunos frente a um problema real que apela diretamente aos interesses e preocupações da classe e espera-se que o processo de aprendizagem seja desencadeado pela busca de explicações, construção de indagações e/ou propostas de resolução para o problema eleito (BRAGA, 2013, p. 66).

Vê-se, portanto, que a aprendizagem é construída tendo como ponto de partida questões complexas da vida real, tornando-se significativa, reflexiva, crítica e transformadora.

6.7 A redução do número de alunos envolvidos na pesquisa

No mês de dezembro de 2014, com o fechamento do bimestre, obriguei-me a interromper as atividades para dar continuidade no ano seguinte. Ao retornar das férias, como já citado no capítulo sobre a Metodologia do trabalho, deixei de ministrar aulas para a turma cujas atividades estavam sendo desenvolvidas e, com a solicitude das colegas de trabalho, mesmo com certa dificuldade quanto ao tempo disponível para aplicação da proposta didática, consegui reunir os alunos. Porém, a maioria deles não se sentia mais “obrigado” a participar da proposta didática e abandonou as atividades. Esse fato pode ter sido ocasionado também pelo envolvimento dos alunos com outras obrigações escolares. Somente dez alunos continuaram a frequentar as aulas.

Para os dez alunos que continuaram, fiz um retrospecto do conteúdo ministrado no ano anterior, tendo como devolutiva várias respostas positivas quanto à lembrança do conhecimento adquirido. Fácil foi, portanto, continuar a trabalhar com a estrutura composicional da carta do leitor, sua função social, os possíveis suportes e veículos de comunicação. Reprisei o vídeo sobre o tema Publicidade Infantil e o Consumo, bem como as discussões acerca do tema.

Outros vídeos e textos da esfera jornalística foram apresentados às crianças de modo a adquirirem mais conhecimento sobre o assunto e assim terem maior poder de argumentação para discutir sobre o tema.

Portanto, quanto mais textos sobre o assunto forem dados aos alunos, mais informações, relações e associações eles farão sobre o gênero a ser produzido.

6.8 Trabalhando o conceito de plágio

Para que não houvesse cópias de frases, cópia dos trechos dos textos e, tampouco, cópia dos vídeos apresentados, discuti com os alunos o conceito de plágio.

Tal explicação suscitou vários questionamentos realizados pelos alunos, tais como: “O plágio é crime?”, “Eu posso ser preso se copiar um texto da internet?”, “Estou cometendo plágio se copio a tarefa do colega?”, “Como escrever se não posso copiar?”, “Quem vai saber que eu copiei o texto?”, entre outros. Todas as questões foram respondidas embasadas na Lei nº 9.610/1998 de Direitos Autorais.

No decorrer da aplicação do projeto houve a greve dos professores no estado do Paraná. Mesmo em greve, convoquei os dez alunos a comparecerem à escola e, com cem por cento de frequência, continuarmos o projeto.

Então, com apoio teórico do autor Marcelo Krokosz (2012), apresentei aos alunos dois tipos de citação: direta e indireta, como estratégia para não ocorrer plágio.

Os alunos observaram e relacionaram a citação direta à cópia; expliquei que é uma cópia, tal e qual no texto, porém com citação do autor e ano/ página de onde foi retirada a informação; também expliquei que, após a citação direta, há uma relação da citação à ideia do produtor do texto, o autor.

Quanto à citação indireta, a paráfrase, os alunos observaram que a ideia do primeiro autor se manteve, porém foram escritas pelo produtor do texto com outras palavras, utilizando sinônimos, expressões subjetivas após uma interpretação do texto, e mencionado o nome do primeiro autor, bem como o ano.

Tendo observado que os alunos conseguiram diferenciar os tipos de citação, enfatizei a paráfrase e fiz alguns exercícios para que os alunos parafrasassem alguns trechos retirados dos artigos sobre Publicidade Infantil.

Após as atividades e possíveis apontamentos, fiz a devolutiva aos alunos da produção textual realizada por eles no início da aplicação da proposta didática. Com os textos em mãos, solicitei uma revisão e análise, de modo que os alunos percebessem a cópia realizada. Para isso, reipsei o documentário sobre Publicidade Infantil, texto utilizado como primeira leitura para escrever a carta de

leitor. Essa atividade foi realizada sob minha mediação, pois encaminhei os alunos para uma leitura crítica de modo que percebessem, após a escrita, o plágio realizado na produção inicial. A análise dessa intervenção terá um capítulo a parte, uma vez que é por meio desse instrumento que parâmetros para a análise da produção final foram construídos.

7 PRODUÇÃO INICIAL: ANÁLISE E REVISÃO REALIZADA PELOS ALUNOS E MINHA MEDIAÇÃO COMO PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A atividade de leitura e revisão da produção inicial foi realizada sob minha mediação, tendo como concepção, o texto como discurso.

Visando aos fenômenos sociodiscursivos implementados nas produções dos alunos, quando o projeto de dizer e a realização deste se efetivou, a mediação das análises se ateve ao estilo, não ignorando a gramática, mas valorizando a estilística, visto que:

A gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinamos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinamos no conjunto de um enunciado individual ou do gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico (BAKHTIN, 2010, p. 269).

As análises, assim, foram direcionadas à observação tanto do enunciado utilizado, quanto da omissão deste, para perceber o estilo utilizado pelo aluno, dado que o “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” Bakhtin (2010, p. 266).

As produções entregues aos alunos não tiveram qualquer anotação, uma vez que o intuito era que eles percebessem, por meio da leitura crítica-reflexiva, o discurso utilizado e revisassem a cópia realizada.

O suporte original da produção inicial foi uma folha de caderno, visto que os alunos produziram os textos em sala de aula, reproduzindo uma aula “normal” de produção de texto na disciplina de Língua Portuguesa.

Para a compreensão das cópias realizadas pelos alunos, uma vez que eles se apropriaram dos discursos dos participantes do documentário, foi descrito o vídeo Publicidade Infantil e Consumo, texto de embasamento sobre a temática em questão e evento deflagrador para a escrita da carta do leitor.

7.1 Descrição do documentário “Publicidade Infantil e o Consumo”

O vídeo escolhido para a proposta de produção textual é um documentário sobre o tema Publicidade Infantil e o Consumo, produzido por Carlos Soton, como trabalho de conclusão de curso da faculdade de jornalismo. O documentário inicia com várias imagens de produtos destinados às crianças, tais como: brinquedos, guloseimas, eletrônicos, jogos, desenhos. No decorrer das imagens, aparecem algumas mensagens como: desejo, frustração, influência, entre outras.

Após essa apresentação, surge um psicanalista falando sobre o tema e explicando que o sucesso faz parte de um determinado *status* que vem da propaganda; declara que a propaganda hipnotiza as pessoas. Em seguida, aparece uma cena do filme “O menino muito maluquinho”. Nesta cena, há um garoto assistindo a um programa de televisão cujo apresentador anuncia um brinquedo que empolga o garoto. Imediatamente, retorna o psicanalista falando sobre a influência que a propaganda tem sobre as crianças, porém ele ressalta que esta influência se inicia pelo comportamento dos pais. Pondera que os pais deveriam ser educadores, reguladores diante às propagandas, porém também seriam vítimas do consumo.

Posteriormente, aparece um vendedor de uma loja declarando que, muitas vezes, os pais chegam à loja com seus filhos procurando brinquedos destinados às crianças, mas que fascinam também os adultos como: autorama, carrinho de controle remoto, entre outros. Esses pais querem levar estes brinquedos, porém não é o que interessa à criança. Um brinquedo mais “simples” seduz mais a criança, mas os pais insistem para que os filhos levem o outro brinquedo dos seus desejos.

Em seguida, vem a fala de uma psicóloga infantil declarando que a participação dos pais nas escolhas das crianças retrata uma projeção do que os pais gostariam de ter tido enquanto crianças, e não tiveram. Após, surge uma criança de 4 anos apresentando uma quantidade enorme de brinquedos e, em seguida, a mãe desta criança relacionando o prazer de compra com a felicidade da criança.

Reaparece em cena o psicanalista falando sobre os valores que são transmitidos pelos pais aos filhos, e assim, geração a geração. Novamente mostra a cena do menino maluquinho sentado no sofá, assistindo a um programa em que

aparecem vários brinquedos, dando a ilusão de que são possíveis de serem adquiridos; basta pedir aos pais.

Para discutir o assunto, surge um professor de *marketing* que esclarece que o mercado direcionado às crianças ocorre devido a uma mudança comportamental da sociedade nas últimas décadas, valorizando a participação das crianças nos momentos de consumo, como ida ao supermercado, lojas, entre outros lugares. Debatendo, a psicóloga infantil diz que os pais estão estimulando demais os filhos a escolherem coisas, seja lá o que for: brinquedos, roupas..., dando autonomia às crianças. O professor de marketing afirma que, vendo o crescimento do consumo infantil, o *marketing* aproveita a tendência, utilizando-se de “armas” para conquistar esses “novos e potenciais” clientes. Logo depois, o presidente de uma agência publicitária aparece falando sobre as propagandas veiculadas há um tempo, cujos brinquedos movimentavam-se por meio da computação gráfica, dando ilusão às crianças de que se movimentavam sozinhos. Após alguns anos, as leis do mercado publicitário veem este tipo de propaganda como enganosa e proíbem a veiculação de propagandas que iludem as crianças. Ele deixa claro que não pode pesar sobre a publicidade a responsabilidade da formação pessoal da criança, e sim aos pais, educadores e professores.

A assessora de projetos do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor, IDEC, esclarece ainda que, desde 1998, a educação para o consumo é introduzida na Educação Fundamental como um tema transversal. Em seguida, aparecem alunos em uma sala de aula com a professora explicando a necessidade de ensinar às crianças os valores, as diferenças entre ser e ter, uma vez que a propaganda mostra somente o ter. Fazem as crianças refletirem sobre a necessidade real da compra de um produto.

O vídeo encerra com o psicanalista falando para os pais que eles tenham tempo para seus filhos, joguem bola, passem no parque, pois as crianças precisam de atenção.

7.2 A ocorrência de plágio

Analisando os textos, percebi que, nos textos 1, 3, 5, 6, os alunos relataram o discurso do vendedor da loja sobre o fascínio dos pais perante os brinquedos, enquanto as crianças gostariam de ter um brinquedo mais simples. Observei que somente o aluno que produziu o texto 1 referencia o documentário, enquanto os outros tomam o discurso do vendedor da loja de brinquedo como discurso próprio.

gostei principalmente quando a matéria
chega uma parte em que os pais se com-
pram um brinquedo para seu filho (e)
eles dizem ao filho se que mãe tiveram
em sua infância, mas as vezes a
criança se fascina facilmente por algo
mais simples.

Figura 1 – Produção Inicial referente ao aluno 1

masse sentindo o quanto vezes a
vamos quer uma coisa mais simples
mas com influencia dos pais das propa-
gandas, então isto influencia a

Figura 2 – Produção Inicial referente ao aluno 3

a criança percebe que os pais compram brinquedos
caras sendo que os filhos querem algo
mais simples, mais barato.

Figura 3 – Produção Inicial referente ao aluno 5

para seus filhos as vezes o pai chega na
loja de brinquedos e fica fascinado com
o tal brinquedo mas talvez seu filho
queira uma coisa mais simples o que seu filho quer.

Figura 4 – Produção Inicial referente ao aluno 6

O aluno do texto 6 ainda toma outro discurso como seu quando diz que os pais deveriam passear com seus filhos, da mesma forma que, no término do documentário, o psicanalista discursa claramente sobre esta ideia.

Observe a figura que traz a produção inicial que constata a afirmação acima:

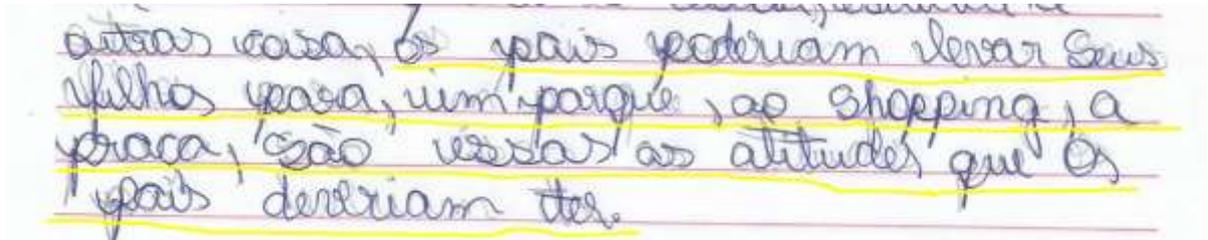


Figura 5 – Produção Inicial referente ao aluno 6

No texto 5, há também outra ideia plagiada. O aluno cita o fato de a publicidade relacionar os brinquedos com “vida” e as crianças acreditarem que os brinquedos são reais. Porém, este discurso não é do produtor do texto e sim do presidente de uma agência publicitária, um entrevistado do documentário.

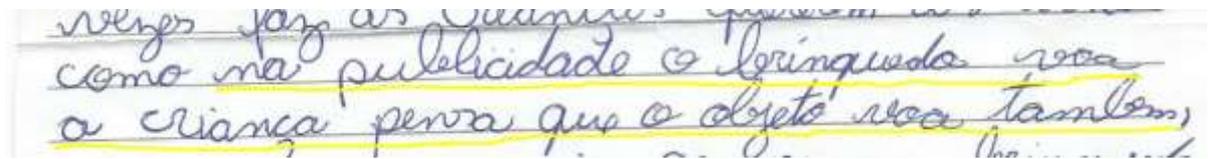


Figura 6 – Produção Inicial referente ao aluno 5

Outra cópia realizada foi a citação feita pelo aluno que produziu o texto 8; ele citou um trecho do documentário em que o menino maluquinho assiste ao programa infantil e deseja ter os brinquedos anunciados pelo apresentador. Como o aluno não faz a referência correta dessa citação, ocorre um plágio.

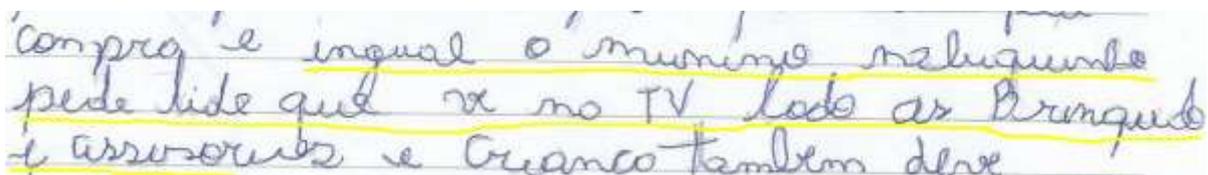


Figura 7 – Produção Inicial referente ao aluno 8

Com o intuito de que os alunos percebessem a ocorrência do plágio, no decorrer da revisão, direcionei atenção às cópias realizadas e, recordando os

conhecimentos adquiridos sobre plágio, mediei a reflexão sobre a produção realizada.

O plágio que os alunos realizaram chama-se plágio indireto, isto é, não copiaram literalmente a fala, palavra por palavra dos entrevistados no documentário, porém reproduziram a ideia como discursos próprios, não referenciando os autores dos discursos expostos no documentário.

Krokosz (2012) comenta que:

[...] o plágio acidental pode ocorrer no processo de escrita [...] por descaso ou desconhecimento técnico do redator, ou seja, incompetência em relação à indicação de autores (citações) e negligência quanto à importância da identificação das fontes de informação (referências) que foram utilizadas como ponto de partida ou fundamentação da reflexão que se apresenta no texto decorrente (KROKOSZ, 2012, p. 22-23).

Logo, justificam-se os plágios cometidos pelos alunos, uma vez que os mesmos produziram os textos sem conhecimento anterior sobre como evitarem o plágio.

Diante disso, fiz comentários também sobre a necessidade de citar os autores das palavras e ideias, pois caso não haja a citação, os interlocutores dos textos reconhecerão os produtores como responsáveis pelo discurso lido ou ouvido. Krokosz (2012) relata que:

A indicação do autor também é importante porque é uma forma de se respeitar o interlocutor numa discussão, reconhecendo-o como o agente emissor da ideia que está sendo apresentada. Ademais, é um ato de honestidade do redator, que reconhece os limites do alcance que tem o próprio conhecimento. Ao indicar a autoria de determinada ideia o redator deixa de parecer aos olhos do leitor alguém exclusivamente – ou mesmo brilhantemente – responsável pelo que está sendo apresentado (KROKOSZ, 2012. p. 04).

Perante minha fala, os alunos compreenderam que tomar o discurso do outro como sendo próprio significa realizar plágio.

7.3 Estilo funcional

Outro ponto de reflexão foi a ausência do estilo do gênero, isto é, os textos não referenciavam o documentário, texto deflagrador da carta do leitor; não continham vocativo, tampouco despedida, alguns não colocaram assinatura, e o propósito comunicativo não foi bem desenvolvido.

Observem as figuras que trazem os textos iniciais dos alunos participantes da pesquisa:

Aluno texto 1

11 anos

Fogo de Iguazú PR

Interessante!, A maioria entra em detalhes e assuntos em que os pais e filhos se encorpam no universo das coisas gostei principalmente quando a maioria chega em parte em que os pais se compram um brinquedo para seu filho (a) eles deixam as filhos e que não tiveram em sua infância umas às vezes a maioria se faziam facilmente por algum meio simples.

Publicidade infantil x consumismo

Figura 8 – Produção Inicial referente ao aluno 1

xxxx Aluno texto 2

Fogo de Iguazú - PR

Caro leitor, venho opinar sobre o documentário Publicidade infantil vs. Consumismo, que aborda relatos sobre o efeito manipulador das propagandas infantis, notando a imaginação dos crianças sem ter a ganhar um brinquedo, ou seja, um duplo hambúrguer com batatas fritas. Logo que se fala de propagandas consistem coisas de mundo que giro sem atere de consumir para ser feliz.

Figura 9 – Produção Inicial referente ao aluno 2

Aluno
texto
6

Eu acho que nós precisávamos das propagandas para comprarmos as coisas para o nosso dia a dia a propaganda é meio importante para crianças, jovens e adultos, as vezes os pais ficam impertidos com alguma propaganda e pediram esse regulamento para os seus filhos nessa hora os pais



Figura 13 – Produção Inicial referente ao aluno 6

Aluno texto 7

Eu achei muito legal pois conscientiza as crianças a não comprar tudo que aparece na televisão pois as vezes seus pais e respon- sável não tem condições financeiros de comprar o brinquedo pedido pela criança e assim seus pais dizem que no momento não é possível e a criança fica brava
E se os pais derem tudo que a criança querem elas não aceitam o 'Não'

XXXXXXXXXXXX

Figura 14 – Produção Inicial referente ao aluno 7

É que quando a criança cresce sempre tem suas coisas aí quando vai pra escola mas mesmo depois eles sempre pedem pra comprar isso compra aquilo e o pai compra e igual o menino malquinho pede tudo que tá na TV todos os brinquedos e acessórios e criança também deve desenvolver seus Brincadeiros com seus Brinquedos como seus amigos etc e para se eu for um dos Crianças eu só compro o mercado tudo KKKKK?

Aluno texto 8

Figura 15 – Produção Inicial referente ao aluno 8

XXXXXX
Aluno texto 9

Joy do Aguayo, Br

Se os pais declinam mais educação
aos filhos e que quando dizem não é
não não seria assim. Também tudo deveria
ter horário, TV, computador, video game e
estudos. A TV fala e inventa mentiras
como peças de brinquedo.

Figura 16 – Produção Inicial referente ao aluno 9

XXXXX Aluno texto 10

Cada bom mas poderia ser melhor, os pais não desat-
ram deitarem crianças em centros comerciais e
deviam conversar mais com seus filhos e explicar
para ele que não podem comprar tudo.

Figura 17 – Produção Inicial referente ao aluno 10

Observando as produções iniciais, percebemos que os alunos têm pouco conhecimento sobre o gênero carta do leitor, uma vez que produzem um texto semelhante a uma carta pessoal, pois estruturam suas produções com elementos como: o local, a assinatura; somente o aluno produtor do texto 2 apresentou o vocativo.

Faltou um propósito comunicativo bem fundamentado, construir argumentos relevantes e convincentes para sustentar sua posição discursiva, não há, portanto indícios de autoria. O estilo funcional do gênero carta do leitor não é detectável nas produções iniciais dos alunos.

A importância do estilo funcional está no fato de que

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a

unidade de gênero do enunciado como seu elemento (BAKHTIN, 2010, p. 266).

Portanto, ao suprimirem tais elementos composicionais do gênero, os alunos deixaram também de expor o estilo funcional do gênero carta do leitor.

Como a produção inicial foi realizada sem um trabalho aprofundado do gênero, justificam-se os equívocos cometidos pelos alunos. Trabalhei, desse modo, as cartas de leitor veiculadas nas revistas, transcrevendo-as de acordo com a estrutura composicional do gênero.

Após a revisão e as reflexões acerca do gênero, do plágio, da concepção de autoria e do estudo de paráfrase, como já relatado, solicitei a produção final aos alunos. Tentei desenvolver esta atividade mais próxima possível da prática social. Portanto, os alunos produziram uma carta do leitor sobre a mesma temática, para enviar por *e-mail* para mim, professora mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Antes, porém, foi discutido sobre o *e-mail* como suporte digital ou veículo de circulação utilizado para o gênero carta do leitor.

Minha mediação, nesse contexto, vai ao encontro dos ideais de Braga (2013) quando diz que:

Do ponto de vista educacional, o conceito de “participação social” constitui uma alternativa mais flexível e adequada. Esse conceito pressupõe a necessidade de se ampliar o universo referencial dos alunos de modo que, respeitando suas especificidades culturais, eles possam encontrar caminhos para entender a sociedade na qual se inserem e para saber se organizar como indivíduos ou grupos, de modo a intervir e gerar mudanças, reavaliando criticamente os discursos que determinam as condições de vida dos grupos sociais (BRAGA, 2013, p. 16).

Logo, ao propor um texto digital, estou contribuindo para ampliar a prática social e auxiliando na construção de saberes inseridos na sociedade.

Porém, nesta atividade, houve um contratempo, pois nem todos os alunos tinham um endereço eletrônico e nem todos sabiam utilizar-se desse instrumento. Sobre o assunto, Braga (2013) comenta:

[...] temos os alunos que, embora familiarizados com alguns usos cotidianos das TICs, não sabem explorar de forma crítica esses

recursos ou usá-los para a construção de conhecimento acadêmico, norteado por normas de discursos e de gêneros que eles ainda não dominam (BRAGA, 2013, p. 19).

Devido a esta afirmativa, mediei a elaboração de um *e-mail* pessoal para aqueles que ainda não tinham, para assim desenvolverem a atividade proposta: enviar uma carta de leitor, sobre a temática Publicidade Infantil e Consumo, por *e-mail*, para a professora. Nessa situação simulada, fiz o papel social de editora de um jornal ou revista, pois é quem recebe as cartas, lê, escolhe, edita e publica.

Sobre esta atividade simulada, Koch (2002, p. 56) comenta que “a situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de desdobramento que faz com que o gênero deixe de ser apenas ferramenta de comunicação, passando a ser, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem”. Portanto, mesmo que haja transformação do gênero e este se torne uma variação do gênero de referência, uma vez que não está no papel social de origem, toda a mediação do professor para aproximar o ensino-aprendizagem da realidade social, em ambiente escolar, é válida para auxiliar na produção e compreensão que esses gêneros exigem.

Para saber se minha mediação foi satisfatória e válida no sentido de os alunos produzirem textos com indícios de autoria, a seguir, serão analisadas as produções finais e comparadas com as produções iniciais.

8. ANÁLISE DA PRODUÇÃO FINAL E DA MINHA MEDIAÇÃO COMO PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

A atividade realizada para a produção final coaduna com as práticas sociais atuais, contexto em que a *internet* e os meios digitais estão cada vez mais inseridos na vida dos alunos, de modo que a escola deve assumir um novo papel: adaptar o ensino-aprendizagem ao contexto digital. Nesse sentido, Braga (2013) comenta:

O desenvolvimento de letramentos digitais através de atividades escolares parece fundamental no momento atual, no qual a internet, cada vez mais, ocupa um espaço social de destaque, seja como fonte de informação e/ou meio para a construção de conhecimentos, seja como espaço para manifestações culturais e interações sociais dos mais variados tipos (BRAGA, 2013, p. 15).

Como já consta nos capítulos anteriores, procurei aproximar a realidade social ao contexto de produção, já que, atualmente, a maioria das cartas do leitor é enviada por correio eletrônico, e não mais como antigamente, pela empresa Correios.

Ao desenvolver esta ação, fiz a mediação do ensino-aprendizagem já que

Métodos e estratégias pedagógicas, conteúdos programáticos, habilidades leitoras e produtoras que foram eficientes para as gerações anteriores podem não mais atender às necessidades dos alunos que hoje frequentam nossas salas de aula, nem serem as formas eficientes para ampliar o seu potencial de circulação social, seja em práticas cotidianas ou institucionais (BRAGA, 2013, p. 38).

Gasparin (2005) comenta sobre o papel do professor mediador frente às novas tecnologias, afirmando que:

Essas novas tecnologias têm como característica essencial serem instrumentos de apoio ao processo ensino-aprendizagem, portanto, não substituem a presença e a ação do professor. Aliás, para que sejam de fato mediadoras da aprendizagem, é necessário que o professor assuma uma nova perspectiva para seu papel: ser um mediador (GASPARIN, 2005, p.113).

Logo, estudar métodos e estratégias utilizando as novas tecnologias, aproxima o aluno do contexto social real e possibilita ao professor tornar-se um mediador do processo de ensino-aprendizagem e, mesmo com as dificuldades existentes nas escolas públicas quanto ao acesso a computadores, internet, entre outros, uma vez que a maioria dos laboratórios de informática ofertados pela rede pública está em precária condição de uso, e muitas ainda estão nas condições expostas por Braga (2013):

[...] muitas ainda não têm acesso a laboratórios e para as que têm, não é incomum faltarem condições básicas de infraestrutura para o uso efetivo desses recursos: número de computadores, uma conexão rápida e de qualidade e apoio de um técnico. Esses problemas de condições materiais não podem ser ignorados se quisermos resolvê-los de fato (BRAGA, 2013, p.19).

Mesmo com as dificuldades encontradas, a produção final foi desenvolvida satisfatoriamente, já que os dez alunos participantes da pesquisa conseguiram enviar-me, por *e-mail*, a carta do leitor. Copiei a produção omitindo os endereços de *e-mails* dos alunos e os seus nomes foram substituídos pela letra X. Também as produções finais foram numeradas de 1 a 10, respectivamente às numerações das produções iniciais. Portanto, a produção final 1 corresponde ao aluno que produziu o texto 1 e assim sucessivamente.

As disposições e os formatos das palavras no texto foram mantidos como no *e-mail* recebido, porém algumas alterações foram necessárias como: a substituição do nome do aluno pela letra X e também do endereço eletrônico, somente para preservar as identidades dos sujeitos da pesquisa.

As análises realizadas foram embasadas em Krokosz (2012), Bakhtin (2010), Possenti (2002) e Gasparin (2005).

Os textos foram analisados em termos discursivos, coadunando com as concepções de Possenti (2002) sobre autoria: um texto pode satisfazer as exigências gramaticais e textuais, mas as verdadeiras marcas de autoria estão na ordem do discurso, não do texto, tampouco da gramática; também tomei como base as concepções de Bakhtin (2010) sobre autoria, para quem o sujeito não é o criador

de “objetos virgens”, mas sim um sujeito reflexivo, capaz de arguir para se posicionar diante do enunciado.

Desse modo, as falhas de ordem textual e gramatical, cometidas pelos alunos, não foram consideradas nas análises realizadas, uma vez que o foco são os indícios de autoria trabalhados por meio das paráfrases.

Elementos como repetição de ideias e palavras sem a referência do autor das mesmas foram apontados como não aprendido dos conteúdos estudados, dado que, ao conceituar autoria, plágio, paráfrase, no gênero carta de leitor, esperei que os alunos escrevessem com indícios de autoria, referenciando adequadamente, por meio de paráfrase, as ideias e/ou palavras do primeiro autor.

Bakhtin (2010, p. 275) declara que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes”. Assim, as produções elaboradas pelos alunos podem ser consideradas a segunda voz, isto é, o turno de fala do outro sujeito, a réplica. Porém, essa réplica não pode ser uma cópia, mas sim uma resposta, pois não teria sentido repetir o discurso do outro.

Bakhtin (2010, p.280) comenta ainda que “o primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva”.

Para que o aluno tenha esta posição responsiva, ele deve inteirar-se do objeto e do sentido, ter um projeto de discurso e escolher um gênero que possa aplicar a intenção discursiva e o tema a ser discutido. Os sujeitos da pesquisa, por meio da produção final, tiveram uma posição responsiva ao escreverem uma carta do leitor à professora comentando sobre o documentário “Publicidade Infantil e Consumismo”, de Carlos Soton.

Os indícios de autoria foram reescritos e comentados com o fim de perceber a subjetividade, seja pela utilização da paráfrase, seja pelas escolhas lexicais, seja pela opinião dada a respeito do tema.

8.1 As produções finais X produções iniciais X mediação docente

Quadro 1 – Produção Final referente ao aluno 1

From: "XXXXXXXXXX"
 To: "XXXXXXXXXXXXX"
 Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:54:12
 Subject: Projeto 6 d
 Publicidade infantil
 x
 Consumismo
 Gostei da matéria por entrar em detalhes sobre o consumismo infantil, pois muitos pais pensam que é normal seus filhos decidirem o que será comprado de guloseimas no supermercado, ou seus filhos possuírem caixas de brinquedos de vários preços e tipos na casa de cada parente ou amigo, segundo Alexandre Lúcio Ferreira gerente de uma loja de brinquedos, muitos pais querem escolher para seus filhos brinquedos que eles não tiveram ou não podiam ter pelo fato do brinquedo não existir, mas muitas vezes os filhos se fascinam com algo mais simples. É importante os pais colocarem limites em seus filhos por exemplo não permitir seus filhos assistirem tv por mais de 2 horas, pois muitas propagandas incentivam a criança a ser consumista e obesas por exibir propagandas de fast food (comida rápida), que possuem gorduras trans e saturadas, a reportagem é um alerta aos pais sobre consumismo infantil e o incentivo de muitos pais as crianças se tornarem consumistas.
 XXXXXXXXXXXXX
 Foz do Iguaçu (pr)

Aluno texto 1

Foz do Iguaçu PR 11 anos

Interessante! A matéria entra em detalhes e aponta em que os pais e filhos se encapam no consumo das coisas. Gostei principalmente quando a matéria chegou na parte em que os pais se preocupam com brinquedos para seu filho(a) e ela diz para os filhos se que não tiveram um brinquedo mas às vezes a criança se fascina facilmente por algo mais simples.

Publicidade infantil e consumismo

Figura 18 – Produção Inicial referente ao aluno 1

Comparando a produção final à produção inicial, percebi que o aluno conseguiu realizar a citação indireta e referenciar o discurso do primeiro autor.

“[...] segundo Alexandre Lúcio Ferreira, gerente de uma loja de brinquedos, muitos pais querem escolher para seus filhos brinquedos que eles não tiveram ou não puderam ter, pelo fato dos brinquedos não existirem, mas muitas vezes os filhos se fascinam com algo muito simples [...]”.

Empregando este tipo de referência, o plágio não ocorre.

Garcez (2004) justifica o uso da paráfrase ao afirmar que:

É essencial compreender que também na produção de texto usamos frequentemente a paráfrase, já que um texto é feito de outros textos. [...] afirmações lidas passam a fazer parte de nosso acervo pessoal de conhecimentos pela internalização, mas guardam um vínculo com o texto original do qual provêm. Às vezes é preciso citar explicitamente sua origem [...], outras basta fazer uma alusão ao dono das ideias [...] (GARCEZ, 2004, p. 58).

Ao ensinar a paráfrase aos alunos, mediei o processo de ensino-aprendizagem de modo a possibilitar aos mesmos uma estratégia para a não ocorrência de cópias, e, sim, para apresentarem indícios de autoria.

A autoria verifica-se também na opinião do aluno a respeito da problemática quando diz que *“é importante os pais colocarem limites em seus filhos, por exemplo, não permitir seus filhos assistirem TV por mais de duas horas”*; em seguida, o aluno justifica sua opinião com argumentos sobre a temática: *“Publicidade Infantil e Consumismo”*. Pude observar que, na produção inicial, o aluno opina sobre o tema, porém não argumenta, ele somente relata trechos do documentário. Com isto, fica clara minha mediação no intuito de promover indícios de autoria, uma vez que, na produção final, o aluno posicionou-se perante a temática e referenciou o primeiro autor, utilizando uma paráfrase.

Ao dizer: *“Gostei [...] por entrar em detalhes”*, o aluno utiliza um encadeamento discursivo de modo a justificar o motivo de ter gostado do documentário. Adiante, no mesmo parágrafo, o aluno utiliza a conjunção *“pois”* como explicação da referência à temática, mencionada anteriormente. Como conclusão do texto, o aluno utiliza as palavras *“alerta aos pais”* para resumir o documentário.

Essas escolhas lexicais realizadas pelo aluno referem-se ao seu estilo, visto que

Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual (BAKHTIN, 2010, p. 265).

Percebi que, ao fazer estas escolhas lexicais, o aluno assimilou que o gênero estudado exige uma posição responsiva do sujeito.

Analisando as produções inicial e final do aluno 2, pude verificar que aluno da produção final 2 não realizou plágio ao escrever a produção inicial, porém seu conteúdo empírico não dá suporte para bons argumentos.

Segue a análise da produção final 2:

Quadro 2 – Produção Final referente ao aluno 2

From: "XXXXXXXXX"

To: "XXXXXXXXXX"

Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:51:28

Subject: projeto

O CONSUMO INFANTIL

Senhora Cassia Lima venho opinar sobre o documentario Publicidade infantil x Consumismo, que aborda relatos sobre o efeito manipulador das propagandas infantis, atisando a imaginação das crianças em ter e ganhar um brinquedo, roupa ou um duplo hamburgues com batatas fritas.

De acordo com Alexandre Lúcio Ferreira gerente de uma loja de algumas vezes as crianças querem um brinquedo mais simples e mais barato, mais os pais gostam de algum brinquedo mais adorável mais caro como EX: carros e helicóptero de controle remoto...

Há esplicação para isso, Donizete Canani fala que tem pais que não tiveram a oportunidade de aganhar algo então eles querem repor tudo que eles não poderam ter.

Vejo que de fato as propagandas constroem visões de mundo que gira em torno do consumir para ser feliz.

DE: XXXXXXXXXXXXXXXX

FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ

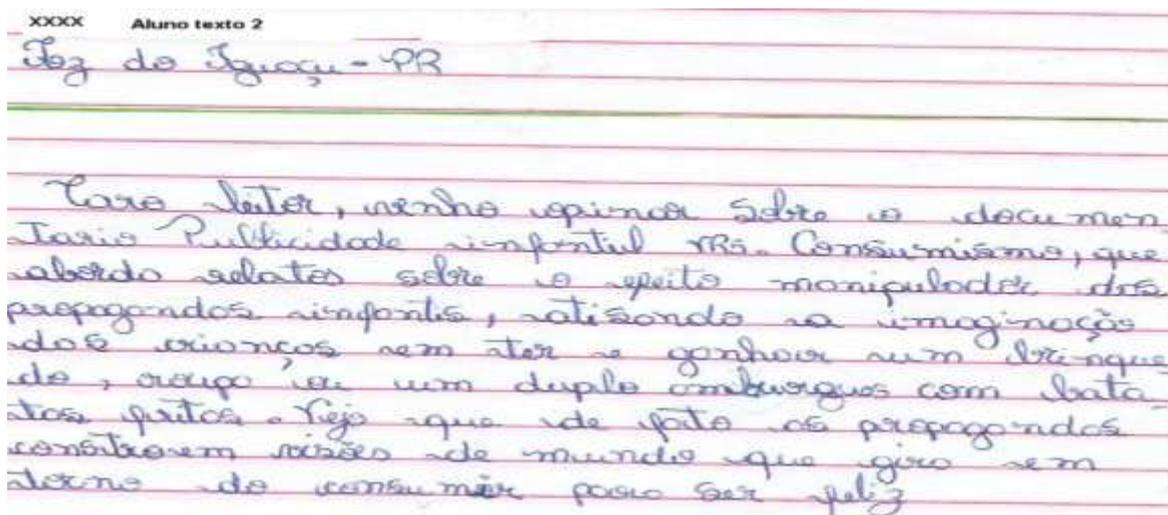


Figura 19 – Produção Inicial referente ao aluno 2

Na produção final, observei que o aluno conseguiu abstrair os conceitos trabalhados utilizando da paráfrase como estratégia da não ocorrência do plágio e a referência dos autores do primeiro discurso como fonte das exposições das ideias.

“De acordo com Alexandre Lúcio Ferreira, gerente de uma loja, algumas vezes as crianças querem um brinquedo mais simples e mais barato, mas os pais gostam de algum brinquedo mais adorável, mais caro, como por exemplo: carros e helicópteros de controle remoto.../ Donizete Canani fala que tem pais que não tiveram a oportunidade de ganhar algo (brinquedos), então eles querem repor tudo o que eles não puderam ter”. (grifo meu).

Confrontando com a produção inicial, notei o enriquecimento da linguagem na utilização de duas citações indiretas, dando ao texto maior confiabilidade, como explica Krokosczy (2012):

Inicialmente, o próprio Foucault (2002) apresenta um motivo que justifica a atribuição de autoria de uma ideia a alguém. Para ele, em certas circunstâncias, essa é uma forma de indicar que se trata de um discurso diferenciado e que deve ser recebido com certo status. Além disso, a nomeação do autor em algumas áreas, como por exemplo, na biologia e na medicina, tem o papel de dar indícios de “fiabilidade” metodológica ao que é apresentado para discussão (KROKOSCZY, 2012, p.04).

Portanto, ao incrementar as citações indiretas em sua carta, o aluno consegue passar ao leitor confiança de que, o que foi dito, não é nenhuma invenção e que seu discurso é respaldado pelo discurso de outrem. Ao não realizar plágio e citar os autores dos discursos, a mediação para indícios de autoria foi efetivada.

A autoria nesta produção também está na opinião do aluno, apresentada no texto inicial, sobre a temática ao dizer: “*Vejo que de fato as propagandas constroem visões de mundo que giram em torno do consumir para ser feliz*”. Ao dizer “*Vejo que de fato [...]*”, o aluno marca a atitude responsiva perante o seu enunciado.

Também, na produção final 3, detectei indícios de autoria.

Quadro 3 – Produção Final referente ao aluno 3

<p>From: "XXXXXXXXX" To: XXXXXXXXXXXX Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:18:46 Subject: projeto PUBLICIDADE INFANTIL X CONSUMISMO</p> <p>Sra.Cassia Lima achei muito interessante a reportagem publicidade infantil x consumismo , porque mostra que muitas vezes são os pais que influenciam a criança a sentir ambisão ,desejo de consumir , sentimentos que as crianças nao nascem obtendo.Como o gerente Alexandre Lucio Ferreira disse na reportagem muitas vezes a criança quer uma coisa mais simples mas com a influencia dos pais e das propagandas a criança e influenciada a consumir com mais descontrolé.</p> <p style="text-align: right;">XXXXXXXXXXXXX</p> <p>FOZ DO IGUAÇU – PARANÁ</p>

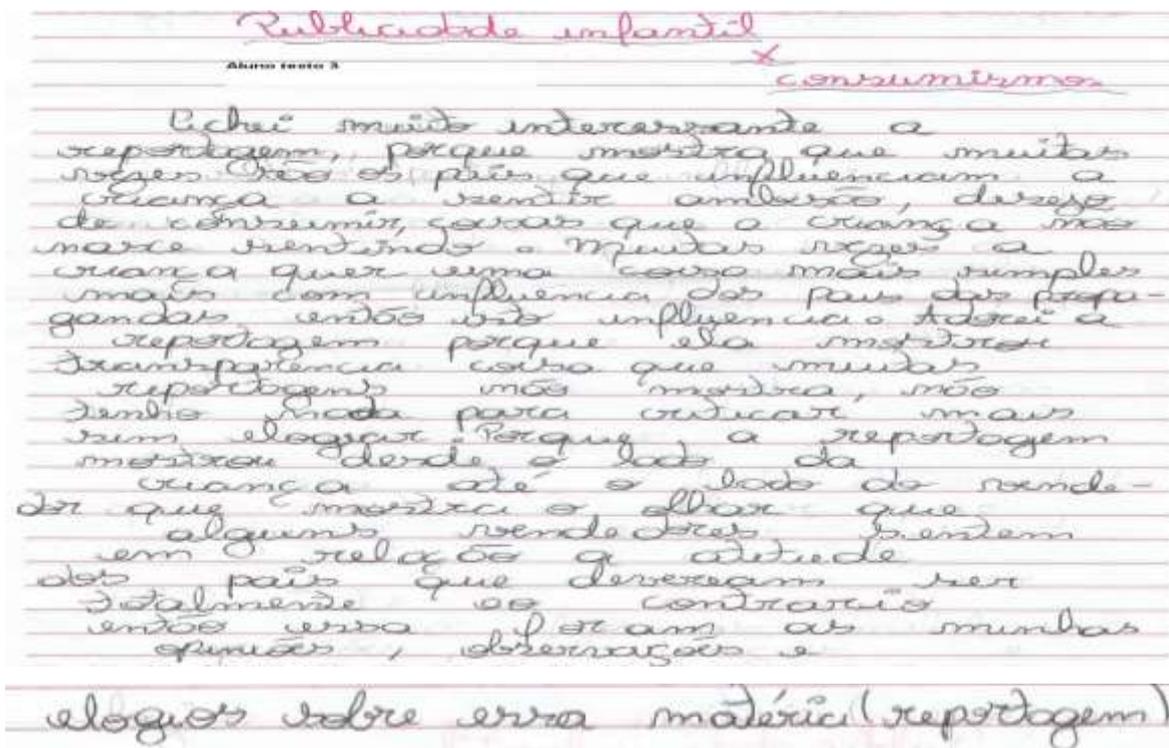


Figura 20 – Produção Inicial referente ao aluno 3

Ao comparar a produção inicial do aluno 3 à sua produção final, verifiquei que o aluno, ao escrever, suprimiu algumas informações, citadas anteriormente na produção inicial. Essa supressão pode ser entendida como uma adequação ao gênero ao utilizar o *e-mail* como veículo de comunicação, já que, ao ler cartas de leitor enviadas por e-mail às revistas, a quantidade de informações, linhas e palavras inseridas nas cartas publicadas pelas revistas são menores do que uma carta do leitor escrita no modo convencional, ou seja, pode-se pensar que o aluno não escreveu muito, pois imaginou que o editor retiraria do texto somente os discursos relevantes.

Portanto, mesmo a supressão de palavras ter acarretado a falta de conclusão da ideia, dado que, o aluno faz uma citação indireta, mas não argumenta ou discorre sobre ela, pode-se dizer que o aluno utilizou um estilo, ao considerar o uso da supressão. A supressão das palavras acarretou em uma produção final sucinta, porém com indícios de autoria que estão, além da utilização da supressão das palavras, também na utilização da paráfrase como estratégia de não cometer plágio, como no exemplo seguinte: “Como o gerente Alexandre Lucio Ferreira disse

na reportagem, muitas vezes a criança quer uma coisa mais simples, mas com a influência dos pais e das propagandas, a criança é influenciada a consumir com mais descontrolado”.

Pude chegar à conclusão de que o aluno abstraiu o conhecimento mediado por mim, já que referencia o autor da ideia e tenta adequar-se ao gênero discursivo, práticas antes desconhecidas por ele.

Gasparin (2005) diz que:

[...] a ação docente deve voltar-se não para aquilo que o educando sabe fazer por si mesmo em seu pensamento, mas para a possibilidade de transição do que sabe fazer para o que não sabe ainda realizar; só assim a aprendizagem pode fazer avançar o desenvolvimento (GASPARIN, 2005, p. 86).

Logo, minha mediação no processo de ensino-aprendizagem foi concretizada ao formar um sujeito detentor do conhecimento científico cuja utilização servirá para sua vida em sociedade.

Quadro 4 – Produção Final referente ao aluno 4

<p>From: "XXXXXXXXXX" To: XXXXXXXXXXXXX Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:07:53 Subject: projeto Publicidade infantil X cosumismo</p> <p>Sra. Cassia eu achei legal essa reportagem da publicidade infantil Em época de natal os pais vão a compra do presente e as criança que quer ganha aquele brinquedo que ve e os pais ficam empolgados com o outro brinquedo que e mais combicado de brianca e acaba levando a a criança acaba nao brincado em algumas vez a criança acaba não querendo e acabo levando o pais ao shopping , como disse o Gerente Alexandre Lucio Ferrera nessa reportagem</p> <p>E as ves se o pais dao tudo que o filho que ele acabando sendo cunsuminta . E isso pode ser de brinquedo ate carro da familia e acaba passando de geração a geração . como leitor eu acho qu eo pais deveria dar isso so em época de festa so que isso acaba sendo o ano todo</p> <p style="text-align: right;">XXXXXXXXXXXX Foz do Iguaçu / Parana</p>

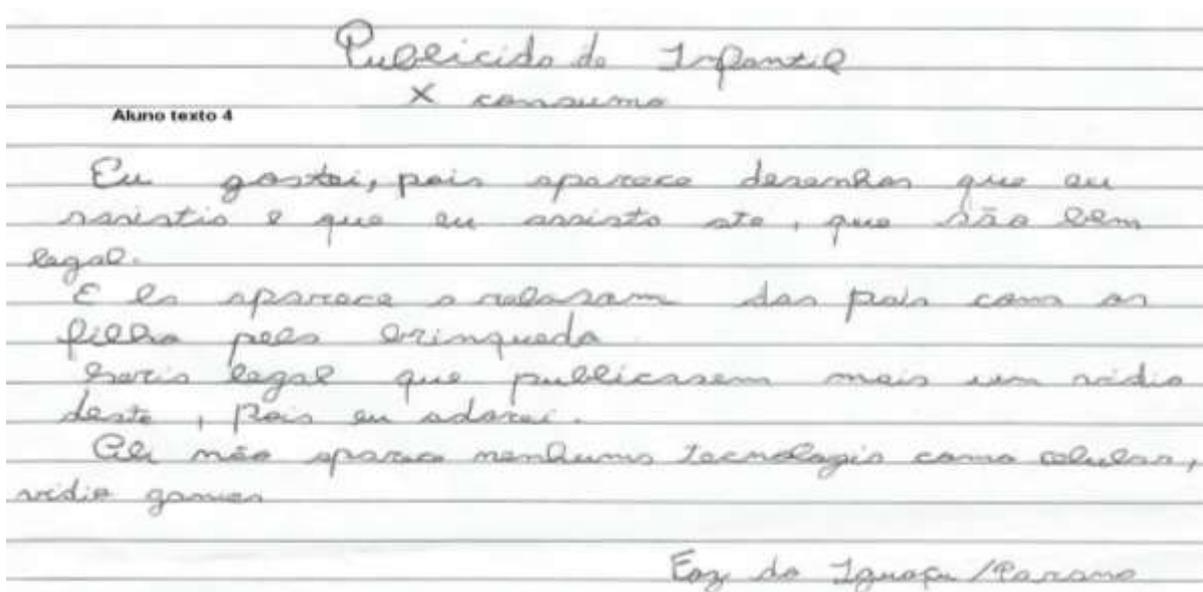


Figura 21 – Produção Inicial referente ao aluno 4

O aluno que revisou a produção inicial 4 conseguiu entender a necessidade da revisão para realizar a reescrita. Ele foi capaz de considerar ou reconsiderar suas decisões levando em conta o interlocutor, o gênero, as informações, a subjetividade, característica do gênero e sua finalidade.

A atividade de releitura e reestruturação da produção inicial foi essencial para que a produção final fosse aperfeiçoada.

Também utilizou-se de paráfrase, como estratégia para que não houvesse plágio: *“Os pais vão às compras do presente, e as crianças querem ganhar “aquele brinquedo que veem” e os pais ficam empolgados com o outro brinquedo que é mais complicado de brincar e (os pais) acabam levando; as crianças acabam não brincando, algumas vezes as crianças acabam não querendo, [...], como disse o Gerente Alexandre Lucio Ferreira nessa reportagem”.*

O aluno opinou sobre a temática ao dizer *“que os pais deveriam dar isso (presentes aos filhos) só em época de festa, só que isso acaba sendo o ano todo”.*

Pude, portanto, perceber a autoria presente nesta produção quando o aluno entende que

Os significados lexicográficos neutros das palavras da língua asseguram para ela a identidade e a compreensão mútua de todos os seus falantes, contudo o emprego das palavras na comunicação

discursiva viva é sempre de índole individual-contextual (BAKHTIN, 2010, p. 294).

A percepção do aluno perante aos outros discursos deu-se no uso da paráfrase, para citar ideias de outrem; já ao opinar sobre o tema, o aluno empoderou-se do discurso, tomando para si a fala em relação ao assunto discutido. Há, desse modo, indícios de autoria neste posicionamento do aluno perante o discurso.

Minha mediação foi subsidiada pelos comentários de Gasparin (2005) quando este diz que:

Ao assumir o papel de mediador pedagógico, o professor torna-se provocador, contraditor, facilitador, orientador. Torna-se também unificador do conhecimento cotidiano e científico de seus alunos, assumindo sua responsabilidade social na construção/ reconstrução do conhecimento científico das novas gerações, em função da transformação da realidade (GASPARIN, 2005, p. 113).

Comparando, assim, a produção inicial do aluno 4 à sua produção final, pude verificar meu papel mediador por meio dos resultados obtidos: utilização da paráfrase para a não ocorrência do plágio, portanto, um indicador de autoria e também o posicionamento do aluno perante a temática, outro indicador de autoria.

Quadro 5 – Produção Final referente ao aluno 5

From: "XXXXXXXXXX"

To: "XXXXXXXXXX"

Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:04:01

Subject: Projeto <3

Publicidade Infantil

X

Consumismo

Gostei do documentario de Carlos Saton, e de acordo com o psicanalista Guilherme Torres, as publicidades são "hipnotizantes" para a criança, pois as crianças não tem noção sobre o consumismo,o que for mais chamativo será o que a criança irá pedir, de acordo com o gerente da loja:Alexandre Lúcio Ferreira ,os pais compram os brinquedos como carrinhos grandes de controle remoto e bateria um pouco mais por que os pais não tiveram isso na infancia,então compra para seu filho,porém os pais brincam também,acho que os pais compram os brinquedos para as crianças pois trabalham muito e querem suprir a falta que a crança tem dos pais dando brinquedos para as crianças/filhos.

Alguns pais pensam que deixar os filhos decidirem o que comprar no mercado ou em qualquer lugar é comum, porém algumas crianças acham que o carinho e afeto dos pais são melhores do que qualquer brinquedo.

É dever dos pais influenciarem as crinaças a não serem consumistas, pois essas crianças quando crescerem podem ensinar os filhos a serem consumistas também.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

(/ /)

Carta do leitor

Aluno texto 5

"Publicidade infantil x Consumismo"

Gostei de como vocês explicaram que incentivaram, acho que vocês poderiam ter citado o fato de que os pais de hoje presentes para as crianças pois trabalham muito e querem suprir essa falta com brinquedos, mas gostei de ideias muito bem montadas e fatos, sem erros e nem nada, muito bom, ótimo, boas imagens, boas entrevistas, isso mostrou que a publicidade as vezes faz as crianças quererem as coisas como na publicidade o brinquedo não a criança pensa que o objeto usa também, e as vezes os pais compram brinquedos caros sendo que os filhos querem algo mais simples, mais barato.

Figura 22 – Produção Inicial referente ao aluno 5

Mediei o ensino-aprendizagem ao estimular o aluno a referenciar, na produção final, o documentário que deflagrou a escrita da carta do leitor, “Gostei do documentário de Carlos Saton...”, pois na produção inicial, o aluno não faz a referência ao documentário. O interlocutor que lê a produção inicial não consegue compreender o discurso, já que desconhece o elemento deflagrador do mesmo.

Os indícios de autoria são as paráfrases com citação do autor do discurso “[...] de acordo com o psicanalista Guilherme Torres, as publicidades são “hipnotizantes” para a criança [...]”, “[...] de acordo com o gerente da loja Alexandre Lúcio Ferreira, os pais compram os brinquedos como carrinhos grandes de controle remoto e bateria um pouco mais porque os pais não tiveram isso na infância, então compra para seu filho [...]”.

O aluno, ao realizar as citações indiretas e referenciá-las, abstraiu o conhecimento sobre autoria, paráfrase, plágio, uma vez que, não somente realizou as citações, como também contra-argumentou, como nos exemplos: “[...] pois as crianças não têm noção sobre o consumismo, o que for mais chamativo será o que a criança irá pedir [...]”; “[...] porém os pais brincam também, acho que os pais

compram os brinquedos para as crianças pois trabalham muito e querem suprir a falta que a criança tem dos pais dando brinquedos para as crianças/filhos”.

Bakhtin (2010, p. 294) explica que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”. Desse modo, o aluno, ao argumentar a paráfrase produzida por ele, interagiu com os discursos citados.

Essa interação aconteceu pela interpretação que o leitor teve do texto original, isto é, pela primeira leitura realizada, pela reflexão sobre esta leitura, pela atitude responsiva perante o discurso lido, para daí conseguir formular um discurso individual, ser responsável pelo seu discurso.

Quadro 6 – Produção final referente ao aluno 6

<p>From: "XXXXXXXXX" To: XXXXXXXXXXXX Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:41:57 Subject: PROJETO PUBLICIDADE_X_CONSUMO SENHORA CASSIA VENHO OPINAR SOBRE O VIDEO PUBLICIDADE X CONSUMO NA MINHA OPINIÃO NÓS PRECISAMOS DAS PROPAGANDAS PARA CONSUMIRMOS COMPRARMOS OBJETOS,COISAS PARA O DIA-A-DIA, SEGUNDO O GERENTE ALEXANDRE LUCIO FERREIRA;AS PROPAGANDAS SÃO MEIO IMPINOTISANTE PARA AS CRIAÇAS,JOVENS E ADULTOS. PORQUE TEM BRINQUEDOS QUE AS CRIANÇAS ADORAM E SE IMPINOTIZAM PORQUE GOSTAM TANTO E PEDEM PARA SEUS PAIS COMPRAREM E OS PAIS CHEGAM NA LOJA E VEM UM BRINQUEDO MAIOR DO QUE AQUELE O SEU FILHO QUER E OS PAIS SE IMPINOTISAM COM AQUELE TAL BRINQUEDO QUE É MAIS CARO DO QUE AQUELE QUE O FILHO QUER E FICA INSISTINDO PARA SEU FILHO LEVAR E NA MINHA OPINIÃO É UM ERRO DOS PAIS DE FICAR INSENTIVANDO OS SEUS FILHO A COMPRAREM OS BRINQUEDOS MAIS CAROS E ASSIM VÃO ACUSTUMANDO AS CRIANÇAS MAS NESSA HORA OS PAIS DEVERIAM SE CORRIGIR E DAR BONS EXEMPLOS PARA SEUS FILHO E ENSINALOS A BONS EXMPLOS. MAS ISSO PODE SER QUE OS PAIS NÃO TIVERAM UM TAL BRINQUEDO NA INFANCIA E AGORA QUEREM DAR UM BRIQUEDO AO SEU FILHO MAS ISSO NÃO É MOTIVO PRA OS PAIS DAREM ESSE COSTUME PARA SEUS FILHOS POR ISSO DEVEM DAR BONS EXMPLOS PARA SEUS FILHOS XXXXXXXXXXXXXXXX,FOZ DO IGUAÇU/PR</p>
--

Aluno
texto
6

Eu acho que nós queríamos das propagandas para consumirmos comprarmos as coisas para o resto da dia a dia a propaganda é meio hipnotizante para crianças, jovens e adultos, as vezes os pais ficam hipnotizados com alguma propaganda e compram esse regularmente para os seus filhos nessa hora os pais deveriam se corrigir e mostrar bons exemplos para seus filhos, as vezes o pai chega na loja de brinquedos e fica fascinado com o tal brinquedo mas talvez seja uma coisa mais simples o que seu filho quer, e aí é mais um mau exemplo dos pais, mas isso você sabe que na infância que os adultos não tiveram eles querem dar aos seus filhos, os pais deveriam ensinar aos seus filhos a diferença do querer e do poder, a criança também quer saber um pouco da rotina de um pai para a escola, estudar e outras coisas, os pais poderiam levar seus filhos para um parque, ao shopping, a praça, são essas as atitudes que os pais deveriam ter.

Figura 23 – Produção Inicial referente ao aluno 6

Ao comparar a produção inicial do aluno 6 à sua produção final, observei que o aluno abstraiu parcialmente o conhecimento sobre plágio, pois desenvolveu somente uma paráfrase referenciando o autor da ideologia sobre a temática Publicidade Infantil e Consumismo: “[...] segundo o gerente Alexandre Lúcio Ferreira, as propagandas são meio hipnotizantes para as crianças, jovens e adultos”.

Outra citação indireta realizada pelo aluno não teve a referência do autor, portanto não ocorreu o conhecimento na íntegra sobre a prática de cópia, seja de palavras ou ideias: “[...] tem brinquedos que as crianças adoram e se hipnotizam porque gostam tanto e pedem para seus pais comprarem, e os pais chegam na loja e veem um brinquedo maior do que aquele o seu filho quer, e os pais se hipnotizam com aquele tal brinquedo, que é mais caro do que aquele que o filho quer, e fica insistindo para seu filho levar [...]”.

Tais palavras remetem à fala do gerente da loja que aparece no documentário relatando sobre a influência dos pais nas escolhas dos filhos perante um determinado brinquedo.

Para Gasparin (2005),

Os conceitos científicos não são apreendidos de uma só vez. Envolvem, frequentemente, várias apresentações, sob perspectivas diversas por parte do professor. Os alunos, por sua parte, reestruturam em seu pensamento o novo conceito, escrevendo-o e reescrevendo-o com suas próprias palavras até que, expressando adequadamente o seu significado, incorporem-no de maneira pessoal. Isso significa possibilitar ao educando elaborar, provisória, seguida de outras mais elaboradas, mais estruturadas, superiores, mais abstratas, mais científicas, até chegar à definição concreta no pensamento (GASPARIN, 2005, p.122).

Assim, não houve integralmente a apreensão do conteúdo, mesmo eu tendo mediado o ensino-aprendizagem, este não ocorreu da mesma forma como para os demais, ou pelo aluno não ter tido tempo suficiente para a elaboração da produção final, (mesmo eu ter disponibilizado um tempo de duas horas para que houvesse a produção); ou ter disponibilizado um número insuficiente de material impresso ou midiático sobre plágio, citação direta, citação indireta para este aluno (quem sabe ele necessitasse de mais leituras sobre a temática); as discussões podem ter sido superficiais para o aluno, entre outras conjunturas possíveis.

O aluno não obteve o mesmo conhecimento, porém, a tentativa de acerto ocorreu; ele desenvolveu a atividade, de modo a mostrar que o novo conceito sobre os conteúdos estava sendo incorporado, aos poucos.

Perante esta realidade, pude concluir que este aluno está (re)construindo o conhecimento, está predisposto a praticar o novo conhecimento (realizar a paráfrase e referências), mesmo tendo o velho conhecimento enraizado (a prática do plágio).

Logo, nesta tentativa de erro e de acerto do aluno, minha mediação em relação ao conteúdo foi realizada de modo satisfatório, já que houve uma situação de conflito vivenciado pelo aluno, ao confrontar os conhecimentos novos e velhos.

Quadro 7 – Produção Final referente ao aluno 7

From: "XXXXXXXXX"
 To: XXXXXXXXXXXX
 Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:35:16
 Subject: projeto
 publicidade infantil
 X

Cassia Lima eu achei muito legal a reportagem sobre PUBLICIDADE INFANTIL X CONSUMISMO,consientiza as crianças a nao comprarem tudo oque aparece na televisão as vezes seus pais nao tem condiçao financeira para comprar o brinquedo pedido pela criança e dizem q no momento não é possivel comprar e a criança não aceita.

Quando os pais dão de tudo para as crianças elas viram consumistas.a minha opnião é igual ao do publicitario Alvaro Rodrigues que diz q quem tem que educar sobre ter ou não ter são os pais

Foz do Iguaçu

Aluno texto 7

Eu achei muito legal pois conscientiza as crianças a não comprar tudo o que aparece na televisão pois as vezes seus pais e respon- savel não tem condição financeira de comprar o brinquedo pedido pela criança e assim seus pais dizem que no momento não é possível e a criança fica brava
 E se os pais derem tudo o que a criança quer elas não aceitam o 'não'

XXXXXXXXXXXXXX

Figura 24 – Produção Inicial referente ao aluno 7

O aluno referenciou o elemento deflagrador para a produção da carta do leitor, colocou o vocativo, porém o fato de o aluno não ter assinado a carta do leitor, é um indício de que o ensino-aprendizado, sobre o gênero estudado, ainda está em construção.

A justificativa para a não assinatura pode ser compreendida pela hipótese de o aluno ter o nome dele no endereço do *e-mail*, achando assim, desnecessário repeti-lo no corpo do texto. Pois, nas leituras de várias cartas de leitor nas revistas ofertadas pela professora, cujo formato lia-se a assinatura, cidade e/ou *e-mail* do

produtor da carta, o aluno pode ter deduzido que o editor faria a edição incluindo o nome no campo destinado à assinatura.

Almeida Filho (2011, p. 137) comenta que “[...] a carta do leitor tem uma estrutura definida por dois sujeitos diferentes exercendo papéis diferentes: o leitor e o editor”. Portanto, há ainda a possibilidade de o aluno, ciente de que não é o único a estruturar a carta do leitor, ter assim omitido a assinatura, delegando ao editor esta função.

Os indícios de autoria, mediados por mim, foram: a referência à ideia do primeiro autor, como no exemplo a seguir: “[...] *publicitário Álvaro Rodrigues diz que quem tem que educar sobre ter ou não ter são os pais*”.

Também a argumentação causa/consequência utilizada pelo aluno para embasar a citação indireta sobre sua opinião, está indicando indícios de autoria: “*Quando os pais dão de tudo para as crianças elas viram consumistas [...]*”.

Bakhtin (2010) explica:

[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta. [...] O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. [...] (BAKHTIN, 2010, p. 272).

Pude concluir que o aproveitamento do processo ensino-aprendizagem, sob minha mediação, teve resultado positivo, visto que o aluno no desenvolvimento da produção final, conseguiu ampliar sua compreensão sobre os conteúdos estudados, uma vez que utilizou de sua vontade discursiva para ter uma atitude responsiva perante a temática em debate.

Quadro 8 – Produção Final referente ao aluno 08

<p>From: "XXXXXXXXX" To: XXXXXXXXXXXX Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:40:13 Subject: projeto publicidade x consumismo a conclusao foi boa e isso e de bem para as criancas a ter jeitos bem de se divertir e gostar do tempo que se divertir e gostar disso e ter aquilo mas isso a crianca pode brica bastante e dar aucilio para as criancas n quere tudo que quee compra e compra simplimente uma coisa para o filho n se fica triste com aquilo mas isso n e motivo para os familiares der um motivo ter que querer tudo isso se n a crianca vai quere isso tudo aquilo da loja</p> <p style="text-align: center;">XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX</p>
--

É que quando a criança cresce sempre
 tem suas coisas aí quando vai pai e
 mãe numo loja lá eles sempre pede assim
 pai compra esse compra aquilo e o pai
 compra e igual o menino reluzante
 pede tudo que tá na TV todo os brinquedo
 e assessorias e criança também deve
 desenvolver suas Brincadeiras com seus
 Brinquedo como seus amigos etc e
 para se eu fosse um dos Crianças eu só
 compro o mercado tudo KKKKK?

Aluno texto 8

Figura 25 – Produção Inicial referente ao aluno 8

Implementei a pesquisa com 10 alunos; destes, o aluno produtor do texto inicial 8 foi quem apresentou maior dificuldade de assimilação do conteúdo. Ao escrever a produção inicial, o aluno não conseguiu estabelecer uma relação lógico-discursiva. Constatada a problemática, durante o processo de ensino-aprendizagem, retomei uma série de atividades, buscando auxiliar o aluno na compreensão do assunto.

Primeiramente, escrevi uma carta do leitor no quadro como modelo para o conhecimento sobre o gênero e sua função social, sua composição, seu estilo e tema. Também a discussão sobre plágio e autoria foi retomada. Além disso, modelos de paráfrase com referência do autor e ano foram novamente expostos para que todos assimilassem os conteúdos, conforme a teoria proposta por Vigotsky.

Desta forma, procurei mediar o aprendizado, seguindo todas as teorias de Gasparin (2005): apresentação dos conteúdos, explicação, demonstração, orientação, pesquisas, auxílio na interpretação, utilização de vários instrumentos de aprendizagem, entre outros.

Porém, conforme análise da produção final do aluno 8, notei que este, mesmo assim, não conseguiu abstrair todos os conhecimentos sobre os conteúdos trabalhados. Há, no entanto, uma consideração a ser feita: o aluno conseguiu produzir, parcialmente, o gênero carta do leitor, seguindo as estruturas e elementos

composicionais do gênero. Posso então afirmar que ocorreu um aprendizado, se compararmos a produção final à produção inicial, o que pode ser entendido como um avanço significativo, considerando a subjetividade de cada aluno.

Quadro 9 – Produção Final referente ao aluno 9

From: "XXXXXXXXXX"

To: "XXXXXXXXXX"

Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:31:22

Subject: projeto
publicidade infantil e
consumo

cassia lima

de acordo com o psicanalista Guilherme Torres ele esta certo quando diz que os pais em vez de educar os filhos estão tornando as crianças mais consumistas que os proprios pais. tambem queria dizer que a psicologa infantil Donizeti Canoni esta certa quando diz que os pais qrem recuperar o que na sua infancia eles nao poderam ter um brinquedo que eles queriam mas nao poderam ter e assim eles darao aos seus filhos o que eles gostam, entao os pais poderiam sair mas com seus filhos brincar ,comer, se divertir.

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX foz do iguacu,Parana

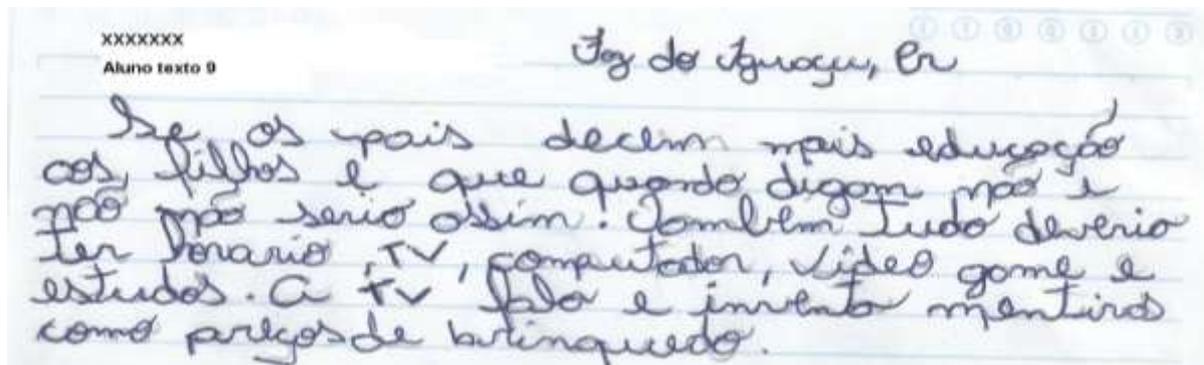


Figura 26 – Produção Inicial referente ao aluno 9

Na análise da produção final 9, constatei uma evolução no processo ensino-aprendizagem do aluno, uma vez que em sua produção inicial não havia coerência, pois o texto era formado por frases soltas, sem conectivos para auxiliar a compreensão textual.

Já na carta enviada pelo *e-mail*, o aluno conseguiu demonstrar os indícios de autoria ao parafrasear a ideia do psicanalista que aparece no documentário, quando fala sobre o comportamento dos pais perante os filhos ao tratar da educação financeira: “[...] de acordo com o psicanalista Guilherme Torres ele está certo

quando diz que os pais, ao invés de educar os filhos, estão tornando as crianças mais consumistas que os próprios pais”. A presença de autoria está, inclusive, na expressão valorativa “[...] *ele está certo* [...]”.

Sobre essa questão, recorro a Bakhtin (2010) quando explica que

[...] se pode pensar que quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras (BAKHTIN, 2010, p. 291).

Desse modo, o aluno, ao escolher as palavras: “[...] *ele está certo* [...]”, pactuou com os ideais do psicanalista, agregando ao seu enunciado palavras selecionadas para embasar a ideia da concordância.

Percebi que os conceitos sobre paráfrase, plágio e autoria foram abstraídos pelo aluno quando, no segundo parágrafo, ele repete o mesmo esquema de produção realizando nova paráfrase, com referência às ideias da psicóloga: “[...] *psicóloga infantil Donizeti Canoni está certa quando diz que: os pais querem recuperar o que na sua infância eles não puderam ter, um brinquedo que eles queriam, mas não puderam ter, e assim eles dão aos seus filhos o que eles gostam* [...]”.

Para Bakhtin (2010)

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (BAKHTIN, 2010, p. 294 – 295).

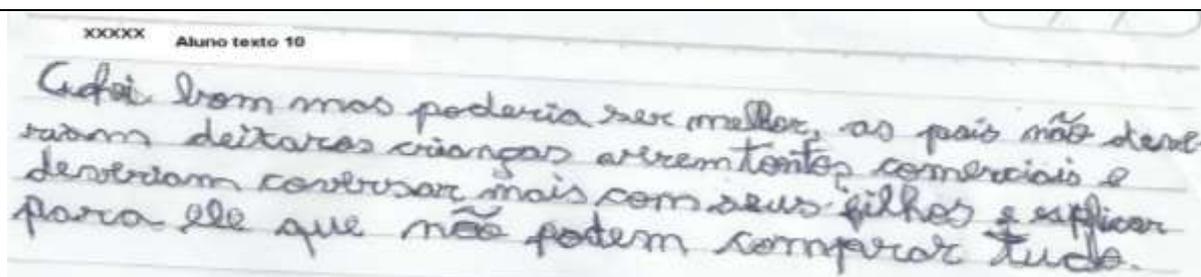
Portanto, a autoria do aluno, presente neste texto, é constatada na assimilação que o aluno fez do enunciado de outrem ao reelaborar e reacentuar seu posicionamento perante a temática discutida.

From: "XXXXXXXXXXXX"
 To: "XXXXXXXXXXXX"
 Date: quarta-feira, 20 de maio de 2015 20:37:31
 Subject: projeto

publicidadeXconsumismo

na minha opiniao o gerente alexandre lúcio ferreira quiz dizer que os filhos querem um brinquedo mas os pais querem levar outro brinquedo porque eles nao tiveram quando eram crianças isso pra mim nao esta certo porque se eles querem seus filhos felizes devem levar o que eles querem mas isso influencia a o consumo como comprar o que seu filho quer e dai a criança vira consumista como aparece no video publicidade infantilXconsumismo a criança quer eo pai nao isso acontece porque os filhos assistem muitas reportagens sobre comida e brinquedos dai as crianças querem o que veem.

nome:XXXXXXXXXXXX
 foz do iguaçu Paraná



A evolução da escrita, do aluno produtor do texto final 10, é notável, se comparada à sua produção inicial. O aluno conseguiu, após a revisão e explicação dos conceitos trabalhados, bem como com as atividades desenvolvidas e discussões acerca da temática, refazer seu texto, utilizando a paráfrase e argumentando sobre um determinado ponto de vista: *“Em minha opinião, o gerente Alexandre Lúcio Ferreira, quis dizer que os filhos querem um brinquedo, mas os pais querem levar outro brinquedo porque eles não tiveram quando eram crianças [...]”*.

Mesmo iniciando o texto sem um parágrafo introdutório, o aluno conseguiu parafrasear o discurso do gerente da loja, entrevistado no documentário, e posicionar-se perante o dito, ao mencionar *“[...] isso pra mim não está certo porque se eles querem seus filhos felizes devem levar o que eles querem, mas isso influencia ao consumo [...]”*. Para argumentar sobre as atitudes dos pais perante os filhos, o aluno precisou inteirar-se do tema, relacioná-lo com seu conhecimento prévio, refletir sobre o discurso do outro para então produzir o seu discurso e posicionar-se sobre a temática. Logo, há indícios de autoria, pois para Possenti (2002), a partir do momento em que o sujeito do discurso trabalha a linguagem de

modo a alcançar determinados fins, assumindo um posicionamento, uma ideologia, este sujeito estará deixando sua marca e, conseqüentemente, indícios de autoria.

Já para Bakhtin (2010, p. 311), “Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não predeterminada pela necessidade empírica”, isto é, o sujeito criador tem a liberdade de se opor a modelos formais, engessados, para expressar-se conforme sua natureza, já que, para o autor, “no âmbito de um mesmo enunciado a oração pode repetir-se (a repetição, a citação de si mesma, o involuntário), mas cada vez ela é sempre uma nova parte do enunciado, pois mudou de lugar e de função na plenitude do enunciado”.

Portanto, pude perceber indícios de autoria, presentes na produção final do aluno 10: a paráfrase do aluno sobre a fala do primeiro autor, bem como sua posição argumentativa em relação à citação realizada.

Com a análise desta última produção textual, encerro este capítulo. Apresento, na sequência, as conclusões acerca da pesquisa desenvolvida e da proposta didática empregada por mim, professora de Língua Portuguesa, com os alunos do Ensino Fundamental II, com o intuito de mediar a construção de autoria em suas produções textuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisei uma proposta didática com fim de averiguar o papel do professor de Língua Portuguesa como mediador na construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II. O *corpus* do trabalho foi composto por vinte produções textuais do gênero carta do leitor, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, sendo dez produções iniciais e dez produções finais.

Utilizando da pesquisa qualitativa, seguindo uma perspectiva interpretativista, sob o olhar etnográfico e utilizando o método de investigação da pesquisa-ação - especificamente a pesquisa-ação educacional - desenvolvi o objetivo proposto, uma vez que o desenvolvimento do plano de trabalho docente e a pesquisa me propiciaram, como pesquisadora/professora, realizar os estudos *in loco*.

As contribuições dos conceitos da Linguística Aplicada permitiram-me nortear as análises realizadas no decorrer da pesquisa: de minha atuação enquanto docente de Língua Portuguesa como mediadora dos indícios de autoria, e das cartas do leitor produzidas pelos alunos, isto é, as produções iniciais e as produções finais.

O gênero escolhido para trabalhar autoria possibilitou ao aluno uma atitude responsiva, ocorrendo, assim, a comunicação discursiva, ou seja, o enunciado ganhou sentido por meio da carta do leitor. A oferta de vários gêneros discursivos, da esfera jornalística, para a leitura prévia sobre a temática “Publicidade Infantil e Consumo”, enriqueceu o processo de comunicação discursiva, dado que, viabilizou uma relação dialógica na construção partilhada de conhecimentos sobre essa temática.

O trabalho com os gêneros da esfera jornalística aproximou os alunos da realidade social, contribuindo para o reconhecimento de ideologias, pois, por meio da leitura e produção dos gêneros que circulam na esfera jornalística, os alunos realizaram debate crítico sobre a temática: Publicidade Infantil e Consumo. Tal exercício possibilitou que os alunos se colocassem como sujeitos com capacidade de uma compreensão responsiva, isto é, conceberam um juízo de valor sobre o tema em discussão.

As leituras e discussões sobre o tema: “Publicidade Infantil e Consumo” proporcionaram aos alunos compreensão dos enunciados culminando, desse modo, em compreensões responsivas, por conseguinte, juízos de valor.

Dentre os gêneros da esfera jornalística, a produção do gênero carta do leitor, como instrumento de socialização e diversos propósitos comunicativos, teve resultado positivo, visto que, entre os dez participantes da pesquisa, nove conseguiram produzir a carta do leitor seguindo os aspectos estruturais do gênero, bem como seus propósitos sociocomunicativos.

O aluno que não conseguiu escrever adequadamente a carta do leitor, por não expor claramente seu propósito comunicativo, por outro lado, tentou escrever a carta, de forma a conter os elementos composicionais do gênero, o que representa um deslocamento assertivo.

Posso considerar, então, que minha mediação no processo ensino-aprendizagem, focando a função social do gênero carta do leitor, seus propósitos comunicativos, seus elementos composicionais, veículo de circulação e suporte, tanto jornais e revistas levados à sala de aula para leitura, quanto ao acesso à *internet/e-mail*, para produção, principalmente autoria, foi assertiva uma vez que os alunos operacionalizaram os conhecimentos sobre o gênero carta do leitor ao escreverem a produção final e a enviarem por *e-mail*.

O trabalho de leitura sob a concepção sociointeracionista também posso considerar como positivo, dado que mediei a formação de leitores ativos no processo, pois realizaram várias leituras, debates, reflexões sobre o tema Publicidade Infantil e Consumo, o que possibilitou a interação entre os saberes e a comunicação discursiva.

Meu papel de professora de Língua Portuguesa, nesse processo, foi de suma importância, já que fui a responsável pela seleção dos textos e mediação dos debates ocorridos, fazendo a relação entre os autores, textos e leitores. Os alunos também tiveram papel essencial nesse momento da pesquisa, uma vez que conseguiram ter objetivos de leitura definidos, realizando interações entre os diversos enunciados, ressignificando-os e expondo suas próprias vozes, retratadas em suas produções textuais.

Um dos suportes de leitura, das várias cartas do leitor lidas pelos alunos, foi o Livro Didático, cujos conteúdos, contextualizados com a realidade social dos discentes, foram apresentados por meio de propósitos comunicativos relevantes à faixa-etária, utilizando uma linguagem própria para estes interlocutores, bem como a apresentação do método de envio atual do gênero estudado: a internet.

O Livro Didático apresentou o gênero carta do leitor de modo a ofertar aos alunos métodos de compreensão discursiva. Isto fez com que sua utilização, como instrumento de apoio metodológico no processo de ensino-aprendizagem, alcançasse a todos os envolvidos, tanto aqueles que têm acesso a outros instrumentos de aprendizagem, como aqueles que contam somente com o Livro Didático.

Estudar o Livro Didático, com vistas a torná-lo instrumento de ensino-aprendizagem; estudar outros instrumentos e selecioná-los, para reforçar a aquisição do conhecimento e assim mediá-lo; relacionar o conhecimento empírico ao conhecimento científico, de modo a instigar a participação dos alunos; incentivar as leituras, auxiliar nas interpretações, possibilitar as reflexões, mediar debates, incitar questionamentos, entre outros, mostraram-se atividades relevantes, para os objetivos propostos, tanto para a mediação didática como para a pesquisa. Foram atuações que possibilitaram concluir que, durante a pesquisa, utilizei minha formação teórico-prática, adquirida na universidade e no cotidiano escolar, para auxiliar na formação de cidadãos com uma visão ampliada para se posicionarem nas relações sociais. Creio ser possível afirmar, tomando como base o pensamento de Giroux (1997), quando afirma que as ações planejadas pelo professor devem combinar o conhecimento acadêmico e a reflexão constante sobre a prática, com o objetivo de formar sujeitos sociais, reflexivos e ativos, que busquei agir como uma professora intelectual transformadora.

Como tal, o presente trabalho foi o resultado de minha inquietude perante a prática de plágio, realizada pelos alunos, em suas produções de texto, o que, conseqüentemente, levava à falta de indícios de autoria em seus textos.

Interligando as teorias estudadas, acerca de plágio e autoria, consegui desenvolver estratégias para estimular os alunos a se constituírem como sujeitos ativos na comunicação discursiva de forma autoral, objetivo da presente pesquisa.

Marcas de autoria foram identificadas nas produções de texto dos alunos, levando a crer que o meu papel de professora de Língua Portuguesa, como mediadora na construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II, teve relevância no processo ensino-aprendizagem.

As estratégias desenvolvidas por mim foram planejadas seguindo a fundamentação teórica do autor Gasparin (2005). A proposta didática implementada, seguiu a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica cuja prática social é o ponto de partida para a aquisição do conhecimento.

Posso afirmar, então, que meu papel de professora de Língua Portuguesa, para mediar a construção de autoria nas produções de texto dos alunos do Ensino Fundamental II, foi bem sucedido, uma vez que vários instrumentos do processo ensino-aprendizagem foram utilizados levando em conta a prática social, seguindo as orientações de Gasparin (2005): anotações em diário de campo; leitura e análises de textos da esfera jornalística; exercícios direcionados; questionamentos sobre os conteúdos mediados; apresentações de vídeo; exemplo de produção do gênero carta do leitor; visita técnica a uma redação de revista; debates e discussões acerca dos conteúdos: carta do leitor, plágio, autoria, paráfrase; produção inicial; revisão e produção final.

Tais ações são subsidiadas nas falas de Gasparin (2005, p. 115), ao explicar a atitude e ação do professor antes da aula: “Predisposição mental sobre o que vai executar com seus alunos em relação ao conteúdo, os processos pedagógicos que pretende utilizar, os recursos necessários e as formas de avaliação [...] “Estudo e organização do conteúdo que vai trabalhar e preparo de todo o material”.

Segundo as análises, pude concluir que os alunos, antes da implementação da proposta didática, desconheciam o gênero discursivo carta do leitor, eleito para ser instrumento da enunciação do sujeito-autor. Após a implementação da proposta didática, os alunos abstraíram o conhecimento sobre o gênero, de modo a estarem aptos para interagirem e posicionarem-se enquanto sujeitos-autores, participativos socialmente.

Antes de encerrar minhas considerações, considero importante fazer a seguinte colocação: a responsabilidade do professor, de qualquer disciplina, está na aceitação, ou não, do plágio realizado pelo aluno. Caso o professor aceite, ele é

omisso perante este ato. Caso o professor não aceite, deverá ser mediador na construção de autoria e apresentar estratégias para que o aluno não cometa o plágio.

Finalmente, creio ser possível afirmar que o resultado da implementação da minha proposta didática foi satisfatório, embora esteja ciente da necessidade de dar prosseguimento ao trabalho, buscando realizar novas propostas didáticas aliadas à pesquisa, para que os resultados possam reverter em benefícios tanto para a minha formação contínua, como para o aprendizado dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Crise, transição e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORKTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BONINI, A. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 3 ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília (DF), 2001.

_____. Ministério da Educação. **Portal do Professor**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41403>>. Acesso em: 30 de jul. 2014.

BUZEN, C.; ROJO, R. Livro Didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: Autoria e Estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Letramento e Cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CARVALHO, M. de A.; SILVA, R. C. **O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador**. UFPI, 2004. Disponível em:

http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf. Acesso em: 11 de jun. 2014.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS, 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011. p. s/n. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/conel/article/view/2014>> Acesso em: 12 de jun. 2014.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORKTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-152.

CUNHA, D. de A. C. Formas de presença do outro na circulação dos discursos. In: **Revista Bakhtiniana**. São Paulo: [s.n.], v. 1, n. 5, p. 116-132, jan./jun. 2011.

CUNHA, L. L. da S. **Autoria e escrita: uma reflexão acerca do autorar em memórias de leituras de alunos de 9º ano do Ensino Fundamental**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/16231> Acesso em: 09 de jun. 2014.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. de. **Jornadas.port** – Língua Portuguesa, 6º ano. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIONÍSIO, Â. P. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. RJ: Lucerna, 2005.

DUARTE, V. M. do N. *A carta pessoal*. Português, o seu sítio da língua portuguesa. Disponível em: <<http://www.portugues.com.br/redacao/a-carta-pessoal-.html>> Acesso em: 28 jul. 2014.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, R. Ap. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORSTER, L. C. **Carta ao leitor/Editorial**. Lousa Mágica. [internet]. Publicado em: 17 de agosto de 2012. [Citado em 28 de julho de 2014].17 Disponível em:

<<http://lousamagica.blogspot.com.br/2012/08/carta-ao-leitor-editorial.html>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

FREITAG, B.; COSTA, W. F da; MOTTA, V. R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCEZ, L. H. do C. **Técnica de redação**: o que é preciso saber para bem escrever. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. UAB/UFRGS e Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. (coords.). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: uma a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. G. V. Os gêneros do discurso. In: KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KROKOSCZ, M. **Autoria e plágio**: um guia para estudantes, professores, pesquisadores e editores. São Paulo: Atlas, 2012.

LUNA, T. S. e. A constituição da autoria em crônicas. In: XXIV Jornada Nacional do Gelne, 2012, Natal. **Anais...** Natal: EDUFRRN, 2012. p. s/n. Disponível em: <<http://www.gelne.org.br/Site/arquivostrab/34-A%20CONSTITUI%C3%87%C3%83O%20DA%20AUTORIA%20EM%20CR%C3%94NICAS.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

MADRID, Tiago. **Blog do Prof. Madrid**. Porto Alegre: 2011. Disponível em: <<http://www.profmadrid.com/2011/08/modelo-de-documentos.html>> Acesso em: 28 jul. 2014.

MARQUES, M. O. **A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência**. 3 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MOLINA, O. **Quem engana quem?** Professor x Livro Didático. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

NASCIMENTO, I. **Cantinho da leitura**. São Paulo: Ismaelita Nascimento, 2012. Disponível em: <<http://cantinhodaleitura2009.blogspot.com.br/2012/05/sugetao-de-atividades-genero-carta.html>> Acesso em: 28 jul. 2014.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POSSENTI, S. Indícios de autoria. In: **Revista Perspectiva**. Florianópolis: UFSC, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan/jun. 2002.

_____. Notas sobre condições de possibilidade da subjetividade, especialmente na linguagem. In: **Caderno de Estudos Linguísticos**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, n. 35, p. 95-107, jul./dez. 1998.

_____. Ensino da língua. In: **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v. 20, n. 120, p. 05-11, nov./dez. 2014.

QUEIROZ, V. S. **A produção de gêneros de base opinativa e o sujeito autor no ensino médio**. 2013. 99 p. Monografia (Curso de licenciatura em Letras Português/Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RIZZINI, C. **O jornalismo antes da tipografia**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. Apresentação – Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. In: _____. (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 07-24.

SAMPAIO, F. A. de A.; CARVALHO, A. F. de. **Com a palavra, o autor**: em nossa defesa: um elogio à importância e uma crítica às limitações do Programa Nacional do Livro Didático. São Paulo: Sarandi, 2010.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 169–190.

SILVA, R.C. da; CARVALHO, M. de A. O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA, 9, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: ABClima/UFCE, 2010.

SOARES, M. B. Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever. In: TOZZI, D. **Os desafios enfrentados no cotidiano escolar**. São Paulo: FDE, 1997. p. 59-75.

SOTON, C.; SAMPAIO, E. **Publicidade infantil x consumismo**. [Filme-vídeo]. Direção de Carlos Soton e Everaldo Sampaio, 2008. 15 min. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=joLiu7ugr7M>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA COM OS ALUNOS

1 – Há, em sua convivência, alguém que você se comunica pela escrita?

() sim

() não

2 – Com que frequência? _____

3 – Com qual finalidade você utiliza da escrita para se corresponder?

4 – Como você envia a sua correspondência? _____

5 – Você utiliza da carta pessoal para se corresponder com alguém?

() sim

() não

6 – Além da carta pessoal, você sabe quais outros tipos de carta que a sociedade utiliza para se comunicar? Caso a resposta seja sim, cite o(s) tipo(s) de carta que você conhece.

() sim

() não

7 – Você conhece a carta do leitor?

() sim

() não

8 – Você sabe onde são publicadas as cartas do leitor?

() sim

() não

9 – Você já leu alguma carta do leitor?

() sim

() não

10 – A partir de uma hipótese, qual seria a finalidade da carta do leitor?

11 – Escreva o que você gostaria de aprender sobre a carta do leitor.

APÊNDICE B - TIPOS DE CARTAS APRESENTADAS À TURMA

a) Carta pessoal



Fonte: Ismaelita Nascimento²

c) Carta do leitor



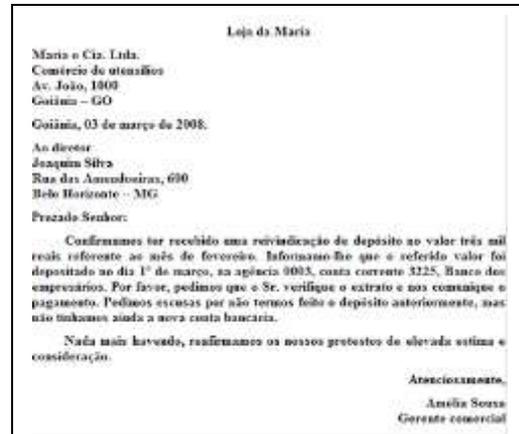
Fonte: Lazuita Goretti de Oliveira⁴

f) Carta de apresentação



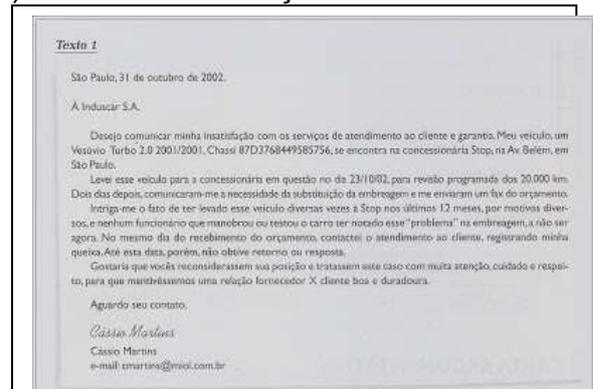
Fonte: Portal r7⁶

b) Carta Comercial



Fonte: Tiago Madrid³

d) Carta de reclamação



Fonte: Kathllen Carlos Ventapane⁵

g) Carta de demissão



Fonte: Maciel Rufino⁷

² <http://cantinhodaleitura2009.blogspot.com.br/2012/05/sugestao-de-atividades-genero-carta.html>

³ <http://www.profmadrid.com/2011/08/modelo-de-documentos.html>

⁴ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=41403>

⁵ <http://duvidasredacao.blogspot.com.br/2009/12/carta-argumentativa.html>

h) Carta ao leitor

Sim, a edição de fevereiro é a última edição da Galileu sob minha direção. Fui demitido na sexta passada, em pleno fechamento da edição de março e não faço a menor idéia sobre o futuro da revista. Só sei que, como havia dito na minha retrospectiva do ano passado, esse ano Galileu foi um ano de muito aprendizado, em vários níveis, e saio de lá com a sensação de que o trabalho que vinha fazendo foi interrompido pela metade, mas disposto a seguir com meus planos por conta própria. Já tinha novidades engatilhadas e, agora, fora do escritório, vou poder dar mais atenção e empenho a elas (isso também diz respeito ao próprio Trabalho Sujo). Essa semana ainda estou devagar por motivos pessoais e devo tirar um fevereiro de madame, aproveitando o verão e a piscina, mas grandes novidades surgem ainda antes do carnaval. Abaixo, minha última Carta ao Leitor.

Mãos à obra

Quando foi que deixamos de fazer trabalhos manuais? Quando eu era criança — e nem faz tanto tempo assim —, gostava de montar quebra-cabeças, modelos Revell, carrinho de rolimã, além de abrir equipamentos quando meu pai deixava, normalmente eletrodomésticos velhos. Anos depois, na adolescência, comecei a tocar trombone e violão (não ao mesmo tempo) e a manutenção era uma parte tão importante quanto o uso dos instrumentos. Mas em dado momento as atividades manuais foram diminuindo — e a LER aumentando. O computador tinha entrado em nossas vidas.

Mas mesmo nos primeiros dias do computador, ainda havia alguma interação com a máquina para além da interface. Era preciso montá-lo: reunir peças e transformar HD, processador, pentes de memória, monitor, mouse, teclado e gabinete em um só aparelho. Isso também ficou no passado — e a caixa de ferramentas só sai do quartinho dos fundos quando há algum reparo rápido a ser feito em casa.

O certo é que, com a chegada do computador e da internet, deixamos as atividades manuais em segundo plano — em alguns casos, em terceiro ou quarto. Afinal, a era consumista que vivemos nos permite o luxo de, em vez de procurarmos o defeito, descartarmos o aparelho com problema. Basta lembrar quantos telefones celulares você teve nos últimos dez anos.

Esse luxo tem produzido uma montanha de lixo cada vez maior. E, mais do que isso, tem nos tornado menos práticos e mais dependentes de empresas e assistências técnicas para lidar com problemas que poderiam ser resolvidos em casa.

Mas há uma reação em curso e graças à mesma era digital que nos deixou mal acostumados: muita gente tem se reunido para retomar estas atividades — e consertar seus próprios aparelhos. O movimento “fixer” começou nos Estados Unidos, já se espalha pelo mundo e advoga que, se você não pode consertar seu próprio aparelho, você não é dono dele de verdade. Faz sentido.

Estes consertadores são o assunto de nossa matéria de capa e inspiram reflexões que vão além do descarte e da propriedade de aparelhos com problemas. Eles questionam a obsolescência programada que algumas empresas embutem em suas máquinas para que elas parem de funcionar depois de um tempo. E, como pude perceber, nossa falta de familiaridade com atividades que vão além de cliques de mouse e apertos de botões. Talvez seja o mote que precisamos para deixarmos o mundo virtual em outro plano. Vamos lá?

Fonte: Alexandre Matias⁸

⁶ <http://www.sempretops.com/empregos/exemplos-de-carta-de-apresentacao-para-curriculos/>

⁷ <http://cadaminuto.com.br/noticia/2011/04/15/hapvida-familiares-voltam-a-pedir-justica-em-depoimento>

⁸ <http://www.oesquema.com.br/trabalhosujo/tag/carta-ao-leitor-galileu/>

APÊNDICE C – FICHÁRIOS COM AS CARACTERÍSTICAS, FINALIDADES E FUNÇÃO SOCIAL DE CADA TIPO DE CARTA APRESENTADA AOS ALUNOS

<p>As características desse tipo de gênero discursivo são simples, ou seja, não possuem muitas regras e estrutura para serem seguidas. Vejamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O assunto é livre, geralmente de ordem íntima, sentimental. • O tamanho varia entre médio e grande. Quando é pequeno, é considerado bilhete e não carta. • O tipo de linguagem acompanhará o grau de intimidade entre remetente e destinatário. Portanto, cabe ao escritor saber se pode usar termos coloquiais ou mesmo gírias. • Quanto à estrutura, a carta pessoal deve seguir a sequência: 1. local e data escritos à esquerda, 2. vocativo, 3. corpo do texto e 4. despedida e assinatura. • Como o grau de intimidade é variável, o vocativo, por consequência, também: Minha querida, Amado meu, Querido Amigo Fulano, Fulaninho, Caro Senhor, Estimado cliente, etc. A pontuação após o vocativo pode ser vírgula ou dois-pontos. • Assim também é em relação à despedida, a qual pode variar entre Atenciosamente, Cordialmente, etc. até Adeus, Saudades, Até em breve, etc. <p>Quanto à assinatura, pode ser desde só o primeiro nome até o apelido, dependendo da situação.</p> <p>Caso se esqueça de dizer algo importante e já tenha finalizado a carta é só acrescentar a abreviação latina P.S (post scriptum) ou Obs. (observação).</p> <p>Esse tipo de carta geralmente é entregue em mãos ou enviada pelo correio, pois é manuscrita!</p> <p><u>Curiosidade sobre P.S:</u> essa sigla é originada do verbo latino “post scribere” que significa “escrever depois”!</p> <p>Sua função social é a de possibilitar a comunicação entre pessoas que mantêm um vínculo de relacionamento, cuja finalidade discursiva pode pautar-se por objetivos diversos – fazer um convite, atribuir agradecimentos, trocar notícias entre os interlocutores envolvidos, relatar sobre um passeio, dentre outros.</p> <p>Fonte: Brasil Escola⁹</p>	<p>Não há regras estabelecidas para se fazer essa carta, a não ser as que já são preconizadas, ou seja, recomendadas ao escrevermos a alguém: especifique o assunto e seja breve; trace previamente o objetivo da carta (opinar, sugerir, debater); escreva em uma linguagem clara, precisa e nunca faça uso de palavras de baixo calão, pois sua carta não será publicada!</p> <p>O objetivo do remetente ao escrever uma carta para um jornal da cidade ou uma revista de circulação nacional é tornar pública sua ideia e se sentir parte da informação. Esse tipo de carta é tão importante que pode ser fonte para uma nova notícia, uma vez que ao expor suas considerações a respeito de um assunto, o destinatário pode acrescentar outros fatos igualmente interessantes que estejam acontecendo e possam ser abordados!</p> <p>Deve-se ter muito cuidado ao redigir uma carta, pois será lida por muitas pessoas. Por isso, revise o texto e observe com atenção se há clareza nas frases, se os períodos não estão muito longos e se não há repetições de ideias ou palavras, se há erros de pontuação e grafia.</p> <p>Importante: Não se preocupe apenas em dizer o que pensa, o que acha, mas dê seu ponto de vista sempre explicando com muito cautela, e se expuser fatos, tenha certeza que são verdadeiros.</p> <p>Sua função social é opinar e sugerir; debater os argumentos levantados nos artigos e fazer críticas a respeito; trazer perguntas, reflexões, elogios, incentivos, etc.</p> <p>É o meio de expor o ponto de vista em relação ao assunto lido, para o veículo de informação é uma arma publicitária para saber o que está agradando a opinião pública.</p> <p>Fonte: Brasil Escola</p>
--	--

⁹ <http://www.brasilecola.com/redacao/carta-pessoal.htm>

A redação dessa carta tem como características:

a) clareza: o texto, além de ser claro, deve ser objetivo, como forma de evitar múltiplas interpretações, o que prejudica os comunicados e negócios.

b) estética: a fim de causar boa impressão, o texto deve estar bem organizado e dentro da estruturação cabível. Não pode haver rasuras ou “sujeiras” impregnadas ao papel.

c) linguagem: seja conciso e objetivo: passe as informações necessárias, sem ficar usufruindo de recursos estilísticos. Seja impessoal, ou seja, não faça uso da subjetividade e de sentimentalismo. E por fim, escreva com simplicidade, mas observando a norma culta da língua. É muito importante que haja correção, pois um possível equívoco pode gerar desentendimento entre as partes e possíveis prejuízos de ordem financeira.

Sua função social é fazer uma comunicação comercial, empresarial.

Fonte: Brasil Escola⁸

É considerado uma carta que contém um texto persuasivo, pois o interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta. Por este motivo, quem escreve deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido, as consequências se não for resolvido. A exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão, o qual pode ainda, apontar as possíveis soluções para que haja entendimento entre as partes. É essencial que essa carta tenha: identificação do remetente e do destinatário, data e local, assinatura, documentos em anexo (caso necessário).

A carta deve ser preferencialmente digitada, pois facilita a leitura e evita equívocos.

Sua função social é descrever um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo.

Fonte: Brasil Escola.

Esse tipo de carta deve ser breve, formal e simples. Na sua estrutura devem estar presentes os seguintes elementos:

Identificação do candidato (nome, endereço e contato telefônico)

Estar endereçada ao Presidente/Diretor dos Recursos Humanos ou ao Presidente/Diretor da empresa

Indicação de como tomou conhecimento da oferta de trabalho e identificação do anúncio a que responde com indicação da respectiva referência;

Indicação da função a que se candidata

Habilitações e adequação das características do candidato ao cargo, fazendo referência a experiências de trabalho anteriores e/ou interesse desenvolvido na área.

Referência à disponibilidade para uma entrevista

Referência ao envio do currículo em anexo

Despedida cordial, data e assinatura.

Sua função social essencialmente apresentar a candidatura, informar do envio do currículo e solicitar a realização de uma entrevista.

Fonte: Universidade da Madeira¹⁰

¹⁰ http://gpc.uma.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=178&Itemid=110

<p>Características básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esclarecimento dos motivos demissionais; • Deve ser formulada em duas vias; • Necessita ser assinada e datada pelo recebedor no momento da entrega (via do empregado). <p>Essa carta ficará armazenada nos arquivos da empresa e por este motivo é necessário estar ciente desta decisão. Caso exista uma possibilidade de retornar a organização, o funcionário poderá expor suas contribuições técnicas na realização dos projetos bem-sucedidos da empresa.</p> <p>Sua função social é expor com maiores detalhes os motivos desencadeantes que o levaram a pedir para sair da empresa, relacionando ainda se irá cumprir aviso ou deseja desligar-se imediatamente da organização, caso já tenha outro trabalho ou atividade programada.</p> <p>Fonte: Doutíssima¹¹</p>	<p>Esse tipo de carta é um texto jornalístico voltado ao leitor, às vezes quase em um tom de conversa. Seu principal objetivo é apresentar o posicionamento ideológico de determinado periódico, fazendo referência acerca das matérias que receberam destaque na edição em questão.</p> <p>Quanto à sua estrutura, é um texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), no qual tanto o título quanto a assinatura são facultativos; há propostas de redação que, no entanto, exigem título.</p> <p>Nesse tipo de carta não se escreve uma despedida cortês como nas demais cartas, no entanto é possível, antes da assinatura, escrever algo como: Boa leitura!</p> <p>O foco narrativo costuma variar entre 3ª pessoa (indicando impessoalidade / formalidade), e 1ª pessoa do plural (indicando certa informalidade). São variadas suas funções, os quais, em sua maioria, são organizados em torno de notícias e temas cotidianos recentes.</p> <p>Fonte: Leonardo Cassanho Forster¹²</p>
--	---

¹¹ <http://comofas.com/como-fazer-uma-carta-pedindo-demissao/>

¹² <http://lousamagica.blogspot.com.br/2012/08/carta-ao-leitor-editorial.html>