

ANA BEATRIZ MANHANI

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO:
uma experiência reflexiva em ambiente socioeducativo - Fundação
C.A.S.A**

**ASSIS
2015**

ANA BEATRIZ MANHANI

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO:
uma experiência reflexiva em ambiente socioeducativo - Fundação
C.A.S.A**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestra em Letras. (Área de Conhecimento: Linguagens e letramento)

Orientador(a): Dr^a Assunção Aparecida Laia Cristovão

ASSIS
2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

M277L Manhani, Ana Beatriz
 Leitura e interpretação do gênero artigo de opinião: uma
 experiência reflexiva em ambiente socioeducativo - Fundação
 C.A.S.A / Ana Beatriz Manhani. - Assis, 2015
 145 f. : il.

 Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras
 de Assis – Universidade Estadual Paulista.
 Orientador: Dr^a Assunção Aparecida Laia Cristóvão

 1. Leitura. 2. Cidadania. 3. Centros de reabilitação - Edu-
 cação. 4. Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo
 ao Adolescente. I. Título.

CDD 372.4

Dedico esse trabalho ao meu marido Sérgio cujo apoio, amor, compreensão e cumplicidade foram o combustível que me impulsionou nesse desafio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus sobre todas as coisas pois, sem a permissão dele, nada acontece. A meus pais e meus irmãos por compreenderem minha ausência e falta de atenção nesses últimos meses.

A minha tia Tereza pelas vezes que ficou me ouvindo sem me criticar, pelas vezes que me fez companhia nas viagens para Assis e por todas as vezes que me fez perceber que eu era capaz.

A meu tio Claudio e aos meus primos Ricardo e Helen pelas vezes que me estenderam a mão e me incentivaram a seguir em frente.

A minha amiga Fátima Ribeiro pelas semanas que fiquei hospedada em sua casa escrevendo minha dissertação enquanto ela cozinhava e preparava as nossas aulas da semana.

Agradeço a todos os professores do Profletras que apesar de detentores de grandes conhecimentos nos tratavam com humildade ouvindo nossas histórias e valorizando nossos saberes.

Aos meus amigos do Profletras com os quais compartilhei momentos memoráveis nesses dois últimos anos.

Agradeço em especial a minha orientadora Dr^a Assunção Aparecida Laia Cristovão por não ter desistido de mim e ter respeitado o tempo que precisei para conseguir terminar esta pesquisa.

MANHANI, Ana Beatriz. **LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: uma experiência reflexiva em ambiente socioeducativo Fundação C.A.S.A.** 2015. 145f. **Dissertação de mestrado em Letras.** – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “ Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

RESUMO

Por meio da leitura e do conhecimento, o ser humano é capaz de se transformar e modificar o ambiente em que está inserido, além de vivenciar experiências através de uma leitura dialógica e significativa. As leituras são trabalhadas com o intuito de fomentar uma reflexão e uma interação entre o interlocutor, o leitor e o texto, tornando os textos significativos e possibilitando ao aluno interno a constituição de valores éticos e morais, buscando desenvolver sua consciência e espírito crítico em relação aos seus direitos e deveres enquanto cidadãos e auxiliando em seu caminho rumo a uma nova história de vida na sociedade. Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar a capacidade leitora e reflexiva do gênero artigo de opinião e verificar a abordagem dialógica, sociológica e intertextualmente o trabalho com a leitura de exemplares desse gênero nas aulas de língua portuguesa em um ambiente socioeducativo, neste caso, a Fundação C.A.S.A (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente). O desenvolvimento de uma visão crítica do aluno, suas relações com os discursos presentes nos artigos trabalhados e a ampliação de sua competência comunicativa e conseqüentemente um melhor exercício de cidadania, são os principais aspectos examinados durante o desenvolvimento desta. A presente pesquisa parte dos indicadores propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, e está baseada em teorias desenvolvidas por autores que se propuseram a estudar os gêneros textuais e discursivos pensando no ensino de língua portuguesa e leitura, dentre eles, podemos citar, Elias; Koch (2006), Kleiman (2002), Leffa (1996), Marchuschi (2008), Solé (1998) e Todorov (1980). Outras importantes referências para o arcabouço teórico desta pesquisa estão ligadas ao Círculo de Bakhtin. A partir da teoria bakhtiniana, o trabalho docente estimula o renascer do aluno participativo e crítico para que este possa expor sua opinião por meio da fala e da escrita tanto no âmbito escolar quanto no social e em seu protagonismo na vida em sociedade. Faz-se necessário também nesta pesquisa, uma explanação sobre os direitos humanos e as normas que regem os trabalhos internos da Fundação C.A.S.A visto que, esta é realizada em ambiente socioeducativo.

Palavras-chave: Leitura. Reflexão. Artigo de opinião. Gêneros. Socioeducação.

MANHANI, Ana Beatriz. **READING AND INTERPRETATION OF GENDER OPINION ARTICLE : a reflective experience in socioeducative environment C.A.S.A Foundation** 2015. 145f. Master's dissertation in Letters. – Faculty of Science and Letters, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Assis, 2015.

ABSTRACT

Through the reading and knowledge, the human being is able to transform and modify the environment in which it is inserted, and live experiences through a dialogic reading and significant. The readings are worked with the aim of promoting a reflection and an interaction between the interlocutor, the reader and the text, making the significant texts and allowing the student the internal constitution of ethical and moral values, seeking to develop their awareness and critical spirit in relation to their rights and duties as citizens and helping them in their journey toward a new history of life in society. This research has as main objective will examine reader capacity and reflexive genre article of opinion and check dialogic, sociological and intertextually the work with the reading of examples of this kind in the classes of Portuguese language in a social and educational environment, in this case, the C.A.S.A Foundation (socioeducativo care center adolescentes). The development of a critical view of the student, their relationships with gifts speeches worked in the articles and the expansion of their communicative competence and consequently better exercise of citizenship, are the main issues discussed during the development of research. This research of the indicators proposed in the National Curricular Parameters for Portuguese Language, and is based on theories developed by authors who have proposed to study the text and genres thinking in Portuguese and reading instruction, among them we can mention, Elias; Koch (2006), Kleiman (2002), Leffa (1996), Marchuschi (2008), Solé (1998) and Todorov (1980). Other important references for the theoretical framework of this research are linked to Bakhtin Circle. From Bakhtin's theory, the teaching work stimulates the rebirth of participatory and critical student so that it can expose your opinion through speech and writing both in schools and in the social and its role in society. Is also necessary in this research, an explanation of human rights and the rules governing the in networkings of the C.A.S.A Foundation as the research is performed in socioeducative environment.

Keywords: reading, reflection, opinion piece, genres, socioeducation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- exemplo de conhecimento linguístico	66
Figura 2- exemplo de conhecimento linguístico	67
Figura 3 - exemplo de conhecimento linguístico	68
Figura 4- exemplo de conhecimento linguístico	69
Figura 5- exemplo de conhecimento enciclopédico	70
Figura 6- exemplo de conhecimento de mundo	71
Figura 7- exemplo de conhecimento de mundo	72
Figura 8- exemplo de conhecimento interacional.....	73
Figura 9- exemplo de conhecimento comunicacional.....	74
Figura 10- exemplo de conhecimento comunicacional	75
Figura 11- exemplo de conhecimento metacomunicativo.....	76
Figura 12- exemplo de conhecimento metacomunicativo.....	76
Figura 13- exemplo de conhecimento estrutural	77
Figura 14- exemplo de conhecimento estrutural.....	78
Figura 15- exemplo de conhecimento estrutural	79
Figura 16- exemplo de conhecimento estrutural	79

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 - A PESQUISA QUALITATIVA	16
1.1 – A evolução da pesquisa qualitativa	16
1.2 – A pesquisa qualitativa	18
1.3 – Características fundamentais do estudo de caso	21
1.4 – O desenvolvimento do estudo de caso	24
2 – REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO	26
2.1 – A Fundação C.A.S.A e suas características atuais de atendimento ao adolescente	26
2.1.1 – O trabalho com a socioeducação	26
2.2 – A unidade de internação: o contexto da pesquisa e os sujeitos	30
2.2.2 – O trabalho com os adolescentes	32
2.3 – Perspectivas e desafios	34
2.3.1 – Os regimes de atendimento	34
2.3.2 – O delito e as formas de responsabilização do adolescente	38
2.4 – A ação socioeducativa	40
3 – A LEITURA E OS PROCESSOS COGNITIVOS	45
3.1 – Leitura e compreensão	47
3.2 – O processo de leitura: da decodificação à interação	51
3.3 – A leitura como atividade cognitiva	54
4 – A LEITURA E OS SISTEMAS DE CONHECIMENTO	61
4.1 – O conhecimento linguístico	66
4.2 – O conhecimento enciclopédico	69
4.3 – O conhecimento interacional	72
4.3.1 – O conhecimento ilocucional	72
4.3.2 – O conhecimento comunicacional	74
4.3.3 – O conhecimento metacomunicativo	75
4.3.4 – O conhecimento superestrutural	76
5 – GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS: O que trabalhar em sala de aula	81
5.1 – Gêneros: o que são e como se caracterizam	82

5.2 – Escrever redação ou produzir textos?	84
5.3 – O trabalho com os gêneros discursivos na escola	87
5.4 – Exemplos de trabalhos com gêneros	91
5.5 – O artigo de opinião: um meio de interação	92
6 – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	99
6.1 – Metodologia	99
6.2 – Análise das produções textuais: textos trabalhados x dificuldades encontradas	100
7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	123

INTRODUÇÃO

A leitura é um dos meios pelos quais o ser humano apropria-se de novos conhecimentos e desenvolve a capacidade crítica e reflexiva sobre os mais diversos assuntos. Porém, é importante entender que ler é uma habilidade a ser desenvolvida e que envolve diversos aspectos cognitivos. Quando entendemos que ler é mais do que decodificar as palavras e que essa atividade envolve sistemas de conhecimentos e processamento textuais, passamos a buscar novos conceitos que contribuam para nosso trabalho enquanto professor, dentro da sala de aula.

Foram análises, constatações e preocupações dessa natureza que deram origem a esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras). O programa busca formar professores de língua portuguesa voltados para a inovação em sala de aula, ao mesmo tempo que, de forma crítica e responsável, provoca reflexões acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Portanto, pensando nas dificuldades que os alunos apresentam na sala de aula na hora de ler ou de interpretar um texto e buscando formas eficientes de amenizar essas dificuldades, esta pesquisa tem como objetivo diagnosticar a capacidade leitora e reflexiva do aluno por meio da leitura do gênero discursivo artigo de opinião, buscando estratégias que estimulem a reflexão juntamente com o aluno, instigando o aspecto crítico e discursivo da leitura e buscando estimular o poder de argumentação do aluno a partir de suas referências e repertórios pessoais. O entendimento de quais são e como funcionam os aspectos cognitivos da leitura possibilita ao professor uma análise maior sobre o que impede seu aluno de realizar uma leitura dialógica, pois somente quando entendemos o problema, torna-se viável buscar uma solução adequada e que produza resultados positivos.

Ler, portanto, é uma habilidade a ser desenvolvida e que vai além das palavras ou do próprio texto. Envolve diversos tipos de conhecimentos que nem sempre são ensinados nas escolas. O que encontramos no nosso cotidiano, o que trazemos de casa ou de nossas experiências vividas nos mais diversos ambientes sociais ou familiares constituem nosso conhecimento prévio e esse conhecimento tem ligação direta com a nossa capacidade de interpretar e de inferir significados nas leituras que realizamos.

O caminho para uma leitura dialógica parte de onde estamos até aonde quisermos ir, porém, se não conhecermos nosso ponto de partida não conseguiremos construir um caminho que nos leve aonde tentamos chegar.

Para ler é necessário analisar os conhecimentos prévios dos alunos, entender os diversos processos cognitivos que estão envolvidos no que parece ser um “simples ato de interpretação”, perceber igualdades e desigualdades que há entre os leitores na escola, semelhanças e diferenças de gostos e interesses, analogias, pesquisar causas e efeitos, incoerências, aceitar simetrias e assimetrias, e conviver com o mundo das palavras com as quais as pessoas constroem seus mais diversificados discursos.

Mikhail Bakhtin (2000) explica que ser humano é significar e que nenhuma significação é dada pronta, ela é elaborada num processo complexo de relações dialógicas, portanto, o ato de ler implica uma construção de sentidos e ultrapassa os limites do que foi dito e é por meio dos conhecimentos prévios que encontramos a base para essa construção e alcançamos esses limites.

Para Leffa (1996), a leitura é um processo de construção de sentidos. Construimos esses sentidos a partir de outro e os conhecimentos construídos nas relações dialógicas complexas vão servir para a construção de outros conhecimentos, portanto, quanto maior o repertório mais temos a contribuir, pois não se constrói um significado a partir do nada. A significação não é dada, ela é construída, elaborada por meio das complexas relações sociais e dialógicas.

Concordando que o diálogo é a relação entre o eu e o outro, que a consciência se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social (Bakhtin, 1979, p.20), optamos por trabalhar em sala de aula com o artigo de opinião visto que esse gênero proporciona uma leitura na qual o eu, durante as discussões, reflexões e produções sobre o texto, encontrará a voz do outro em uma leitura dialógica, interativa ou seja, por meio de uma leitura onde o leitor possa extrair e inserir significados ao texto, possa receber e compreender os diversos discursos existentes.

Por meio da leitura somos capazes de nos modificar e transformar o ambiente em que vivemos; por esse motivo a leitura do artigo de opinião, não visto apenas como textual, mas também como discursivo, é de suma importância quando se trabalha com adolescentes em conflito com a lei. Esses alunos são pessoas em

desenvolvimento e levá-los a refletir sobre os mais diversos aspectos do cotidiano proporciona uma possibilidade de encontrar novas direções e provocar neles a percepção de que podem contribuir para que eles próprios e seus filhos tenham um futuro com mais dignidade e menos sofrimento.

A metodologia utilizada na presente pesquisa tem como base um referencial bibliográfico a análise qualitativa dos dados apresentados por meio do estudo de caso, pois a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social ou de uma organização. Para Lüdke e André (1986), esse tipo de pesquisa mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea.

Os estudos foram desenvolvidos com alunos internos da Fundação C.A.S.A* na unidade Vitória Régia em Lins/ SP destinada ao atendimento de adolescentes masculinos em regime de internação.

Foram propostas leituras de artigos de opinião sobre temas do cotidiano que desencadearam reflexões e debates nos quais os alunos puderam expor suas opiniões livremente e desenvolver uma crítica consciente sobre os temas trabalhados.

Para podermos organizar os aspectos envolvidos durante o desenvolvimento desta pesquisa, foram necessários sete capítulos assim organizados: no capítulo um nos propusemos a apresentar conceitos sobre o que é uma pesquisa de cunho qualitativo e suas especificidades. Nesse capítulo percebemos que esse modelo de pesquisa proporciona ao pesquisador inserir-se na realidade dos sujeitos e entender como as pessoas entendem os significados de um modo que poderia passar despercebido por um observador externo. O capítulo seguinte foi reservado ao contexto onde a pesquisa se realizou, Fundação C.A.S.A. Nele foram explicitadas as normas e os regulamentos internos bem como os modelos de atendimento ao adolescente em conflito com a lei. Esse capítulo é relevante para esta pesquisa pois, somente conhecendo o funcionamento da instituição, torna-se possível compreender como o pesquisador deve enxergar os adolescentes ali internados e romper com suas concepções, seus preconceitos e crenças e perceber os alunos internos como seres humanos em desenvolvimento. No capítulo três passamos a apresentar os

* Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente

conceitos teóricos relacionados aos processos cognitivos da leitura, pois entender esses processos cognitivos contribui para que o professor possa buscar caminhos e planejar estratégias fundamentadas em conhecimentos científicos para o trabalho com leitura. Entender o problema é o primeiro passo para a busca por soluções, pois embora pareça simples, segundo Kleiman (2000), ler é um processo tão complexo quanto outros que envolvem tarefas cognitivas do tipo resolução de problemas uma vez que é necessário trazer à mente informações para extrair-se o sentido do texto.

No capítulo quatro abordamos os sistemas de conhecimento envolvidos na leitura. Nesse capítulo apresentamos os diversos conhecimentos necessários para a realização da leitura. Dentre eles destacamos nesta introdução os conhecimentos prévios ou conhecimentos de mundo e os conhecimentos linguísticos (lexicais), pois sem eles, o leitor não consegue realizar uma leitura dialógica. Quanto mais sabemos sobre nossa língua e sobre o nosso mundo melhor será nossa leitura. Na sequência, o capítulo cinco faz uma análise sobre os gêneros enquanto textuais e discursivos. Nesse capítulo apresentamos os conceitos e explicamos as diferenças existentes entre gêneros como textuais e como discursivos. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN, BRASIL, 1998), mesmo se a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos os gêneros, isso não seria possível, portanto, caberia ao professor trabalhar com aqueles que envolvam os gêneros que serão de fato exigidos na vida do aluno fora da escola, com o objetivo maior de assegurar a ele o pleno exercício da cidadania. Entendemos que o artigo de opinião é uma forma eficiente de interação entre os sujeitos na comunicação, sendo, por isso, relevante para o ensino.

No capítulo seis, passamos a explicitar o desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, apresentamos detalhadamente a metodologia utilizada, a unidade de interação, o contexto da pesquisa e os sujeitos. Ainda nesse capítulo apresentamos as produções textuais dos alunos com o intuito de demonstrar que os mesmos conseguiram realizar uma leitura dialógica e apresentar as dificuldades encontradas durante a leitura dos textos. Para finalizar, o capítulo sete traz as considerações finais onde se constata que o desenvolvimento da leitura por meio dos artigos de opinião contribuiu para colocar em evidência questões do cotidiano que levaram os alunos a debates e reflexões importantes sobre si mesmos e sobre as pessoas que fazem parte de suas vidas.

O desenvolvimento e análises basearam-se em diversos autores, dentre eles podemos citar como mais relevantes, Bakhtin (2000), Solé (1998), Kleimam (2000), Leffa (1996), Rojo (2004), Marchuschi (2003), Koch (2003), Elias; Koch (2007) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Além desses, foram realizadas diversas leituras de outros autores e artigos cujas contribuições estão citadas no texto e se encontram indicados nas referências bibliográficas.

1 A PESQUISA QUALITATIVA

1.1 A Evolução da pesquisa em educação

A investigação qualitativa em educação possui uma longa e rica tradição, no entanto, somente mais recentemente ela tem sido reconhecida. O seu desenvolvimento ocorreu a partir do final dos anos sessenta, pois, período em que os problemas educativos despertaram o interesse por esse tipo de procedimento, tornando os pesquisadores mais sensíveis a esse tipo de investigação (BOGDAN; BIKLEN 1994). Para Triviños (2013, p. 116), “o avanço das ideais facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real”. Segundo Lüdke e André (1986), ultimamente a palavra pesquisa tem se popularizado a ponto de comprometer seu verdadeiro sentido. Ainda segundo os autores, na esfera do comportamento político, ela corre o risco de ser manipulada para gerar os resultados esperados. Na educação, tem sido vista como uma atividade de consulta, importante para a aprendizagem; no entanto, não representa o verdadeiro sentido do termo.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos problemas (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2).

Para os autores, a pesquisa como atividade humana e social é importante e carrega em seu interior referenciais de valores e interesses humanos que norteiam o pesquisador durante seus estudos e tem como preocupação principal a compreensão social ou organizacional de um grupo porém, sem a necessidade obrigatória de se comprovar dados por meio de números, no entanto, toda pesquisa qualitativa pode ser também quantitativa, não se limitando apenas à análise dos dados estatísticos, mas o pesquisador poderá aproveitar as informações coletadas quantitativamente e avançar numa “interpretação mais ampla da mesma”, pois nem

toda pesquisa qualitativa deverá, obrigatoriamente, apoiar-se em dados numéricos (TRIVIÑOS 2013, p. 118).

Opõe-se a um modelo unificado de pesquisa para todas as ciências visto que, as ciências sociais possuem especificidades e por isso o pesquisador que opta por este tipo de abordagem deverá propor uma metodologia própria onde ele possa observar e aplicar essa metodologia aos estudos da vida social, porém, não deve permitir que seus conceitos ou crenças interfiram ou contaminem sua pesquisa. (GOLDENBERG 1999, apud PORTELA, 2004).

É de suma importância que o pesquisador saiba situar-se frente ao sujeito não o influenciando com suas crenças e garantindo que o sujeito possa exprimir de forma espontânea seu próprio ponto de vista, valorizando, assim, sua subjetividade. Esse tipo de pesquisa instiga os participantes a refletirem de forma mais independente sobre um tema proposto, pois tem caráter exploratório. Para Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou conscientes, de maneira instintiva ou natural, e situa-se entre as ciências humanas e as sociais sofrendo influência delas. É utilizada na educação e abre espaço em uma busca por interpretações e percepções sobre a natureza humana.

O papel do pesquisador é o de servir como uma ponte entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Não há, portanto, como separar o pesquisador, pesquisa e resultados estudados, e é importante ressaltar que o pesquisador não deve influenciar o sujeito com suas crenças ou conhecimentos, mas que “cerque seu trabalho com o maior cuidado e exigência, para merecer a confiança dos que necessitam dos seus resultados” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 9).

Os problemas com o ensino são uma das preocupações atuais em educação, e é aí que se situam as raízes dos problemas que repercutem conseqüentemente, nos mais diversos aspectos da área da educação de nosso país. A pesquisa deve atacar mais fortemente esses aspectos, procurando prestar a contribuição que sempre deveu à educação:

Esses problemas pela sua natureza específica, requerem técnicas de estudo também especialmente adequadas. Em lugar de questionários aplicados a grandes amostras, ou dos coeficientes de correlação, típicos

das análises experimentais, são utilizados mais frequentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que completa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. De qualquer maneira, utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão para temperar (e manter a têmpera) (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 9).

Sendo assim, a pesquisa qualitativa pode contribuir produzindo resultados que possibilitem alcançar soluções práticas para os problemas do cotidiano em educação, visto que o pesquisador está inserido nesse cotidiano.

Segundo Triviños (2013, p. 117), para compreender e analisar esse modelo de pesquisa podemos destacar dois enfoques:

a) os enfoques subjetivistas-compreensivistas – que privilegiam o subjetivismo dos atores analisando suas percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a-histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que eles têm para o sujeito.

b) os enfoques crítico-participativos com visão histórico-estrutural – parte do conhecer a realidade por meio de percepções, reflexões e intuições para que se possa transformá-la por meio de processos contextuais e dinâmicos.

Para o autor, essas duas linhas de pesquisa se apresentam como alternativas metodológicas frente ao quantitativíssimo, no entanto, o mesmo autor lembra que a dicotomia quantitativo-qualitativo não tem razão de existir, pois “as coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa” (TRIVINÓS 2013, p. 118).

1.2 A Pesquisa qualitativa

Cada vez mais pesquisadores têm recorrido à pesquisa qualitativa e o interesse na área da educação por esta metodologia tem se tornado cada vez mais evidente, pois essa metodologia tem evoluído, se tornado transdisciplinar e adotado

vários procedimentos de investigação para entender seu objeto de pesquisa. Mas, apesar dessa popularidade, existem algumas dúvidas acerca do que caracteriza uma pesquisa como qualitativa e quando é ou não adequado utilizá-la (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Bodgan e Biklen (1982) apresentam cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo. São elas:

1) na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural e a pesquisa seu principal instrumento, devendo o pesquisador estar introduzido por grandes quantidades de tempo em ambiente escolar, familiar, bairros e outros locais, no intuito de elucidar questões educativas podendo utilizar-se de equipamentos como gravadores de som ou vídeo; no entanto, alguns estudiosos limitam-se a utilizar apenas um bloco de papel e lápis. Contudo, mesmo os que optam pelo uso de equipamentos devem complementar suas observações pelo que se obtém no contato direto com o sujeito, visto que os investigadores frequentam os locais de estudo e não separam o ato da palavra ou gesto do contexto em que as ações se desenrolam para não perder de vista o significado.

2) A investigação qualitativa é descritiva. Os dados obtidos serão descritos em forma de palavras ou imagens e não em números. Os resultados podem incluir transcrições, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais, não ficando as descrições reduzidas a números. Os investigadores qualitativos observam de forma minuciosa o mundo em que estão inseridos os sujeitos; cada detalhe do ambiente, cada gesto, as palavras utilizadas, tudo contribui para que se possa estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

3) Interesse mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados. Os pesquisadores analisam as condições em que esse se realiza, levando em consideração as variantes envolvidas como, por exemplo, a forma do professor se relacionar com os alunos, o próprio ambiente da sala de aula, o cotidiano dos alunos e as relações interpessoais.

4) A análise dos dados tende a ser indutiva. Os dados e as informações recolhidos não são utilizados apenas para confirmar ou não as hipóteses iniciais, mas também para construir abstrações a partir de um conjunto de dados particulares

que vão se juntando. O pesquisador, para construir uma teoria sobre o objeto estudado, primeiramente terá que recolher dados e passar um tempo com os sujeitos para depois perceber e estabelecer quais as questões mais importantes para a sua investigação.

5) O modo como as pessoas entendem o significado é de suma importância. Os pesquisadores estão interessados no sentido que os sujeitos dão às suas vidas, quais suas perspectivas, o meio cultural em que estão inseridos e quais as implicações para a escolarização. Essas situações só são percebidas pelo pesquisador inserido na realidade dos sujeitos e poderiam passar despercebidas para um observador externo.

Os investigadores qualitativos questionam, investigam, experimentam e interpretam a experiência do sujeito como numa espécie de diálogo entre o pesquisador e o sujeito, sempre com a preocupação de registrar rigorosamente o “modo como as pessoas interpretam seus significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p.51). Nesse modelo de pesquisa, embora exista uma hipótese inicial, é importante esclarecer que:

Em primeiro lugar, a pesquisa qualitativa não segue sequência tão rígida das etapas assinaladas para o desenvolvimento da pesquisa quantitativa. Pelo contrário. Por exemplo: a coleta e a análise dos dados não são divisões estanques. As informações que se recolhem, geralmente, são interpretadas e isto pode originar a exigência de novas buscas de dados. Esta circunstância apresenta-se porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, têm sido previamente estabelecidos. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitem encontrar outros caminhos. Desta maneira, o pesquisador tem obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. O denominado “relatório final” da pesquisa quantitativa naturalmente que existe na pesquisa qualitativa, mas ele se vai constituindo através do desenvolvimento de todo o estudo e não é exclusivamente resultado de uma análise última dos dados (TRIVIÑOS 2013, p. 131).

Embora o pesquisador inicie seu trabalho apoiado em uma fundamentação teórica, ele deve ir revendo essa fundamentação à medida que sua pesquisa se desenrola, pois o foco pode se alterar visto que o “trabalho se realiza no processo de desenvolvimento do estudo” (TRIVIÑOS 2013, p. 131).

Entre as diversas formas que a pesquisa qualitativa pode assumir, a do tipo etnográfica e o estudo de caso vêm se destacando por sua crescente aceitação no campo de estudos da área da educação, devido ao seu potencial para estudar questões relacionadas à escola (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Na pesquisa etnográfica o indivíduo deve ser observado em seu ambiente natural, sendo o contexto em que se realiza de suma importância nos resultados obtidos. Segundo Triviños (2013, p. 121), “é o estudo da cultura”, o pesquisador precisa conhecer e estar inserido no contexto que deseja conhecer sem, no entanto, interferir nele.

A etnografia baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade. Isto obriga os sujeitos e o investigador a uma participação ativa onde se compartilham modos culturais (tipos de refeições, formas de lazer, etc.). Isto é, em outros termos, o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados e compreender (TRIVINÓS 2013, p. 121).

Nesse tipo de pesquisa, o modo como o investigador relata suas observações é fundamental para seu valor científico, pois sua função maior “não é tanto estudar a pessoa, e sim aprender das pessoas” (TRIVINÓS 2013, p. 121).

Segundo Firestone e Dawson (1981 Apud LUDKE; ANDRÉ 1986, p.14), “para se realizar esse tipo de pesquisa o trabalho de campo deve se estender por pelo menos um ano escolar”.

Diante dessa característica, para esta pesquisa foi escolhido o estudo de caso devido ao pouco tempo disponível para desenvolvê-la. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p.17), pois este se constitui em uma unidade dentro de um sistema mais amplo. A opção por esse método de pesquisa fundou-se ainda no entendimento de que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou um indivíduo, de uma fonte única de documentos ou de um acontecimento específico” (MERRIAM, 1988 apud BODGAN; BIKLEN 1982, p.89).

1.3 Características fundamentais do estudo de caso

Lüdke e André (1986) e Triviños (2013) explicam que um estudo de caso partirá sempre de pressupostos teóricos iniciais porém, durante as pesquisas, o pesquisador poderá perceber e defrontar-se com novos e importantes elementos

para a problemática em questão o que torna o estudo de caso uma estratégia de pesquisa no processo da educação. O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador busca analisar uma singularidade particular em sua pesquisa. As autoras Lüdke e André (1986, p.17) ainda nos elucidam que o caso deve estar definido e delimitado para que se desenvolva o estudo.

Triviños (2013) e Bogdan e Biklen (1982) apontam três tipos principais de estudo de caso. No primeiro destaca-se o Estudo de Caso sobre uma perspectiva histórico-organizacional, no qual o interesse da pesquisa é voltado para a vida de uma instituição ao longo de um determinado tempo. Esse estudo basear-se-á em entrevistas, em observações da escola ou instituição onde a pesquisa se desenvolve e em registros escritos existentes. O segundo tipo, os Estudos de Caso de observação, é considerado pelos autores acima citados “uma categoria típica de pesquisa qualitativa” (TRIVINÓS 2013, p.135), pois sua melhor fonte de dados é a observação. Nesse tipo de pesquisa, o enfoque não está mais na organização da instituição escolhida como um todo, mas em um aspecto particular dela. Entre esses aspectos podemos citar como exemplo relevante a metodologia de trabalho de um professor dentro da sala de aula.

No terceiro tipo de Estudo de Caso, denominado História de Vida, o foco está em compreender aspectos do comportamento humano e de sua forma de pensar; geralmente é utilizado para investigar pessoas de relevância social cuja história de vida contribua para o entendimento de detalhes diretamente por elas vividos, e também pode ser utilizado para entrevistar pessoas comuns; neste caso, o foco é “como é vista a história na perspectiva do cidadão comum” (BOGDAN; BIKLEN 1982, p.92).

Os estudos de caso buscam sempre novas descobertas e, mesmo partindo de alguns pressupostos teóricos, o pesquisador sempre estará atento a novas descobertas que incitaram novas perguntas no desenvolvimento do seu trabalho. Para Bogdan e Biklen (1982, p.89), “o estudo de caso pode ser representado como um funil”: no início, na fase de exploração é mais amplo e no transcorrer da pesquisa vai se delimitando e até modificando seus objetivos, alcançando no final uma fase mais restrita, a análise dos dados coletados.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18-20), o contexto onde a pesquisa se desenvolve tem fundamental importância pois, para uma compreensão plena do objeto desse tipo de estudo é preciso entender o contexto onde ele está inserido.

Entre as principais características do estudo de caso, destacam-se: 1) a busca por descobertas: a qualquer momento da pesquisa pode-se deparar com descobertas importantes que podem mudar o rumo das investigações; desta forma, o quadro teórico inicial poderá ser revisto no decorrer de novas descobertas e à medida que os estudos avancem; 2) o contexto: para uma interpretação completa do objeto, o contexto é fundamental, pois somente levando-o em conta será possível compreender melhor o problema, as ações e interações dos sujeitos envolvidos; 3) a busca por retratar a realidade: de forma profunda e completa presente em uma determinada situação ou problema; 4) as fontes de informação do estudo de caso são variadas: o pesquisador poderá recorrer a várias fontes em diferentes momentos; 5) o pesquisador relata suas experiências durante o estudo; 6) apresenta os opostos e contraditórios pontos de vista dentro de uma situação; 7) os relatos do estudo de caso empregam uma linguagem menos científica porém mais acessível do que os outros relatórios.

A preocupação é com uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso e num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. Pode-se dizer que o caso é construído durante o processo de estudo; ele se materializa enquanto caso, no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente num estudo de caso (LUDKÉ; ANDRÉ 1986, p. 20).

Entre as décadas de 1960 e 1970 o estudo de caso é entendido na educação apenas como descritivo de uma unidade como por exemplo uma determinada escola, um professor ou mesmo de uma sala de aula (ANDRÉ, 2005).

Consideramos que o estudo de caso, da forma aqui proposta, é conciliável com a metodologia que podemos extrair da obra do Círculo de Bakhtin, pois o autor sustenta que a investigação em Ciências Humanas envolve compreensão e não explicação, diálogo e interrogação e não monólogo, interpretação dos significados e não dos signos. É no diálogo do pesquisador e sua teoria com seu objeto falante que está o fundamento epistemológico da teoria de Bakhtin e seu Círculo. Mendonça (2012) explica que a reflexão sobre a metodologia bakhtiniana aponta não só para o diálogo, mas também para a centralidade das relações entre o diálogo e a singularidade, entre o diálogo e o sujeito.

Para Geraldi (2012), o pesquisador também é um leitor que interpreta, que constrói hipóteses provisórias sobre o material sobre o qual se debruça em suas análises, olhando para o evento, para o singular. Segundo o autor, é importante que:

Antes, estabeleçamos uma distinção operatória: um método é um conjunto de princípios de descoberta que, seguidos com rigor, levam a descobertas surpreendentes. Descartes expôs um método, mas Leibniz vai dizer que Descartes, seguindo seu método, descobriu coisas interessantes, mas se outro pesquisador seguir as mesmas regras somente descobrirá o que Descartes já descobrira: será preciso, para fazer descobertas surpreendentes, desobedecer ao método metodicamente diante de outros objetos sobre os quais se debruça o pesquisador. Fazer isso é dispor de uma metodologia: um modo particular, às vezes somente explicável *a posteriori* na dialética da exposição, quando se ordenam o que pode ter sido descoberto desordenadamente. Dispor de uma metodologia é dispor de princípios, que precisam ser aliados à intrepidez, à astúcia, à argúcia e à perspicácia. Dispor de um método é ter corrimãos definindo a caminhada para se descobrir o que previamente se conhecia, sem expor-se ao desconhecido (GERALDI, 2012, p. 24).

Ainda sobre a metodologia de análise baseada em Bakhtin e o Círculo, resulta o entendimento de que fazer pesquisa em ciências humanas significa trabalhar textos, pois, para o autor, quando o homem é estudado fora dos textos e independente deles, não estamos falando sobre ciências humanas, mas de anatomia e fisiologia humana por exemplo. Segundo Bakhtin (2000, p. 329), “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento”.

1.4 O Desenvolvimento do estudo de caso

Nisbet e Watt (1978, apud; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) dividem o estudo de caso em três fases, sendo a primeira aberta ou exploratória, a segunda mais voltada para a coleta de dados e a terceira incidindo na análise, na interpretação dos dados e na elaboração do relatório. Os próprios autores explicam que é muito difícil pontuar com clareza essas três fases pois, em vários momentos, elas vão se sobrepondo e se superpõem, o plano inicial e vai se delineando, afunilando ou modificando no desenvolver dos estudos pois, aspectos antes não pensados começam a ser percebidos e não devem ser ignorados. Podem existir inicialmente algumas questões ou pontos críticos (STAKE, 1978, apud: LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que vão sendo explicados, confirmados ou descartados conforme sua relevância para a pesquisa.

Uma visão de abertura para a realidade deve ocorrer durante todo o trabalho para que possa percebê-la como ela é realmente e não como se gostaria que fosse,

já que a finalidade do estudo de caso é retratar uma unidade em ação (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

Ocorrendo a identificação dos elementos-chave e os contornos aproximados do problema, inicia-se a delimitação do estudo. Logo depois da fase exploratória, o pesquisador deve identificar os contornos do problema a ser estudado, podendo, então, coletar os dados sistematicamente, usando os instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sendo que sua escolha deve ser determinada pelas características próprias do objeto estudado (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 23).

“Cada caso é tratado como único, singular, e cada possibilidade de generalização passa a ter menor relevância, como lembra muito bem Aparecida Joly Gouveia” (1984 apud LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 23). Isso porque o interesse da investigação é específico.

Porém, a generalização dos conhecimentos adquiridos durante as pesquisas em um determinado contexto poderá ser aproveitada em estudos semelhantes e a partir dele desenvolver novas ideias e novos conhecimentos.

Concluindo, o estudo de caso qualitativo representa uma oportunidade para o pesquisador envolver-se diretamente com os problemas escolares e desta forma buscar compreender e aprofundar em seus aspectos mais relevantes com o intuito de apontar possíveis soluções para os problemas, pois estando diretamente inserido no contexto possibilitará uma observação rica do ambiente escolar ou de qualquer instituição onde desenvolva seu trabalho.

2 REFLEXÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO ADOLESCENTE EM AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO

2.1 A Fundação C.A.S.A e suas características atuais de atendimento ao adolescente

2.1.1 O trabalho com a socioeducação

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é entendido como complemento aos direitos humanos, pois todo ser humano, a partir de seu nascimento, possui direitos que garantem as necessidades fundamentais à sobrevivência na sociedade. Os adolescentes que participam dessa pesquisa estão protegidos por esse Estatuto e a instituição Fundação C.A.S.A construiu seus referenciais normativos baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e no Estatuto da Criança e do Adolescente; portanto, neste capítulo serão explicitados os direitos humanos objetivando contribuir para uma reflexão sobre o trabalho com a socioeducação.

Durante suas palestras, o educador colombiano Bernardo Toro afirma que a maior invenção do século XX foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em dezembro de 1948.

Para esse educador, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um acontecimento único produzido por pessoas das mais diversas etnias, nacionalidades, credos e tradições culturais com pressupostos para uma vida digna para todos, sem distinção de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. O artigo 1º desta Declaração diz que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e, dotados que são de razão e consciência, devem comportar-se fraternalmente uns com os outros. Para o autor, a Declaração dos Direitos Humanos*, com seus 30 artigos, constitui um “projeto de humanidade” cujo desafio é se transformar em ações, usos e costumes.

* Os artigos da Declaração dos Direitos Humanos estão apresentados de forma resumida nos anexos: p.143 à 145

No Brasil, a Constituição Federal acolhe os princípios e valores dessa Declaração e torna-se o documento síntese do nosso projeto de sociedade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, mais que uma lei, é a tradução desse projeto de humanidade e de sociedade para a proteção integral às crianças e adolescentes, sujeitos de direitos e portadores do futuro, da continuidade das suas famílias, da sociedade brasileira e da espécie humana (BRASIL, 2006).

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é a tradução, no direito brasileiro, das conquistas consolidadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 2006, p. 24).

O sistema de justiça da infância e da juventude deverá respeitar os direitos e a segurança dos jovens e cuidar do seu bem-estar físico e mental, assim como deverá não medir esforços para que não ocorra a prisão, sendo que esta deveria acontecer apenas em último caso e pelo menor tempo possível. Os jovens detidos são considerados inocentes enquanto estiverem sob detenção provisória ou em espera de julgamento e deverão ficar separados dos jovens declarados culpados, tendo direito à assistência jurídica gratuita.

Em todos os lugares onde houver jovens detidos deverá ser mantido um registro completo e confiável das seguintes informações relativas a cada um deles: a) identificação do jovem; b) motivo da reclusão e autoridade que a ordenou; c) data do ingresso, da mudança ou da libertação; d) detalhes da notificação de cada ingresso; e) detalhes sobre os problemas de saúde física e mental; f) após o ingresso, preparação e apresentação à direção de relatórios completos e demais informações de cada jovem; g) no momento do ingresso, todos os jovens deverão receber uma cópia do regulamento que rege o centro de detenção e uma descrição completa de seus direitos e deveres; h) todo jovem deve ser ajudado a entender esses regulamentos para que compreenda seus direitos e obrigações durante o internamento (BRASIL, 2006). Após a internação, o jovem receberá atendimento especializado e passará por entrevista sobre a qual será preparado um relatório psicológico e social com dados pertinentes ao tipo e nível concretos de tratamento e programa que o jovem requer, visando à proteção de seu bem-estar, integridade física, mental e moral.

As estruturas dos centros foram desenvolvidas respeitando todas as exigências da higiene e da dignidade humana, assim como para reduzir riscos de incêndios e garantia de evacuação segura dos locais. Os dormitórios deverão ser

para pequenos grupos ou individuais, sendo que o isolamento em celas individuais, durante a noite, só poderá ser imposto em casos excepcionais e pelo menor tempo possível. Todos os centros devem garantir que todos os jovens tenham alimentação adequada e servida nas horas habituais (BRASIL, 2006).

Em se tratando de educação, formação profissional e trabalho, todo jovem em idade escolar obrigatória terá o direito de receber um ensino adaptado às suas necessidades e capacidade e sempre que possível em escolas da comunidade. Nos centros onde esta pesquisa está sendo realizada, os alunos internos estudam dentro da própria unidade e recebem ensino formal de acordo com o currículo do Estado de São Paulo. Os jovens analfabetos ou que apresentem problemas cognitivos ou de aprendizagem terão direito a receber um ensino especial, sendo que na unidade estudada nesta pesquisa o auxílio acontece em horário oposto ao das aulas e é feito por pedagogas. Todo jovem terá direito de receber formação para exercer uma profissão que o prepare para um futuro emprego e todo jovem que efetue um trabalho terá direito a uma remuneração justa, sendo que esse trabalho não pode ter como propósito realizar benefícios ao centro de detenção ou para um terceiro (BRASIL, 2006). Na unidade desta pesquisa, essa formação profissional é aplicada por meio do Centro Paula Souza, que realiza cursos profissionalizantes dentro da unidade, cursos esses que são estendidos a todos os internos. Nessa unidade os internos não realizam trabalhos remunerados.

O jovem cumprindo medidas socioeducativas tem direito a atividades recreativas diárias e a prática de exercícios físicos ao ar livre, se o tempo permitir.

Os cultos religiosos acontecem semanalmente na unidade estudada, no entanto, não é obrigatória a participação do interno. Todo jovem tem direito de seguir a sua religião e participar de cultos ou reuniões organizadas no estabelecimento ou celebrar seus próprios cultos e ter em seu poder livros ou objetos de culto e de instrução religiosa de seu credo. Os adolescentes levam bíblias e livros religiosos para seus dormitórios e, muitas vezes, tiram dúvidas durante as aulas sobre o que leram durante a noite, sendo que há todo cuidado por parte dos professores para responder às perguntas sem interferir na crença de cada adolescente.

Atenção médica também faz parte dos direitos do adolescente privado de liberdade - todos devem receber atenção médica adequada, tanto como prevenção quanto como correção, assim como atenção odontológica, oftalmológica e de saúde mental, além dos produtos farmacêuticos e dietas especiais que tenham sido

receitados pelos médicos. Quando um adolescente apresenta algum problema de saúde, avisa um dos agentes disponíveis e é encaminhado para a enfermaria, que avalia e o encaminha para o posto de saúde ou hospital, dependendo do caso. Muitos adolescentes chegam na instituição com problemas de visão e/ou odontológicos. Todos são atendidos, recebem óculos, tratamento dentário e têm palestras com dentistas sobre prevenção e cuidados, ou com especialistas em diversas áreas da saúde. Nessas palestras eles interagem bastante com os palestrantes e esclarecem diversas dúvidas. Sobre o uso de medicamentos, somente é autorizado pelo pessoal médico qualificado; nem sequer um comprimido para dor de cabeça, por exemplo, pode ser dado ao adolescente sem a devida recomendação médica.

A família, o tutor ou qualquer pessoa designada pelo jovem tem o direito de ser informado sobre o estado de saúde do mesmo (BRASIL, 2006). Em caso de falecimento de internos, a família tem o direito de examinar a certidão de óbito, de ver o cadáver e de decidir o destino; em caso inverso, morte de familiar, o interno tem direito de ir ao enterro ou visitar o enfermo. A Fundação designa um veículo e, com o acompanhamento de um agente de segurança e um agente pedagógico, leva o interno até o respectivo local da visita ou do velório.

É direito assegurado, também, garantir uma comunicação adequada dos jovens com o mundo exterior, comunicação esta que é parte integrante do tratamento justo e humanitário, indispensável para a reintegração dos jovens à sociedade. Na unidade em que esta pesquisa se desenvolve, os alunos chamam essa comunicação de saidinha - eles visitam museus, bibliotecas, fazem apresentações em outras escolas, visitam a hidrelétrica de Promissão, entre outras atividades sociais. Essas “saidinhas” ajudam a motivar os internos tanto na parte da educação formal quanto na disciplinar, pois são adolescentes e, como tal, são por natureza rebeldes, pois “a rebeldia, própria do desenvolvimento adolescente, geralmente é uma busca de autoafirmação (LEVISKY 2001, p. 227). Assim, essa atividade ajuda a manter a disciplina e o interesse dos alunos durante as aulas.

Em se tratando de procedimentos disciplinares, somente em casos excepcionais se poderá usar a força ou instrumentos de coerção. Todas as medidas e procedimentos disciplinares deverão levar em conta o respeito à dignidade inerente ao jovem e difundir um sentimento de justiça e respeito por si mesmo e pelos direitos fundamentais de toda pessoa. Nessa unidade, quando um adolescente

causa algum problema dentro da sala de aula, por exemplo, e esse problema não pode ser resolvido pelo professor, o aluno é encaminhado à coordenação e recebe aconselhamento por meio de pessoal preparado para essa tarefa e, geralmente, volta para a sala, muitas vezes pede desculpas pelo seu comportamento e a aula continua normalmente. Como professor, podemos entender que muitos desses comportamentos que atrapalham a aula são normais em adolescentes que dificilmente vão ficar o período todo em silêncio, sem fazer brincadeiras ou falar sobre assuntos que não dizem respeito às aulas. Porém, como a instrução para o professor é manter a disciplina da classe, às vezes se faz necessária a intervenção dos agentes pedagógicos para ajudar na orientação desses alunos, orientação esta, feita de forma oral e não degradante, respeitando os direitos dos adolescentes.

2.2 A unidade de internação: o contexto da pesquisa e os sujeitos

Essa pesquisa foi realizada na Fundação C.A.S.A – unidade Vitória Régia – Lins/SP, onde esta pesquisadora faz parte do quadro de docentes desde 2012 e onde são atendidos 72 adolescentes, todos do sexo masculino. A unidade é dividida em dois setores. Um deles é a CIPE (Centro de Internação Provisória), onde os adolescentes ficam por no máximo quarenta e cinco dias aguardando julgamento ou vaga. Esse setor é composto por três salas de aula, quatro dormitórios com banheiros, quadra de esportes descoberta, um refeitório também usado como sala de vídeo, um espaço de convivência coberto com mais dois banheiros, uma sala para o setor pedagógico, uma sala para a coordenação de segurança, enfermagem e um pequeno almoxarifado com materiais pedagógicos e alguns livros, porém não pode ser usado como biblioteca. Além disso, lá se concentra o CI (Centro de Internação), onde os meninos cumprem a internação determinada por lei após seu julgamento. Esse setor é constituído por seis salas de aula, uma sala de apoio pedagógico, uma sala para a coordenação de segurança, uma quadra descoberta, um espaço de convivência coberto com três banheiros, refeitório (que, como na CIPE, é utilizado como sala de vídeo), um pequeno almoxarifado, cinco dormitórios com banheiro, enfermagem e sala de informática (sem internet). Em ambas, CIPE e CI, não há espaço disponível para a biblioteca, sendo o espaço desta utilizado como sala de aula. Nessa unidade, enquanto os adolescentes estão na internação provisória, participam de um projeto, em salas multisseriadas, voltado para o

desenvolvimento do sujeito. São abordados assuntos como educação, cidadania, justiça, família e, semanalmente, são trabalhados conteúdos relacionados à alfabetização e letramento.

Após serem internados, os alunos passam a estudar os conteúdos comuns às escolas estaduais, de acordo com o previsto no Currículo do Estado de São Paulo durante o período da tarde e, no período da manhã, fazem cursos profissionalizantes oferecidos pelo Instituto Paula Souza e de arte e cultura oferecidos pelo projeto Guri. Os alunos do ensino fundamental ciclo I ficam dispostos em uma sala multisseriada; os alunos do fundamental ciclo II utilizam salas separadas por série/ano até o nono ano; já o ensino médio volta a ser multisseriado. As salas de aulas são pequenas e comportam poucos alunos, geralmente entre doze e quinze adolescentes. Na porta de cada sala de aula fica sempre um agente de segurança observando o andamento das atividades. O coordenador pedagógico faz visitas esporádicas para verificar os conteúdos que estão sendo trabalhados e verificar se estão sendo cumpridas as atividades propostas no planejamento anual. Para que se realize qualquer atividade diferenciada é exigido um projeto informando os conteúdos, os objetivos, as justificativas e as formas de avaliação adotadas para aquela atividade específica, e esta somente poderá ser desenvolvida após a aprovação do coordenador pedagógico e a análise do coordenador de segurança. A instituição dispõe apenas de tv e dvd como suporte docente e, se algum professor quiser trabalhar com música, por exemplo, deverá providenciar um aparelho de som próprio e pedir autorização com antecedência para entrar na unidade.

Os professores são vinculados a uma escola mantenedora, portanto, são professores do Estado, não possuindo vínculo com a instituição Fundação C.A.S.A. Entretanto, para o ingresso no quadro de professores da instituição, precisam apresentar proposta de trabalho compatível com a proposta pedagógica da Fundação, ser aprovados em entrevista e análise de perfil de caráter pedagógico e de ética profissional e, posteriormente, passar por avaliação semestral para manterem-se no quadro de docentes.

Os alunos que fizeram parte da pesquisa têm idade entre quinze e dezoito anos, são reincidentes e estão no nono ano do ensino fundamental, porém, segundo depoimento deles mesmos, não frequentavam a escola com regularidade e, quando o faziam, era somente por insistência de seus familiares.

Diante desse quadro apresentaremos a seguir os princípios que norteiam os trabalhos realizados com os adolescentes do C.A.S.A .

2.2.2 O trabalho com os adolescentes

A educação é direito de todos e dever da família e do Estado e terá como base os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana, e, como fim, a formação plena do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Art. 20 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

A estruturação de programas de ação social e educativa que atendem adolescentes em conflito com a lei precisa criar oportunidades e condições educativas que favoreçam o desenvolvimento pessoal e social do educando preparando-o para o futuro profissional, para o desenvolvimento da suas capacidades, competências e habilidades requeridas pelo mundo do trabalho. Os educandos não devem ser vistos como marginais, pois, se assim o são, é porque sempre viveram à margem da educação, da profissionalização, da saúde, da convivência familiar e comunitária saudável, enfim, falamos de pessoas que não tiveram, desde o início de suas vidas, seus direitos aos serviços básicos de responsabilidade do Estado e da sociedade respeitados.

Diante disso, algumas pessoas que trabalham com esses adolescentes em conflito com a lei construíram em suas mentes uma ideia equivocada de que o trabalho desenvolvido com eles deve ser específico para o perfil desse grupo. Esse pensamento constitui um engano, pois tudo que serve para se trabalhar com adolescentes serve para se trabalhar com adolescentes em conflito com a lei, porque toda ação educativa deve ser revestida de uma aposta no outro (BRASIL 2006, p. 42). Um ou outro educador pode não acreditar no potencial dos educandos e nem em suas capacidades de mudança; esses profissionais não se prestam, verdadeiramente, ao trabalho educativo (BRASIL, 2006).

Todos os métodos e técnicas de ação social e educativa (ferramental teórico-prático) que funcionam com adolescentes funcionam também com os que se encontram em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2006). Um exemplo é a pedagogia da presença – nela, o educador influencia a vida do educando e possibilita a construção da sua própria identidade; há uma relação de ajuda na qual

o educador, com sua experiência, procura orientar o educando para que ele encontre o melhor caminho para superar seus problemas; busca-se desenvolver a resiliência, uma ferramenta que o educando aprende a usar para se tornar capaz de enfrentar e superar seus desafios e crescer mediante as dificuldades; estimula-se a educação para valores positivos em sua vida; incentiva-se o protagonismo juvenil indispensável para a participação do jovem na ação social e educativa, atuando como parte da solução e não apenas do problema; estimula-se a cultura da trabalhabilidade e, com isso, o educando tem a perspectiva de ingressar no mundo do trabalho e nele permanecer e crescer; discutem-se os códigos da modernidade que trabalham competências e habilidades para que o educando possa viver numa sociedade moderna.

Podemos perceber que o ferramental teórico-prático – métodos e técnicas de ação social e educativa elucidados acima - são válidos para o trabalho pedagógico com crianças, com adolescentes e com os jovens, independentemente de sua situação social, econômica ou de sua trajetória biográfica e relacional; estando o adolescente ou não em conflito com a lei, esse ferramental é de cunho teórico-prático universal.

É de suma importância que cada educador ou pessoa que trabalhe com os adolescentes em conflito com a lei (sejam essas pessoas cozinheiros, professores, técnicos, etc.) tenham em mente que o que para os profissionais é trabalho ou condições de trabalho, para os adolescentes representa as condições reais de vida deles. Para que a socioeducação aconteça, faz-se necessário um ambiente favorável com condições mínimas de bem-estar e dignidade.

Segundo as bases éticas em Brasil (2006), devemos trabalhar com os adolescentes não fazendo com que eles se percebam como o problema, mas usando estratégias como as de placas de sinalização das estradas que servem para nos orientar durante o caminho, por exemplo. Se realizarmos uma oficina pedagógica com os adolescentes sobre drogas, DSTs e violência, podemos apresentar esses temas em uma ação educativa com a bandeira da afetividade e sexualidade na adolescência, tratando, desta forma, todos os problemas acima citados, mas de uma maneira que englobe todos os adolescentes e não apenas aqueles em conflito com a lei.

Os educadores não devem mostrar-se indiferentes diante dos adolescentes em conflito com a lei pois, quando somos indiferentes em relação a algo, esse algo

não tem nenhum valor para nós, nós o abandonamos à indiferença. Dar valor a um homem é tirá-lo da indiferença, é imprimir-lhe um valor, e valorizando o cidadão atribuímos a ele um significado positivo. Segundo Brasil (2006), a atitude do educador diante dos adolescentes deve ser aquela que vê o caminho entre as pedras e não as pedras no meio do caminho.

2.3 Perspectivas e desafios

2.3.1. Os regimes de atendimento

Nesta seção versaremos sobre os regimes de atendimento, buscando contribuir para o esclarecimento de questões relacionadas à execução das medidas protetivas e socioeducativas, considerando a questão da compreensão e da prática dos regimes de atendimento do ECA* como o ponto fundamental da implantação dessas medidas. No art. 227 da Constituição, vemos que o que é direito da criança e do adolescente é dever da família, da sociedade e do Estado; portanto, a família deve ser vista como o primeiro círculo de proteção e de sua decência. O Estatuto zela por esse convívio e privar o adolescente dele é considerada uma atitude que só deve ser tomada em último caso. Entendamos como esses regimes devem funcionar, o que precisa ser feito e a situação atual deles.

Existem, atualmente, sete regimes de atendimento. O primeiro deles, Orientação e Apoio Sociofamiliar, é considerado o mais importante e o menos praticado devido à “fragilidade da posição ocupada pela família no contexto das políticas que presidem a estruturação do ramo social do Estado brasileiro” (BRASIL 2006, p.36). É na família que se devem iniciar as medidas de proteção e socioeducação, oferecendo a ela apoio material como renda mínima, cesta básica e medicamentos, entre outros, e também orientação e ajuda não-material como informação, aconselhamento psicossocial, jurídico e econômico. A finalidade desse regime é evitar que dificuldades financeiras, pessoais ou sociais rompam o vínculo e a convivência familiar (BRASIL, 2006).

Para que esse regime funcione faz-se necessário, segundo as “Perspectivas e Desafios” em Brasil (2006), “quatro pilares fundamentadores de uma política de

* Estatuto da Criança e do Adolescente

família” (BRASIL 2006, p. 43). São eles: 1) promoção da família: nele as famílias ocupam uma melhor posição nas políticas públicas. Exemplos disso estão nos programas como Renda Mínima na política de assistência social e Saúde da Família nas políticas de saúde; 2) educação para a vida familiar: existem programas para preparar o jovem para ser empreendedor, cuidar do meio ambiente ou para ter educação no trânsito; no entanto, não existem programas que os preparem para a vida familiar; 3) orientação e apoio sociofamiliar: esse programa oferece ajuda material e não-material às famílias das crianças ou adolescentes que tiveram seus direitos violados e estende-se aos familiares de adolescentes em conflito com a lei; 4) programas de proteção aos membros mais vulneráveis da família: esse programa protege crianças, adolescentes, idosos, mulheres ou deficientes quando estes são ameaçados por ação ou omissão dentro da própria família. Exemplos deles são as delegacias da mulher e os conselhos tutelares.

Para que esses quatro pilares funcionem e surtam resultados, eles devem estar estruturados para fornecer informações adequadas para que as famílias conheçam seus direitos e saibam como exercê-los; e também para que encaminhem as pessoas para outros órgãos governamentais ou não-governamentais que possam lhes auxiliar em sua cidade ou região; orientem as famílias em suas dificuldades econômicas ou sociais para auxiliá-las na compreensão e busca por saídas; capacitem as famílias para lidar com as áreas de economia doméstica, vida a dois, planejamento de vida, etc., e, através da mídia, desenvolvam programas voltados para a melhoria e a qualidade do convívio familiar (BRASIL, 2006). “Atualmente, estamos, ainda, muito longe de que tudo isso aconteça. Temos uma visão fragmentada da problemática relacionada à população infanto-juvenil. Nossa tendência é encarar as situações de abuso, abandono, tráfico e outras, nessa linha, inteiramente per si” (BRASIL, 2006, p.45).

O segundo regime de atendimento denomina-se Apoio Socioeducativo em Meio Aberto. Esse regime entende que, quando a família e a escola “funcionam de modo pleno, as demais instituições tendem a ser tornar suplementares e até mesmo desnecessárias (BRASIL, 2006, p.47). Foi criado não apenas para desenvolver programas de apoio a adolescentes em conflito com a lei, mas para englobar todos os programas de atendimento que acontecem fora do âmbito familiar e escolar.

O regime de apoio social e educativo em meio aberto não se caracteriza, fundamentalmente, pelo conteúdo das ações desenvolvidas, mas pela sua forma de inserção complementar à atuação da família e da escola. Em termos de conteúdo, suas ações se dão nas áreas de reforço escolar, apoio nutricional, preparação para o trabalho, esporte, atividades artístico-culturais, educação para a saúde, para o meio ambiente, para a cidadania e assim por diante. (BRASIL, 2006, p. 48)

Esse tipo de programa deve contribuir para a integração da criança na família e para o seu sucesso na vida escolar. Atualmente esse regime de atendimento apresenta características voltadas para a prevenção do delito, para o assistencialismo e pouca consciência de que “a educação abrange todas as atividades formativas, que se dão nos mais diversos espaços sociais e institucionais, não se resumindo à família e à escola (BRASIL, 2006, p. 49).

O terceiro regime de atendimento denomina-se Colocação Familiar e é uma forma de assegurar o direito à convivência familiar e comunitária colocando a criança ou o adolescente em uma família substituta quando a sua família natural perde ou é destituída do pátrio poder e se dá por meio de guarda, tutela ou adoção. Esse regime é adotado com o intuito de evitar a institucionalização da criança ou do adolescente e deve ser executado por entidades com absoluta clareza acerca de seu papel em termos jurídicos e técnicos além de éticos, pois trata-se do destino de um ser humano. Por esse motivo, os serviços devem ser muito bem regulados legal, técnica e eticamente, assim como o pessoal envolvido nesse tipo de atendimento deve ser bem capacitado (BRASIL, 2006).

Abrigo é o quarto regime de atendimento. Não é considerado uma internação (privação de liberdade), mas uma medida protetiva aplicável a “crianças ou adolescentes cujos direitos foram violados ou correm risco de sê-lo” (BRASIL 2006, p. 54). O Abrigo deve ser entendido como uma forma de apoio residencial, social, moral, educativo e afetivo, sendo entendido como protetivo, pois a criança ou adolescente atendido por Abrigos têm seus direitos violados enquanto os regimes socioeducativos são aplicáveis aos adolescentes em conflito com a lei em razão do cometimento do ato infracional.

O quinto regime de atendimento denomina-se Liberdade Assistida e “é considerado por muitos especialistas a forma mais humana e, pedagogicamente, a mais promissora” (BRASIL, 2006, p. 59), pois o adolescente não é retirado do convívio social e, se aplicado de forma adequada e bem orientada, propicia a criação de uma agenda que canaliza o tempo e a energia dos adolescentes de

forma construtiva. Porém, no Brasil, esse regime vem sendo mal aplicado pois, não há um acompanhamento direto desse adolescente que acaba ficando ocioso e não cumpre com as obrigatoriedades instituídas, o que tem contribuído para desgastar a crença na sua real eficácia, além de ser visto por juízes, promotores, mídia, opinião pública e até pelo próprio adolescente em conflito com a lei como uma forma de impunidade e de não-responsabilização pelo ato cometido (BRASIL, 2006).

A semiliberdade é o sexto regime de atendimento e antecede a internação (privação de liberdade). É uma forma de se tentar evitar o confinamento total em instituição do adolescente em conflito com a lei, e como forma de progressão de regime, para os que já estão internados. Nesse regime, os educandos passam a noite em prisão-albergue, que corresponde ao regime semiaberto do Direito Penal de adultos. Durante o cumprimento desse regime de atendimento o adolescente poderá ter sua pena: a) suspensa, caso ele responda adequadamente à proposta, e ser posto em liberdade; b) diminuída, conforme for seu progresso, e transformada em liberdade assistida, ou c) transformada em privação de liberdade caso o adolescente não esteja cumprindo adequadamente a medida imposta.

O sétimo e último regime de atendimento é a internação, destinada aos adolescentes em conflito com a lei em razão de cometimento de ato infracional e só deve ser aplicada levando em conta três princípios: (i) brevidade, que é o reconhecimento de que impedir o ser humano do convívio social não é o melhor jeito de educá-lo, (ii) excepcionalidade, que somente deverá ser aplicada caso não haja nenhuma medida alternativa possível, (iii) respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento pois, nesse período, o adolescente está construindo sua identidade e seu projeto de vida social (BRASIL, 2006). Quanto à dimensão socioeducativa, esse regime baseia-se na humanidade, severidade e justiça. Entendamos que humanidade deve corresponder à garantia dos direitos de integridade física, psicológica e moral; severidade ao entendimento, pelo adolescente, da clara reprovação ao “ato” por ele praticado e não como uma reprovação a ele como pessoa e o entendimento de que a justiça deve ser aplicada apenas por meio de leis.

O pano de fundo de todas as atividades desenvolvidas seja um processo de educação para valores que, pela significação e ressignificação do significado e do sentido da vida, o leve a defrontar-se, nos planos de sua sensibilidade e de sua consciência, com a natureza, as implicações e a

gravidade do ato infracional pelo qual foi considerado responsável (BRASIL, 2006, p. 69).

Para alcançar esse objetivo é de suma importância que os profissionais que trabalham com esses adolescentes recebam orientações claras acerca de suas atribuições e possuam consciência ética e moral, além do conhecimento jurídico e técnico envolvidos em seu campo de atuação profissional, pois esse princípio está intrinsicamente ligado à justiça “que deve funcionar sob um forte e rigoroso império da lei” (BRASIL, 2006, p. 69).

2.3.2 O delito e as formas de responsabilização do adolescente

Para entender melhor o trabalho com adolescentes em conflito com a Lei, vamos discorrer um pouco sobre duas concepções de delito, uma ontológica e outra socioconstrutivista, pensando em suas complexidades, visto que a sociedade tem sido levada a uma percepção distorcida de sua real magnitude. Também serão apresentadas considerações acerca da política, definida a partir de uma visão compreensiva de sua evolução histórica.

Segundo Méndez (1995), podemos dividir as concepções de delito em duas grandes vertentes: na primeira, entendemos o delito como ontológico, sendo parte inerente da natureza humana, e, na segunda, como um processo socialmente construído que “surtem e desaparece no curso da evolução histórica dos povos” (BRASIL, 2006, p. 12).

Podemos perceber que a concepção ontológica de delito está presente no nosso cotidiano e expressa-se por meio do senso comum em frases como:

“Esse menino não tem jeito. Ele é mau por natureza”.

“Este, infelizmente, não vai dar certo. O pai também era delinquente. Isso é hereditário”.

“Isso está no sangue”.

A concepção construtivista também pode ser observada em nosso cotidiano por meio dos movimentos pela descriminalização do aborto ou da maconha que esperam desconstruir certos atos humanos como delito. Também nota-se essa concepção por meio da evolução histórica: atos que antes não eram considerados delitos hoje passaram a ser entendidos como tal. Podemos citar como exemplo as leis de proteção ambiental que hoje coíbem e punem como crime inafiançável a

prática de matar animais silvestres, ato que há trinta anos era considerado esporte (BRASIL, 2006).

Para que a vida em sociedade seja possível, faz-se necessário o controle social do delito.

Toda sociedade – mesmo as mais primitivas – conta com mecanismos de controle social do delito. Sem isso, a vida nos agrupamentos humanos estaria inviabilizada. A reação da sociedade ao delito pode ser formal ou informal. A reação formal ao delito se dá com base na lei, por meio do Sistema de Administração da Justiça. A reação informal se processa por outras vias, como opinião pública, a imprensa, as instituições e os movimentos sociais (BRASIL, 2006, p. 13).

Para assegurar que esse controle seja feito por instituições que agem de acordo com as leis, o Sistema de Administração e Justiça é constituído por:

- a) Segurança Pública – Polícias Civil e Militar;
- b) Ministério Público;
- c) Magistratura;
- d) Defensoria Pública;
- e) Órgão encarregado da execução das medidas socioeducativas.

Essas instituições trabalham para garantir que os atos delituosos sejam punidos por meio de uma resposta formal da sociedade, prendendo, julgando, condenando e cumprindo pena. Porém, quando alguém comete um delito e acaba sendo linchado, ou quando começa a se falar em pena de morte, estamos diante de reações informais ao delito (BRASIL, 2006).

Segundo Brasil (2006) os delitos juvenis, principalmente quando se trata de fatos graves, obtêm grande repercussão na mídia, que alimenta a reação informal ao delito e aponta como “causa do aumento das ocorrências nessa área a inimputabilidade das pessoas menores de 18 anos” (BRASIL, 2006, p.14), além de ressaltar o rigor das penas em outros países. Tocada pela solidariedade às vítimas, a população se manifesta em favor da redução da maior idade penal. No entanto, esse é um assunto que deve ser debatido por pessoas e instituições voltadas para o bem-estar social e não apenas por políticos à procura de votos ou por comunicadores em busca de audiência (BRASIL, 2006).

O adolescente infrator não precisa simplesmente de punição ou compaixão paternalista, mas de um sistema de responsabilização que favoreça sua constituição como indivíduo e que os faça compreender que, para se conviver em comunidade, é

preciso respeitar a dignidade do outro e, para isso, sua própria dignidade deve ser respeitada (VIEIRA, 1997).

A aplicação da medida socioeducativa é, acima de tudo, uma resposta formal da sociedade a um delito pelo qual o adolescente, após submeter-se ao devido processo, com todas as garantias, foi considerado responsável. A responsabilização pela quebra da lei penal é, portanto, a única razão pela qual uma medida socioeducativa lhe está sendo imposta (BRASIL, 2006, p. 26).

Segundo o ECA, o adolescente é “pessoa em condição peculiar de desenvolvimento” tanto físico como cognitivo e emocional. O adolescente não é mais uma criança, porém ainda não é um adulto e, por isso, ressalta-se a importância de não apenas puni-lo pelo ato infracional, mas também educá-lo para a vida adulta. Dessa afirmação surgem duas dimensões para o tratamento do delito juvenil, uma jurídica e outra educativa. Porém, Méndez (*Apud* Costa, 2006, p. 30) ressalta que “Pedagogos e Juristas têm atrás de si uma longa tradição de desconfiança mútua e críticas recíprocas em que, provavelmente, ambas as partes tenham razão”, contudo, ambos concordam quanto a necessidade da responsabilização do adolescente. Daí a urgência de um trabalho junto ao adolescente com o intuito de auxiliá-lo em sua formação de pessoa e de cidadão, estimulando junto a eles a importância do respeito próprio e para com os outros. Esse trabalho com adolescentes em conflito com a lei em razão do cometimento de ato infracional deve acontecer por meio da socioeducação*.

2.4 A ação socioeducativa

O trabalho social e educativo dirigido aos adolescentes em conflito com a lei visa o respeito e o desenvolvimento do educando e a segurança do cidadão pela redução dos atos infracionais cometidos pelos adolescentes. A socioeducação é uma “modalidade de ação educativa destinada a preparar os adolescentes para o

* Somente os profissionais que estão diretamente inseridos no contexto da socioeducação e entre eles os professores que estão dentro da sala de aula são quem, realmente, conhecem a história desses adolescentes e suas reais perspectivas de vida. Conhecem um lado do ser humano que poucas pessoas têm acesso e por esse motivo, deveriam ser consultados e inseridos nas discussões acerca da maior idade penal e de todos os assuntos que possam contribuir para o resgate desses adolescentes.

convívio social no marco da legalidade e da moralidade socialmente aceitas, como forma de assegurar sua efetiva e plena socialização” (BRASIL, 2006, p.10).

Segundo Brasil (2006), coexistem hoje na América Latina duas doutrinas, a primeira, denominada Doutrina da Situação Irregular, serviu como base de todos os códigos de menores da região durante todo o século XX. Por meio dela, todos os adolescentes em situação irregular, carentes, abandonados infratores ou não, eram encaminhados à justiça, que passa a utilizar mecanismos de controle social do delito como polícia e redes de internação para atender crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social, mesmo não tendo cometido nenhum ato infracional. A segunda, a Doutrina da Proteção Integral das Nações Unidas é formada por um conjunto de normas internacionais destinadas à promoção e defesa dos direitos da população infanto-juvenil sem exceções, sendo que, para os adolescentes em conflito com a lei, é estabelecido um “sistema de responsabilização penal alicerçado nas garantias processuais do estado democrático de direito” (BRASIL, 2006, p. 20). Não é mais possível ignorar a condição jurídica do adolescente e nem deixar de pensar as políticas públicas de seu atendimento.

Agora, com o advento da Doutrina da Proteção Integral, o olhar passa necessariamente pela perspectiva do direito e a ação é chamada a confrontar-se com o desafio de atuar sobre as políticas públicas no sentido de ampliar-lhes a cobertura e melhorar-lhes a qualidade, de modo a torná-las realmente capazes de incluir o conjunto da população infanto-juvenil (BRASIL, 2006, p. 22).

Observe o quadro comparativo entre as duas doutrinas:

CÓDIGO DE MENORES E PNBEM Doutrina da Situação Irregular	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE Doutrina da Proteção Integral
- Destina-se apenas aos menores em situação irregular: carentes, abandonados, inadaptados e infratores.	- Dirige-se a todas as crianças e adolescentes, sem exceção alguma.
- Trata-se apenas da proteção (carentes e abandonados) e da vigilância (inadaptados e infratores).	- Trata da proteção integral, isto é, da sobrevivência, do desenvolvimento e da integridade de todas as crianças e adolescentes.

- Usa o sistema de administração da justiça para fazer o controle social da pobreza.	- Usa o sistema de justiça para o controle social do delito e cria mecanismos de exigibilidade para os direitos individuais e coletivos da população.
- Vê o menor como objeto de intervenção jurídico-social do Estado.	- Vê a criança e o adolescente como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei.
- É centralizador e autoritário.	- É descentralizador e aberto à participação da cidadania por meio de conselhos deliberativos e paritários.
- Foi elaborado no mundo jurídico, sem audiência da sociedade.	- Foi elaborado de forma tripartite: movimentos sociais, mundo jurídico e políticas públicas.
- Segrega e discrimina os menores em situação irregular.	- Resgata direitos, responsabiliza e integra adolescentes em conflito com a lei.
- Não distingue os casos sociais (pobreza) daqueles com implicação de natureza jurídica (delito).	- Estabelece uma clara distinção entre os casos sociais e aqueles com implicações de natureza jurídica, destinando os primeiros aos Conselhos Tutelares e os últimos somente à Justiça da Infância e da Juventude.

Todos os profissionais que trabalham em unidades de internação devem conhecer a dimensão jurídica do trabalho educativo, independentemente de qual função desempenha, pois, a medida socioeducativa tem conteúdo pedagógico, mas sua natureza é sancionatória e, por esse motivo, o educador deve sempre estar informado e atualizado sobre a legislação vigente (BRASIL, 2006).

As unidades de atendimento socioeducativo se estruturam tendo como base:

- i) o respeito aos direitos fundamentais do adolescente, cuidando e garantindo sua integridade física, psicológica e moral;
- ii) ação socioeducativa, desenvolvendo no aluno interno consciência da necessidade de seu próprio desenvolvimento pessoal e

social; iii) segurança-cidadã, adotando medidas de contenção e segurança. Essas três dimensões não devem ser trabalhadas separadamente e sim por toda a equipe de profissionais que atendem integralmente aos adolescentes internados. Para esses profissionais, a unidade é vista apenas como seu local de trabalho; para os educandos, representa sua atual condição de vida e também a possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2006). Por esse motivo os profissionais que se propõem a trabalhar ou estão de alguma forma envolvidos com a socioeducação devem estar cientes de que “o exemplo não é a melhor maneira para se educar. É a única! Educar – particularmente, crianças e adolescentes – é ensinar o que se é. O Educador, com sua conduta, com seus exemplos, deve ser uma referência segura para o adolescente” (BRASIL 2006, p. 44). Na unidade onde esta pesquisa foi aplicada, os professores têm a liberdade de conversar muito com os adolescentes com o intuito de apresentar-lhes exemplos e histórias de vida reais que possibilitam uma reflexão sobre como seguir em frente diante das dificuldades. Tanto professores quanto funcionários são pessoas reais com problemas reais e que, com dedicação, carinho, paciência e compaixão, conseguem, por vezes, quebrar a barreira de revolta, dor e sofrimento em que muitos adolescentes estão envoltos. Estes, por sua vez, correspondem a esses sentimentos deixando aparecer um ser humano muito diferente daquele que antes enxergávamos como delinquente, agressor e sem recuperação e é possível enxergar neles adolescentes carentes e que, na maioria dos casos, não tiveram um direcionamento ou mesmo um bom exemplo vindo da parte de seus pais ou responsáveis.

“Ao escolher este ou aquele método de trabalho, esta ou aquela conduta no convívio com os educandos, o educador faz uma escolha de si mesmo. Aí ele se define como educador, como pessoa humana e como cidadão. Aí se define sua postura ética diante da vida” (BRASIL, 2006, p. 45). O trabalho com adolescentes em conflito com a lei exige dos profissionais atitudes e ideologias que não estão expressas em manuais ou regras de normatização, pois nenhum manual poderá inserir na conduta desses profissionais a crença de que a realidade pode ser modificada, que palavras são importantíssimas, porém, devem ser seguidas de ações e atitudes.

Segundo Brasil (2006), os educadores devem proporcionar ao educando condições e espaços que lhes permitam o diálogo e o compartilhamento de ideias.

Para se viver e trabalhar na sociedade atual, que está altamente urbanizada e onde a tecnologia impera, faz-se de suma importância o domínio da leitura e da escrita.

Os adolescentes que chegam na instituição, geralmente, têm escolaridade deficiente e conhecimentos bastante limitados ao mundo em que vivem (criminalidade). Para que os alunos se apropriem de outros conhecimentos faz-se necessária a leitura de textos que os façam refletir sobre seus papéis na sociedade a partir da compreensão de seus contextos e circunstâncias de vida. Ao se trabalhar a leitura do artigo de opinião os educandos desenvolverão aspectos que lhes proporcionarão novos saberes, contribuindo para seu desenvolvimento crítico sobre temas que fazem parte do seu cotidiano, mas que, por alguma razão, são deixados de lado. Com essa atividade, os educandos podem perceber que estão sendo ouvidos, que suas opiniões são importantes e que eles fazem parte da sociedade mesmo quando estão vivendo à margem dela.

CAPÍTULO 3: A LEITURA E OS PROCESSOS COGNITIVOS

Construir opiniões, participar de discussões e debates, ou seja, ter o que dizer, só é possível a partir do momento em que o aluno está imbuído de conhecimento. Uma das formas de se adquirir esse conhecimento é por meio da leitura, porém, não estamos falando aqui de uma leitura superficial, mas daquela que nos transforma e nos faz refletir sobre o que lemos, nos torna críticos e reflexivos sobre nossas leituras.

Para que o interlocutor vença a distância que existe entre ele e o autor do texto e para que haja uma interação entre eles, o texto escrito precisa ser inteligível ao receptor, porém, o que parece tão óbvio é uma das maiores barreiras enfrentadas por alunos e professores do ensino fundamental, ou seja, fazer com que a criança entenda o texto escrito. Porém, a compreensão é um processo cognitivo e não podemos ensinar processos cognitivos, mas o professor pode criar oportunidades para o desenvolvimento desses (KLEIMAN, 2000).

Entender esses processos cognitivos contribui para que o professor possa buscar caminhos e planejar estratégias fundamentadas em conhecimentos científicos para o trabalho com leitura.

Refletir sobre o conhecimento e controlar os nossos processos cognitivos são passos certos no caminho que leva à formação de um leitor que percebe relações, e que forma relações com um contexto maior, que descobre e infere informações e significados mediante estratégias cada vez mais flexíveis e originais. Isso não quer dizer que compreender um texto escrito seja apenas considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados (KLEIMAN, 2000, p. 10).

O autor de um texto pressupõe um leitor e uma interação entre eles. Para que isso ocorra, o leitor deve ser capaz de compreender, entre outras coisas, as intenções e objetivos do autor percebendo inferências e levando em consideração o contexto em que o texto foi escrito.

À medida que lemos, vamos formando possíveis e diferentes interpretações a partir de um mesmo conteúdo. Isso ocorre devido ao fato de que cada leitor tem experiência de vida e conhecimento prévio diferentes, que acrescentarão ideias ao texto. Para Lencastre (2003), existe uma interação entre o conteúdo fornecido pelo

texto e o conhecimento prévio do leitor. Considerar isso “implica aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto” (ELIAS; KOCH, 2006, p. 11). Todo esse processo de compreensão leitora ocorre de modo dinâmico, visto que o leitor ativo intervirá no texto e, a partir das informações dadas, “processa e atribui significado ao que está escrito” (SOLÉ, 1998, p. 40). Assim, podemos afirmar que a prática da leitura desenvolve a compreensão de outros textos, e também que o leitor interage com o que lê, retirando informações e construindo sua interpretação de acordo com suas próprias experiências e conhecimentos de textos. Essas novas informações recebidas se unirão aos conteúdos que nosso cérebro já armazenou, ampliando cada vez mais a capacidade de interpretação e interação entre o leitor e o texto.

A relação inicial que o indivíduo estabelece com o objeto de aprendizagem tem que ser relevante, prazerosa e funcional. Para Solé (1998), os objetivos da leitura contribuem para que o leitor compreenda e interprete os textos com maior autonomia. Portanto, deve-se primeiramente construir uma relação de prazer entre o aprendiz e leitura despertando nele o interesse pelo texto. Por meio da leitura o indivíduo constrói sentidos a partir da interação com o texto e, através de seu desenvolvimento como leitor, passa a ter maior autonomia para compreender e resignificar os sentidos de suas leituras conforme seus conhecimentos pessoais vão se acumulando, se enriquecendo e com isso passa a construir um conjunto de estratégias a partir de inferências. A leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber as relações existentes no mundo (SILVA, 1991).

Embora possa parecer simples, segundo Kleiman (2002), o processo de leitura é tão complexo quanto outros que envolvem tarefas cognitivas do tipo resolução de problemas, uma vez que é necessário trazer à mente informações ou aplicar algum conhecimento a uma situação nova, uma vez que o engajamento de muitos fatores, como percepção, atenção e memória, é essencial para extrair-se o sentido do texto.

Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios. Parto da ideia de que o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto e rejeito o pressuposto de que o recita (exceto no caso em que a atividade da leitura corresponde a este objetivo: por exemplo, na declamação poética) (SOLÉ, 1998, p. 18).

Nossa mente trabalha no processo de construção de sentidos e isso converge para a estrutura linguística uma gama enorme de fatores que ultrapassam os limites linguísticos.

Entretanto, Kleiman (2011, p. 7) explica que “até aqueles diretamente ligados ao ensino de leitura – os professores – encontram-se mal informados em relação ao processo, ao leitor e às estratégias que levam ao domínio do processo para poder assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência”. A leitura e a escrita envolvem aspectos que vão muito além da sala de aula e dos livros didáticos, porém, nem sempre o docente conduz sua prática pedagógica apenas pela circunstância, e se acomoda na realidade em que ele vive sem buscar soluções de outra ordem. A partir do momento que percebemos que existem correntes teóricas que nos ajudam a entender esses procedimentos todos, podemos pensar nossa própria prática docente. O ato de ler implica uma construção de sentidos e o fruto dessa leitura é uma compreensão que ultrapassa os limites do que foi dito. Segundo Solé (1998), dois leitores com finalidades diferentes extraem informações distintas do mesmo texto. Scott (1983, p. 3) explica que a leitura não é simplesmente a habilidade de decodificar palavras, mas de extrair significado, implícito e explícito do texto escrito. É um processo seletivo e, ao mesmo tempo, um jogo de adivinhação psicolinguístico. A rigor, nossa mente processa um sinal, nós olhamos para uma realidade e vemos outra. Isso é interpretar os sinais gráficos para perceber e compreender além da leitura superficial.

Em suma, é importante que tenhamos consciência de que fazer do ato de ler um hábito nos auxiliará no desenvolvimento de nossa compreensão textual, e este capítulo da pesquisa, justificadamente, terá como ideal frisar essa importância.

3.1 Leitura e compreensão

A leitura é um processo de produção de sentidos e não de decodificação, é uma atividade colaborativa; dá-se na interação leitor-texto-autor, sendo que o grau de compreensão do texto pode variar de uma pessoa para outra em virtude dos repertórios interpretativos de cada uma. Para Leffa (1996), quando o leitor diz “li, mas não entendi”, ele ficou apenas na decodificação; olhou, mas não viu. Houve tentativa, mas não houve leitura.

Para Bakhtin (2000, p. 340), “o texto é a expressão de uma consciência que reflete algo”; toda palavra conduz para fora dos limites do texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos. A compreensão põe-se como atividade dialógica que se dá na relação com o outro e estimula a reflexão crítica. Permite a expansão ou construção do sentido. Trata-se de um processo criador, ativo e construtivo, indo além da informação estritamente textual, uma vez que, para se compreender um texto, é preciso sair dele (BAKHTIN, 2000).

Primordialmente, na sua acepção mais geral e fundamental, ler é usar segmentos da realidade para chegar a outros segmentos. Dentro dessa acepção, tanto a palavra escrita como outros objetos podem ser lidos, desde que sirvam como elementos intermediários, indicadores de outros elementos. Esse processo de triangulação, de acesso indireto à realidade, é a condição básica para que o ato da leitura ocorra (LEFFA, 1996, p. 11).

Para Leffa, nós construímos um sentido a partir de outro, e os conhecimentos construídos nas relações dialógicas complexas vão servir para a construção de outros conhecimentos: “o texto não possui um conteúdo mas reflete-o, como um espelho. Um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, como vários textos podem também refletir um só conteúdo” (LEFFA, 1996, p. 13).

O ler extrapola a simples decodificação. Quando se produz um texto está se segmentando a realidade e isso mostra a sua relação com o meio, com o outro. BAKHTIN (1979), entende o signo como qualquer elemento capaz de produzir significados, mas a produção de significado é essencialmente social, portanto, a compreensão da leitura se amplia trabalhando os sentidos linguísticos e não linguísticos do texto.

A fim de buscar as melhores formas de ajudar os alunos a desenvolverem uma leitura de qualidade, muitas pesquisas têm sido desenvolvidas e muitas variáveis investigadas. Diferentes modelos teóricos relacionados aos estudos da linguagem têm demonstrado que para se formar um bom leitor é necessário dar atenção, também, a aspectos que estão fora do texto e apontar as possíveis causas das dificuldades dos alunos durante as tarefas de leitura, focalizando, entre outros aspectos, os materiais didáticos, as metodologias e práticas de ensino e os parâmetros curriculares.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 71).

Visando uma reflexão acerca do processo de aprendizagem da leitura desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, sobre as diversas formas e práticas desenvolvidas no contexto escolar e ainda apresentar algumas considerações de diversos autores sobre os processos cognitivos que envolvem a leitura, é que esta pesquisa foi elaborada. Silva (1985) afirma que, para ler, não basta apenas decodificar as representações gráficas indicadas por meios de sinais e signos, pois o leitor porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (BRASIL, 1998, p. 70).

O ensino da leitura e da escrita ainda é entendido pela maioria dos pais como sendo de caráter especificamente escolar, porém, o que falta a esses pais e a muitos profissionais da educação é o comprometimento de que são vários os níveis de conhecimento e os processos cognitivos que entram em jogo durante o processo de leitura. Esses conhecimentos abrangem desde a pronúncia dos vocábulos, pelo conhecimento do vocabulário e regras da língua, até o conhecimento sobre o uso da língua. A leitura é uma atividade que deve estar presente em todos os níveis educacionais, e seu aprendizado, por se concentrar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, necessita de reflexões sobre essa prática no âmbito escolar, pois, segundo Brasil (1998, p.70), “muitos alunos desistem de ler” por não conseguirem acompanhar o que a escola lhes impõe. Dentro desta perspectiva, faz-se de suma importância que os educadores reflitam sobre esse tema com o intuito de

contribuírem de forma efetiva acerca das dificuldades relacionadas à aquisição da leitura nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Como dito anteriormente, a leitura é um processo de produção de sentido e não de decodificação e, para que isso ocorra, deve acontecer uma interlocução dialógica entre o leitor e o texto, pois a constituição do sujeito se dá pela interação que ele tem com a linguagem.

Bakhtin (apud RODRIGUES, 2011) apresenta três concepções de linguagem, uma subjetivista idealista, outra subjetivista abstrata e ainda uma concepção de linguagem como processo de interação social. É nesta concepção de interação social, que o autor dispensa maior atenção pois nela, a língua é um fato social, um veículo de comunicação onde se revelam as ideologias dos falantes através da interação por meio dos seus diálogos.

A prática de leitura tem sido feita como atividade burocrática e a escola não pode dicotomizar a leitura e o ensino da língua materna; faz-se necessário o diálogo entre o professor de português (gramática) e os demais professores de disciplinas diferentes para estimular a capacidade de desenvolver linguagem para que o sujeito possa associar a teoria à prática de linguagem.

Quando um leitor lê um texto e diz não o ter entendido, segundo Leffa (1996, p. 11), “houve tentativa de leitura, mas não houve leitura”.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 70)

Portanto, um bom leitor, por meio dos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura, acessa, processa e organiza com maior qualidade seus conhecimentos prévios. Para Freire (1997):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. E, a experiência da compreensão será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na experiência escolar aos que resultam do mundo da cotidianidade (p. 29-30).

É através da leitura que o indivíduo cresce em todos os âmbitos e amplia significativamente seus conhecimentos, entretanto, devemos lembrar que, “a relação com o sentido é sempre dialógica. O ato de compreender já é dialógico (BAKHTIN, 2000, p.350), portanto temos que considerar as dificuldades, os conhecimentos prévios, as histórias de vida e o ambiente no qual os leitores aprendizes estão se desenvolvendo para não transformarmos a leitura em algo sofrido, indesejado.

3.2 O processo de leitura: da decodificação à interação

Para Leffa (1996, p.10), “a leitura é basicamente um processo de representação” e, por envolver o sentido da visão, “ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra”. A questão é: em que medida isso nos auxilia a compreender e traduzir compreensão em práticas cotidianas que permitam alcançar essa proficiência almejada? Em que medida esse conhecimento também ajudaria na solução do problema? Não podemos explicar o que é ler sem antes entender que conjuntamente a essa leitura há a escrita. Quaisquer que sejam as vertentes teóricas, o ler tem como contraparte o escrever. A ação de ler está atrelada à ação de escrever.

“A leitura é um processo de interação entre leitor e texto e, nesse processo, tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura (SOLÉ 1998, p. 22)”. Para que isso aconteça, deve haver um leitor ativo que seja capaz de processar e examinar o texto e que exista, para ele, um objetivo que guie sua leitura; em outras palavras, sempre que lemos, o fazemos para algo, para alcançar alguma finalidade, como, por exemplo, cozinhar, entender regras de um jogo, obter informações, etc. (SOLÉ, 1998).

Para Leffa (1996), a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio do mundo. Ele afirma que:

Numa leitura de mundo, o objeto para o qual se olha funciona como um espelho. Se o objeto for, por exemplo, uma casa, vai oferecer tantas leituras quantas forem as posições de cada um dos observadores em relação à casa. O arquiteto fará uma leitura arquitetônica, o sociólogo uma leitura sociológica, o ladrão uma leitura estratégica, e assim por diante (LEFFA, 1996, p. 11).

A compreensão é produto da interação entre o conhecimento prévio do indivíduo e determinados dados da realidade, portanto, quanto maior seu conhecimento prévio sobre o assunto, melhor será sua leitura; quanto mais o leitor tem para contribuir com o texto, mais possibilidade terá de entendê-lo. Um mesmo leitor com finalidades diferentes extrai informações distintas do mesmo texto (SOLÉ, 1998). No entanto, faz-se necessário, segundo os PCNs, criar condições favoráveis ao leitor em formação para que estes construam pontes entre “textos de entretenimento e textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais” (BRASIL 1998, p. 71). Segundo Bakhtin (2000), a consciência do homem inicia-se por meio da consciência do outro para depois ir construindo sua própria consciência e definir-se enquanto homem.

A interação entre leitor e texto acontece como atividade dialógica que se dá na relação com o outro. Estimula a reflexão crítica. Permite a expansão ou construção do sentido. Treina o raciocínio, o pensamento crítico, as habilidades argumentativas. “Ao fazermos a leitura sociológica de uma rua da cidade olhamos para as casas, o calçamento, as pessoas, mas vemos a realidade sociológica refletida por essa rua” (LEFFA, 1996, p. 10). Esse tipo de leitura processa-se por meio de sinais não-linguísticos; por eles também vemos a tristeza nos olhos das pessoas, a alegria estampada no rosto ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade (LEFFA, 1996).

As significações não podem estar aprisionadas no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, nem podem ser confundidas com meros conteúdos informacionais. O texto como um evento comunicativo não é um “container”, onde se entra para recolher coisas, não é um artefato pronto, um produto acabado; é um processo; portanto, não é possível dizer tudo sobre ele sem ter que produzir grande

quantidade de linguagem. Até por economia, o locutor sempre deixa muitas informações por conta do interlocutor que são recuperadas, por exemplo, por inferências. Os sentidos, segundo Bakhtin (2000), são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo interlocutor. A palavra ou o signo é “interindividual”, situa-se fora do locutor, que não tem a exclusividade sobre ela, por isso, não se pode deixá-la apenas para o locutor pois, ele, o ouvinte e todos aqueles cujas vozes ecoam na palavra têm direitos sobre ela pois, “não existe palavra que não seja de alguém. A palavra é um drama com três personagens (não é um dueto, é um trio)” (BAKHTIN, 2000, p. 350).

Para Leffa (1996), ao processo de leitura constata-se duas definições opostas. Na primeira ler significa extrair significados do texto, nesta definição, o texto é o mais importante pois traz informações para que o leitor as reconheça e se aproprie delas. Já na segunda definição a autora define ler como um processo que parte do leitor. Nesta definição, o leitor atribui significados ao texto e torna-se mais relevante para o processo da leitura. Na medida em que o leitor vai compreendendo o que lê, passa a apropriar-se de novos conhecimentos e a atribuir novos significados que lhe permitem perceber as perspectivas e opiniões do autor do texto (SOLÉ, 1998). Se não tivermos perspectivas quanto a leitura acreditando que sabemos tudo o que ali está sendo dito ou se não esperarmos nada da palavra, “esta se separa do diálogo e se coisifica” (BAKHTIN, 2000, p. 350).

O caminho do desenvolvimento humano segue o caminho do social para o individual. Construir conhecimento implica ação partilhada, ou seja, é por meio dos outros que há relações entre sujeito e objeto de conhecimento. Portanto, formar leitores, como dito anteriormente, requer condições favoráveis, o que pressupõe recursos materiais disponíveis e a utilização adequadas desses recursos nas práticas de leitura. Os PCNs (1998, p. 71-72) apresentam algumas dessas condições:

- a) biblioteca nas escolas com disponibilidade para empréstimos e textos dos mais variados gêneros e áreas do conhecimento;
- b) livros e materiais de leitura diversificados dentro das salas de aula;
- c) criar situações de leitura livre nas quais aconteça troca de sugestões e experiências entre os alunos;

d) planejar a regularidade das leituras atribuindo-lhe a mesma importância que a oferecida às demais atividades;

e) permitir que os alunos escolham suas leituras para que estas não sejam apenas parte dos compromissos escolares que ficaram esquecidos depois das aulas;

f) todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, deve incentivar a leitura, portanto, a escola deve construir uma política de formação de leitores que envolva toda a comunidade escolar.

O caminho do desenvolvimento humano segue o caminho do social para o individual. Construir conhecimento implica ação partilhada, ou seja, é por meio dos outros que há relação entre sujeito e objeto de conhecimento.

As interações sociais (entre alunos e professores) no contexto escolar passam a ser entendidas como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objeto comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano das salas de aula (VYGOTSKY apud REGO, 1995, p. 110).

A heterogeneidade, entendida, neste caso, como diferenças individuais, é imprescindível para as interações sociais e estão integradas ao cotidiano escolar onde acontece a troca de repertórios, de visão de mundo, de ajuda mútua, e, como consequência, observa-se a ampliação de capacidades individuais. Em tal prática, o sujeito é considerado ativo no seu processo de conhecimento.

3.3 A leitura como atividade cognitiva

A leitura e a escrita envolvem aspectos que vão muito além da sala de aula e dos livros didáticos. O gosto pela leitura desenvolve-se ou torna-se mais atraente para a criança conforme a maior ou menor presença no cotidiano de práticas de leitura e escrita. Diferentes modos de participação nas práticas discursivas orais em família permitem à criança construir uma relação com a linguagem (oral e escrita)

enquanto prática discursiva e enquanto objeto de conhecimento. “O texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (LEFFA, 1996, p.12). No entanto, muitas vezes a leitura é feita de modo superficial e preguiçosa, principalmente se o assunto da leitura não nos interesse.

A psicanálise enfatiza que tudo quanto de fato impressionou nossa mente jamais é esquecido, mesmo que permaneça muito tempo na obscuridade do inconsciente. Essa constatação evidencia a importância da memória tanto para a vida quanto para a leitura. Principalmente a da palavra escrita – daí a valorização do saber ler e escrever -, já que se trata de um signo arbitrário, não disponível na natureza, criado como instrumento de comunicação, registro das relações humanas, das ações e aspirações dos homens; transformado com frequência em instrumento de poder pelos dominadores, mas que pode também vir a ser a liberação dos dominados (MARTINS, 1993, p. 19).

O texto se realiza durante a leitura dialógica, aqui entendida como aquela na qual o leitor consegue interagir socialmente, aprender, trocar ideias e conhecimentos por meio da linguagem textual. Geraldi (2013, p. 166) explica que “o produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico”. Qualquer processo cognitivo de construção de saber se faz pela relação com o objeto de conhecimento. Segundo Bakhtin (2000), o significado não pode ser meramente linguístico, ele tem que ser social também. Quando o leitor realmente compreende o texto, lhe é revelado uma multiplicidade de sentidos, porém, “compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos” (BAKHTIN, 2000, p. 382).

Leffa (1996, p.17) afirma que “para compreender o ato da leitura temos que considerar: o papel do leitor, o papel do texto e o processo de interação entre leitor e texto”. Quando acontecem falhas nessa interação, tanto nos textos orais quanto nos escritos, surgem as dúvidas sobre o que está sendo dito, pois existem “más e boas compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas” (MARCUSCHI, 1988, p. 89). Quem se expressa quer, em princípio, ser entendido, mas nunca exerce total controle sobre esse entendimento, porque a linguagem não é “transparente”, uma xerox, uma cópia da realidade e

também porque a interpretação é fruto de trabalho colaborativo entre leitor-texto-autor e não uma simples garimpagem de informações:

[...] as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Por isso, seguidamente, operam como fontes de mal-entendidos. Pois, como seres produtores de sentidos, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois, o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido (MARCUSCHI, 1988, p. 90).

O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas que o leitor vai preencher com o conhecimento prévio que possui do mundo (LEFFA, 1996). Segundo o autor, a compreensão é um esforço inconsciente por meio da qual o leitor, através de um conjunto de conhecimentos, recria os sentidos do texto. Transportando esse princípio para o ambiente escolar, é possível afirmar que a eficácia da escola está em partir do que o estudante traz do seu cotidiano e ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, incidir na zona de desenvolvimento potencial desses estudantes, desenvolvendo lhes capacidades intelectuais que lhes permitam acessar os conhecimentos. Porém, Kleiman (2007) explica que não devemos limitar nossos alunos oferecendo-lhes apenas textos simplificados, mas instigando-os e oferecendo-lhes textos que circulam nas práticas sociais: “a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente” (KLEIMAN, 2007, p. 11). Portanto, o professor não deve se restringir à transmissão de conteúdo, mas ensinar a pensar, ensinar formas de acesso de apropriação do conhecimento elaborado: “se o texto for rico, o leitor se enriquecerá com ele, aumentará seu conhecimento porque o texto é o mundo; no entanto, se o texto for pobre, o leitor perderá seu tempo, porque nada há de extrair” (LEFFA, 1996, p. 13). Entendamos como texto rico aquele que proporciona novos conhecimentos e novas descoberta ao leitor, aquele que leva o

leitor a encontrar o desconhecido; enquanto o texto pobre não acrescentará nada de novo, apenas reproduzirá o que já é conhecido por ele. Bakhtin (2000), explica que:

Quando se tende exclusivamente a reconhecer, quando se busca unicamente o conhecido (o que já ocorreu), impede-se a revelação do novo (daquilo que o constitui o essencial, o conjunto irreproduzível). Asmodalidades de explicação e de interpretação se reduzem com muita frequência à revelação do reproduzível, ao reconhecimento do já conhecido, ao passo que o novo, se porventura é entrevisto, sempre será apenas de uma forma abstrata e empobrecida que, claro, elimina totalmente a personalidade individual do criador (locutor). O reproduzível e o reconhecido se dissolvem e se assimilam completamente na consciência receptora, que só sabe ver e compreender na consciência do outro sua própria consciência e não enriquece com nada. No outro, reconhece apenas a si mesma (p. 383).

Solé (1998), explica que o controle da compreensão é um requisito essencial para ler eficazmente, pois se não entrássemos em estado de alerta quando não entendêssemos a mensagem de um texto, simplesmente não poderíamos fazer nada para compensar essa falta de compreensão e, assim, a leitura seria realmente improdutiva. A palavra “nós”, por exemplo, poderá ser entendida como plural de nó ou como pronome pessoal, dependendo do que o cérebro mandou o olho buscar, baseado naturalmente no contexto em que se encontra a palavra (LEFFA, 1996).

Segundo Rojo, em seu artigo “Letramento e capacidades de leitura para a cidadania”, ler envolve diversos procedimentos e capacidades. Essas capacidades podem ser perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas ou linguísticas, porém, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, sendo que algumas delas são denominadas, em determinadas visões teóricas de leitura, estratégias cognitivas ou metacognitivas. A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor (LEFFA, 1996). “A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem” (BAKHTIN, 2000, p. 384).

Para Rojo (2004), são capacidades de compreensão ou estratégias:

a) ativação de conhecimento de mundo: esses conhecimentos são ativados durante a leitura e sem eles haverá uma falha na leitura, ficará uma lacuna que deverá ser preenchida por outras estratégias de caráter inferencial. Se isso acontecer, a leitura não ocorrerá;

b) antecipação ou predição de conteúdo ou de propriedades do texto: o leitor começa a formular hipóteses a partir do título do texto, da situação de leitura, do suporte no qual o texto está inserido. Esta estratégia opera durante toda a leitura e influencia na velocidade do processamento do texto;

c) checagem de hipóteses: durante toda a leitura o leitor vai confirmando ou construindo novas hipóteses;

d) localização ou retomada de informações: essa estratégia é usada, geralmente, em textos que usamos para estudar, trabalhar ou buscando informações importantes e/ou relevantes para armazená-las;

e) comparação de informação: durante a leitura o leitor está constantemente comparando informações, tanto de outros textos como do seu próprio conhecimento de mundo. Em atividades como resumos ou sínteses de texto, essa comparação é essencial para que o leitor perceba as informações importantes que deverão ser retidas;

f) generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema etc., após análise de informações pertinentes): ninguém guarda um texto fielmente na memória, mas trechos ou citações que mais impressionam durante o processo de leitura;

g) produção de inferências locais: quando não entendemos algumas palavras ou trechos de textos, continuamos a ler e atribuímos um significado sem a necessidade de se utilizar o dicionário;

h) produção de inferências globais: nem tudo está dito ou posto no texto. O leitor constrói a significação por meio de pistas que o autor deixa no texto e de seus conhecimentos de mundo, inclusive lógicos.

Um leitor deve ser capaz de perceber quando um texto oferece mais informação do que ele necessita, ou seja, quando um texto é redundante. Segundo Leffa (1996), o leitor eficiente consegue explorar a redundância do texto,

processando apenas a informação necessária para confirmar ou rejeitar as hipóteses inicialmente levantadas. Ainda segundo o autor, há informação a menos quando o texto é visto como uma sequência de lacunas. Existe muito conhecimento comum entre o escritor e o leitor, e o escritor capitaliza esse conhecimento no momento em que produz o texto, deixando muita coisa para ser preenchida pelo leitor. Ler é, neste caso, preencher lacunas deixadas pelo escritor: “um leitor ativo, processa e atribui significado àquilo que está escrito em uma página (SOLEÉ 1998, p. 40).

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas (SOLEÉ, 1998, p. 23).

A leitura consciente, aquela que realizam os leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos definimos de que forma será feita: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e, por isso, individual (SOLEÉ, 1998, p. 43). Porém, não devemos esquecer que o papel do professor é fundamental para despertar do interesse do aluno pela leitura: a forma como essa leitura é apresentada ou o entusiasmo que o professor transmite durante a apresentação de um determinado texto pode criar ou destruir leitores.

Durante o processo de leitura, todo leitor aciona ações cognitivas e passa por um processo de aprendizado e, utilizando-se de seus conhecimentos anteriores, estabelece uma relação integrada com o texto para atribuir-lhe significado. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver, melhor será sua compreensão. Ler implica em desvendar o caminho partindo de onde estamos até onde podemos ir, porém, se não

conhecermos nosso ponto de partida não conseguiremos construir um caminho que nos leve aonde queremos chegar.

4 A LEITURA E OS SISTEMAS DE CONHECIMENTO

O modo como um sujeito responde ao dizer do outro é socialmente determinado e está impregnada de ideologias. “Todo dizer, socialmente dirigido, é acompanhado por determinações históricas e por expressão ideológica” (BRAIT, 2009, p. 112), o dizer do sujeito é sempre uma resposta ao meio social e podem ser de aceitação, revolta, descaso ou mesmo de resistência e surgem como resposta às necessidades do meio social no qual esse sujeito se encontra (BRAIT, 2009, p. 113).

Segundo Bakhtin (2003), o texto é repleto de tonalidades dialógicas. É ele que expressa as vivências humanas e constitui-se o representante da visão de mundo de um sujeito. Sendo assim, quem estiver lendo um texto ou mesmo ouvindo uma música é que construirá um significado de acordo com o conhecimento de mundo que possui.

No entanto, não podemos ensinar compreensão ou processo cognitivo; cabe ao professor criar oportunidades que possibilitem o desenvolvimento dos processos de interpretação dos sentidos expressos pelo texto. Portanto, o “conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão das diversas estratégias que compõem os processos se revelam cruciais para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada” (KLEIMAN, 2000, p. 7).

Essas escritas que gerações de escribas levaram 5.400 anos para refinar, o cérebro de nossas crianças deve, hoje, absorver em alguns anos. Sejam elas francesas, inglesas, chinesas, árabes ou israelitas, dois ou três anos de ensino de leitura serão suficientes para que decifrem as palavras de sua língua. Durante esses anos cruciais para a autonomia da criança, até então marcas bizarras sobre o papel, torna-se de repente letra viva e significante. (DEHAENE, 2012, p. 213-214).

A escrita é algo mágico, não porque é um dom divino, mas porque amplia consideravelmente as competências do nosso cérebro, sendo uma “feliz fortuna” o fato de termos uma rede cerebral que religa as áreas visuais com as da linguagem e as readapta ao uso das letras (DEHAENE, 2012, p. 191).

Por não ser um dom divino, a leitura deve ser ensinada na escola e sua aprendizagem enfrenta múltiplos desafios para conseguir formar leitores autônomos pois, numa sociedade letrada, os não-leitores estão em grande desvantagem. Entre

eles estão os analfabetos funcionais que, apesar de terem aprendido a ler e a escrever, não podem utilizar de forma autônoma a leitura e a escrita nas relações sociais (SOLÉ, 1998, p. 32-33).

Para desenvolver no aluno essa capacidade autônoma de leitura, existem estratégias que podem auxiliar o professor. Porém:

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza mentalidade estratégica é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. Por esse motivo, ao abordar esses conteúdos e ao garantir sua aprendizagem significativa, contribuimos com o desenvolvimento global de meninos e meninas, além de fomentar suas competências como leitores (SOLÉ, 1998, p. 70).

É importante que o professor tenha em mente que, ao tratar de comunicação, é necessário deixar um espaço para o aluno desenvolver suas ideias; é preciso estimular a sua participação como leitor, para que ele possa inferir seus conhecimentos. O aluno precisa construir o conhecimento cognitivo a partir da criação de estratégias utilizadas pelo docente para que ele possa entender os enunciados escritos. É importante salientar que as atividades não devem engessar os gêneros, pois eles estão sujeitos à contextualização, e a interpretação depende de vários tipos de conhecimentos.

[...] A estrutura educacional brasileira tem formado mais ledores que leitores. Qual é a diferença entre uns e outros se os dois são decodificadores de discursos? A diferença está na qualidade da decodificação, no modo de sentir e de perceber o que está escrito. O leitor, diferentemente do ledor, compreende o texto na sua relação dialética com o contexto, na sua relação de interação com a forma. O leitor adquire, através da observação mais detida, da compreensão mais eficaz, uma percepção mais crítica do que é lido, isto é, chega à política do texto. A compreensão social da leitura dá-se na medida dessa percepção. Pois bem, na medida em que ajudo meu leitor, meu aluno, a perceber que a leitura é fonte de conhecimento e de domínio do real, ajudo-o a perceber o prazer que existe na decodificação aprofundada do texto (VARGAS, 2000, p. 7-8 apud VIEGAS, 2007).

Quando nos tornamos leitores proficientes, segundo TEIXEIRA (2003), não enxergamos as letras individualmente, mas sim as palavras, e quando enxergamos as palavras nós, na verdade segundo Gabriel (2006), não estamos enxergando a elas mesmas, mas os significados delas. No entanto, esse nível de proficiência em leitura não é uma característica inata, comum a todos os seres humanos, mas sim uma habilidade construída através de um longo processo de alfabetização e letramento (SOARES, 2004). Dentro de um paradigma simbólico, acredita-se que o cérebro armazena representações do mundo, como se a linguagem e os conteúdos mentais fossem um espelho da realidade, como se o mundo, a linguagem e a cognição estivessem relacionados de forma direta (MARCUSCHI, 2003, apud Gabriel, 2006).

Atentando-se a tudo o que foi apresentado até aqui, é possível afirmar que várias são as razões pelas quais alunos das séries iniciais apresentam dificuldades no processo de aquisição de leitura e também da escrita. Uma das razões está no fato de que, às vezes, eles têm pouca informação não visual relevante, ou seja, alguns materiais iniciais de leitura podem não estar favorecendo a utilização do já escasso conhecimento prévio de que dispõem as crianças, não apenas o conhecimento de mundo, que é certamente menor que o de um adulto, mas o próprio conhecimento sobre como ler e escrever, que depende da utilização de estratégias eficientes e de despertar nelas a motivação (CARVALHO; CARVALHO, 2009). O aluno dificilmente aprende se não estiver motivado. Assim, as estratégias adequadas à leitura e à escrita devem ser gradativamente adquiridas pela criança, aproveitando-se ao máximo o conhecimento prévio que ela possui:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é processo inconsciente do leitor proficiente. Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o texto dizia literalmente (KLEIMAN, 2000, p. 25).

Portanto, se o leitor não possuir conhecimento prévios necessários para o entendimento de texto, não poderá segundo Lima (2010), interpretá-lo, criticá-lo, utilizá-lo, recomendá-lo ou até rejeitá-lo pois não é necessário saber tudo o que o texto diz, mas é preciso saber o suficiente para estabelecer relações de sentido a partir do texto. Bakhtin (1995, p. 113) afirma que as palavras comportam duas faces, ou seja, elas são uma espécie de ponte lançada entre mim e o outro cujas extremidades, apoiam-se sobre mim e sobre o outro. “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Essa metáfora aplica-se também ao texto, visto que o texto é a extensão da palavra. Para que uma ponte exista, é necessário que alguém a construa. Semelhantemente ocorre com o texto, pois, como afirma Beaugrande (apud MARCUSCHI, 2008, p. 89), "Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal". Koch (2003) afirma que dentro da concepção de linguagem como atividade interindividual, o processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, deve ser visto também como uma atividade de caráter linguístico e de caráter sociocognitivo.

[...]dentro dessa concepção, o texto é conhecido como manifestação verbal, construída de elementos linguísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a fundear a própria interação como prática sociocultural. Nessa atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2003, p. 31).

É também por meio de textos, que as pessoas desenvolvem novos conhecimentos, realizam novas experiências e apropriam-se de novas informações que contribuem para a ampliação dos seus conhecimentos intelectuais ou sociais. Segundo Boso (et.al, 2010), a leitura não envolve apenas a identificação de palavras isoladas. Como seu propósito é a compreensão do objeto lido, a identificação de palavras é uma condição necessária, mas insuficiente (ALEGRIA; COLS, 1997 *apud* PARENTE; SALLES, 2002).

A relação autor-obra-interlocutor é o resultado de um processo dialógico, portanto, é complexo, provoca e evidencia um conjunto de necessidades para o processo de leitura, unindo diferentes perspectivas sobre esse processo, ou seja,

depende também da perspectiva da leitura decorrente da concepção de sujeito, de língua, de texto ou de sujeito que se adote (ELIAS, KOCH, 2007, p. 9):

a) leitura como decodificação: foco apenas na decodificação de grafemas e fonemas. Nessa concepção de língua como estrutura, como código, o texto é um produto da codificação, bastando para o leitor o conhecimento do código utilizado para reconhecer os sentidos e estruturas do texto;

b) leitura como compreensão: a leitura é entendida como “um ato de cognição”, no qual os conhecimentos de mundo, das práticas sociais e os conhecimentos linguísticos completam os sentidos dos fonemas;

c) leitura como captação de ideias: foco no autor e suas intenções, em que o leitor busca por pistas sobre a intenção e sobre os significados para o autor. O texto é entendido como um produto pronto, restando ao leitor apenas captar as ideias do autor;

d) leitura como réplica ativa: “a leitura é mais que um processo de decodificação, compreensão e interação, constituindo-se em um novo discurso/texto”. Os sentidos do texto se constituem na interação texto-sujeitos e a leitura é vista como uma atividade de produção de sentidos.

Mediante tantos desafios e perspectivas, Dehaene (2012) explica que o professor precisa, mesmo que superficialmente, conhecer os mecanismos do cérebro de uma criança a fim de compreender como ela interpreta os sinais e assim poder intervir em seu processo cognitivo:

Ora, o cérebro de nossas crianças é uma formidável pequena máquina de aprender. Cada dia passado na escola modifica um número vertiginoso de sinapses. Preferências balançam, estratégias novas emergem, automatismos se estabelecem, redes novas se formam. Estou persuadido de que, compreendendo melhor essas transformações, os professores chegarão a conceber, com a ajuda de psicólogos, novas estratégias mais eficazes para cada aluno. Claro, a pedagogia não será jamais uma ciência exata. Contudo, entre a infinidade de formas de alimentar um cérebro com palavras, algumas são bem melhores do que outras. Cabe a cada professor experimentar com zelo e rigor a fim de identificar, dia após dia, os estímulos ótimos com os quais se alimentarão os alunos. (DEHAENE, 2012, p. 250).

Quando trabalhamos com leitura e produção de sentidos, são várias as estratégias cognitivas postas em ação e, por meio delas, realizamos o processamento do texto mobilizando, para este fim, vários conhecimentos armazenados em nossa memória. Essa afirmação de que o processamento textual é estratégico “significa que os leitores, diante de um texto, realizam simultaneamente vários passos interpretativos finalisticamente orientados, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos” (KOCH, 2007, p. 39). Segundo a autora, existem três grandes sistemas de conhecimentos aos quais recorreremos para realizar todo esse processamento textual: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

4.1 O conhecimento linguístico

O conhecimento linguístico é gramatical e lexical. É por meio desse conhecimento que fazemos as escolhas na hora de produzir textos e somos capazes de entender o que está sendo dito ou escrito; quanto mais soubermos sobre a nossa língua, melhor será a nossa leitura. Vejamos um exemplo:

Figura 1- exemplo de conhecimento linguístico



Fonte: Duarte (2012).*

Conhecimento linguístico: a ideia de “mais”, na perspectiva de Hagar, era de completude/totalidade; na de Helga, de falta de muitos elementos,

* Disponível em: <https://admunip.files.wordpress.com/2012/08/2-conhecimento-linguistico.doc>. Acesso em 05/11/2014.

representados pela longa lista que não se lê, mas que se deduz (DUARTE, 2012).

Não adquirimos esse conhecimento apenas na escola, pois a gramática que trazemos de casa é a internalizada e na escola aprendemos a prescritiva e a normativa.

É por meio do conhecimento linguístico que observamos se uma sentença foi bem construída segundo a morfologia, a sintaxe, a semântica ou o léxico. Segundo Koch e Elias (2007, p. 40), de posse desse conhecimento, somos capazes de “compreender a organização do material linguístico na superfície textual. O uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados”. Para ilustrar melhor, vamos ao exemplo:

Figura 2- exemplo de conhecimento linguístico



Fonte: Material Didático piadas linguísticas*

* Disponível em: <http://mundotexto.wordpress.com/tag/linguistica-textual-2/> Acesso em 13/06/2015.

Por meio do nosso conhecimento linguístico reconhecemos o sentido das palavras e entendemos que o português a que ele se refere é a nossa Língua Portuguesa e não a pessoa nascida em Portugal.

Nas palavras de Kleiman:

[...]o conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos. Este conhecimento abrange desde o conhecimento sobre pronunciar português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua (2000, p. 13).

Vejamos mais um exemplo:

Figura 3 - exemplo de conhecimento linguístico



Fonte: Tirinhas do Vovô Chopão*

Um leitor dessa tira precisa conhecer a língua alemã, conhecer sua estrutura, seu léxico, os sintagmas nominais da língua em questão. Portanto, esse leitor deve possuir os conhecimentos linguísticos necessários para realizar esta leitura. Entretanto, para Kleiman (2000, p. 14), não conseguir realizar a leitura representa um “caso extremo de falha no conhecimento linguístico”. Isso pode ocorrer também com falantes nativos, de alemão, português ou qualquer outra língua se o sujeito não for alfabetizado.

Outros desconhecimentos linguísticos também podem contribuir para que um texto não seja entendido de forma plena. Os textos científicos específicos, por exemplo, de uma determinada área, podem trazer conceitos e/ou palavras que comprometam o seu entendimento ou impossibilitem a compreensão (KLEIMAN,

* Disponível em: http://www.vovochoopao.com.br/tirinhas_alemao/tirinhas16/. Acesso em 13/06/2015.

2000). A autora explica que “o conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto”, ou seja, aquela atividade pela qual as palavras são percebidas e nossa mente está ativa construindo significados (2000, p. 14).

Figura 4- exemplo de conhecimento linguístico



Fonte: Tirinhas do Vovô Chopão*

Entretanto, em casos de ambiguidade, por exemplo, quando o leitor pode não conseguir chegar a uma compreensão utilizando-se somente de seus conhecimentos linguísticos, “ele ativa outros tipos de conhecimento para compensar as falhas momentâneas. O conhecimento linguístico, então, é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 2000, p. 16).

4.2 O conhecimento enciclopédico

Não menos importante é o segundo sistema de conhecimento, o enciclopédico ou conhecimento de mundo, aquele que o aluno traz de casa pois, muitas vezes, é necessário levar em conta esse conhecimento para dar sentido ao enunciado.

* Disponível em: http://www.vovo chopao.com.br/tirinhas_alemao/tirinhas16/. Acesso em 13/06/2015.

Figura 5- exemplo de conhecimento enciclopédico



Fonte: Duarte (2012*)

Conhecimento enciclopédico ou conhecimento do mundo. Discussão atual sobre redução da maioria penal no Brasil; falta de critérios para avaliar crimes cometidos por menores, trazendo como consequência – exagerada – aprisionamento de bebês (DUARTE, 2012).

Durante a vida escolar, o aluno vai se tornando portador de conhecimentos que lhe serviram como instrumento para a produção de textos, porém, nem todos os saberes estão escritos ou vem dos livros didáticos, pois as histórias de cada pessoa, as emoções vividas ou testemunhadas são tão importantes quanto as contidas nos livros ou aprendidas na escola (OLIVEIRA, 2010).

O conhecimento enciclopédico abrange desde o domínio que um especialista tem de sua área até conhecimento de fatos como “o gato é um mamífero”, “Angola fica na África” quanto “na consulta médica geralmente há uma entrevista antes do exame físico” (KLEIMAN, 2000, p. 20-21).

O conhecimento enciclopédico é, sem dúvida, elemento fundamental para o estabelecimento da coerência de textos. Afinal, a coerência começa a ser construída através dos mecanismos linguísticos e textuais, mas será pela ativação dos conhecimentos armazenados e pela realização de inferências por parte do leitor. No entanto, é fundamental lembrar que o texto

* Disponível em: <https://admunip.files.wordpress.com/2012/08/2-conhecimento-linguc3adstico.doc>. Acesso em 05/11/2015.

corresponde a uma atividade social, cujo sentido precisa ser compreendido, a partir de seu contexto de produção e recepção, para que a interação se estabeleça (FONTANA; ROSSETTI, 2007, p. 206 apud DIAS, 2008).

Para que a compreensão aconteça durante a leitura, temos que ativar aquela parte do conhecimento de mundo que contribua para essa leitura, assim como as leituras de novos conteúdos devem contribuir para aquisição de novos conhecimentos que podem ser adquiridos formal ou informalmente (KLEIMAM, 2000).

Figura 6- exemplo de conhecimento de mundo



Fonte: Cantinho Literário*

Para se perceber a crítica na tirinha acima, faz-se necessário buscar por referenciais que não estão no texto, que são extralinguísticos. Nesse momento, o leitor ativa seus conhecimentos prévios buscando em sua memória informações importantes sobre o assunto a partir de elementos formais do texto (KLEIMAN, 2000, p. 10). O leitor ativa seus conhecimentos sobre os problemas causados pelo desmatamento e a pouca importância que a maioria das pessoas dedicam ao assunto.

Vejamos agora um exemplo de conhecimento enciclopédico de caráter informal:

* Disponível em: <http://cantinholiterariosorrisodobrasil.wordpress.com/2014/11/03/desmatamento-e-falta-dagua-tirinha-de-alexandre-beck/>. Acesso em 13/06/2015.

Figura 7- exemplo de conhecimento de mundo



Fonte: Duarte (2012)*

A compreensão do humor apresentado na tirinha acima deve-se ao conhecimento de mundo adquirido por meio de “nossas experiências e convívio numa sociedade”, o que é essencial para o entendimento do texto (KLEIMAN, 2000, p. 22).

Esse mesmo conhecimento enciclopédico ou de mundo é que nos orienta ao irmos ao médico, comer em um restaurante, tirar um documento ou assistir a uma aula. Oliviera (2010) explica que um trabalhador rural, que nunca frequentou a escola, poderá fornecer a um pesquisador ou para uma reportagem, dados muito importantes sobre as condições de vida no campo, ou seja, sobre o saber vivenciado (OLIVEIRA, 2010).

4.3 O conhecimento interacional

O conhecimento interacional refere-se às formas de interação por meio da linguagem e engloba, segundo Elias e Koch, os conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e estrutural.

4.3.1 O conhecimento ilocucional

* Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pd3grAo56clJ:https://admunip.files.wordpress.com/2012/08/2-conhecimento-linguc3adstico.doc+&cd=11&hl=pt-BR&ct=br>. Acesso em 05/11/2014.

O conhecimento ilocunional permite reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, podendo usar recursos retóricos para chamar a atenção para o texto e atrair a atenção do leitor para a sua leitura. Por meio dele identificamos o tipo de texto, o gênero ao qual ele pertence e seu propósito (KOCK, ELIAS, 2007). Por exemplo:

Galinha Escabelada

Ingredientes: um peito de frango/ uma cebola /dois tomates/temperinho verde
extrato de tomate /batata palha/queijo mussarela

Modo de Preparo

Cozinhe o peito de frango e desfie, pique a cebola e os tomates, refogue a cebola e o tomate, coloque o extrato de tomate e o temperinho verde. Coloque num refratário o molho de frango, por cima a batata palha e por cima da batata coloque o queijo. Coloque no forno numa temperatura de 200 graus até o queijo derreter e está pronto para servir. Para o acompanhamento: um arroz branco (retirado do site maisvocê).

A leitura desse texto nos remete, por meio de nosso conhecimento interacional, ao gênero receita e podemos identificar facilmente o propósito do texto, ou seja, ensinar alguém a fazer alguma coisa por meio de instruções.

Agora vejamos outro exemplo:

Figura 8- exemplo de conhecimento interacional



Fonte: Piadas Net*

* Disponível em: <http://www.piadas.net/imagens-engra%C3%A7adas/charges>. Acesso em 14/06/2015.

A falta do conhecimento ilocucional revela-se neste texto na resposta dos alunos que não entenderam o propósito da pergunta da professora e por isso causa o efeito de riso no leitor que reconheceu os “objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor em uma dada situação interacional” (KOCH, ELIAS, 2007, p. 46).

4.3.2 O conhecimento comunicacional

O conhecimento comunicacional diz respeito à quantidade de informações necessárias para que o leitor reconstrua o objetivo do texto, à seleção da variante linguística adequada a cada situação de interação e à adequação do gênero textual a situação comunicativa (KOCK, ELIAS, 2007, p. 50).

Vejamos um exemplo:

Figura 9- exemplo de conhecimento comunicacional

Fonte: Ana Martins (2000)*

* Disponível em: <http://www.prof2000.pt/user/anamartins/artigojf.html>. Acesso em 14/06/2015.

O texto acima deixa claro a intenção do comandante, “assunto interno da Indonésia”, porém, o anunciante também recorre ao seu conhecimento comunicacional utilizando-se de recursos estruturais para interagir com os interlocutores. Vejamos um exemplo da inadequação do uso da linguagem:

Figura 10- exemplo de conhecimento comunicacional



Fonte: Se ligue na ideia*

A comunicação eficiente só acontece se o interlocutor puder captar as informações necessárias para entender a mensagem emitida. Por esse motivo, é de suma importância que o autor adeque sua linguagem à situação, ou então a interação não ocorrerá (KOCH, ELIAS, 2007).

4.3.3 O conhecimento metacomunicativo

Por meio do conhecimento metacomunicativo o locutor tem maior autonomia na produção textual com a finalidade de garantir a compreensão dos conteúdos por parte do ouvinte/leitor e “conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (KOCH, ELIAS, 2007, p. 52). No intuito de atingir esses objetivos, o autor recorre a recursos textuais como realces e expressões em destaques no texto. Veja o exemplo:

* Disponível em: <http://seliguenasideablogspot.com.br/201/08/adequacao-e-inadequacao-linguistica.html>. Acesso em 14/06/2015.

Figura 11- exemplo de conhecimento metacomunicativo

MICROSOFT OFFICE WORD 2007

1. Formatação de Fontes

c) Realce de cor

Menu desdobrável:

Botão Cor do Realce de Texto

Alterar as cores das fontes do texto selecionado.



Fonte: Natalia Camargo*

No texto acima, as ilustrações, ao longo do texto, têm como objetivo e finalidade a melhor compreensão do conteúdo proposto.

Figura 12- exemplo de conhecimento metacomunicativo



Fonte: Filologia.org**

* Disponível em: <http://pt.slideshare.net/nathaliacamargo33/microsoft-office-2007-40554359>. Acesso em 14/06/2015.

** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viicnlf/anais/caderno12-11.html>. Acesso em 14/06/2015.

Neste exemplo foram utilizados recursos visuais não verbais da conversação, como gestos, expressões faciais e corporais que são representados através do desenho, transmitindo cada movimento do personagem e, dessa forma, contribuindo para a construção de sentido pelo leitor. Nota-se também que o personagem Cebolinha interage com o leitor, formulando uma interação inesperada, fazendo com que o próprio leitor se sinta parte da narrativa (MARINHO).

4.3.4 O conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais

Por fim, deve-se ressaltar o conhecimento estrutural ou conhecimento sobre o gênero, que nos permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social, ou seja, nos permite identificar a qual gênero o texto pertence: fábula, romance, charge, etc. (KOCH, ELIAS, 2007). Vejamos alguns exemplos:

Exemplo 1: Podemos reconhecer facilmente o gênero textual horóscopo. Um gênero no qual as pessoas buscam informações sobre amor, dinheiro, trabalho, que pode ser encontrado em jornais, revistas, rádio e é marcado pelo registro informal da linguagem, destinando-se aos nascidos em determinado período (KOCH, ELIAS, 2007).

Figura 13- exemplo de conhecimento estrutural



Fonte: Madalena Fernandes*¹

* Disponível em: <http://pt.slideshare.net/lena21fernandes/diferentes-tipos-de-textos-40914784>. Acesso em 14/06/2015.

Exemplo 2: O gênero textual Cardápio é informativo e tem como objetivo orientar e informar as pessoas sobre os pratos/produtos oferecidos no estabelecimento. Ele pode variar de formato de acordo com o estabelecimento, porém, sempre contém características como nome da empresa, categorias (sopa, entrada, bebidas) e valores. Algumas características, como ilustrações, formas de pagamento, sugestões do dia, promoções e combinações também podem estar presentes nesse gênero textual. Cabe à empresa organizar seu cardápio de acordo com a sua preferência (COLOMBEKI, 2010).

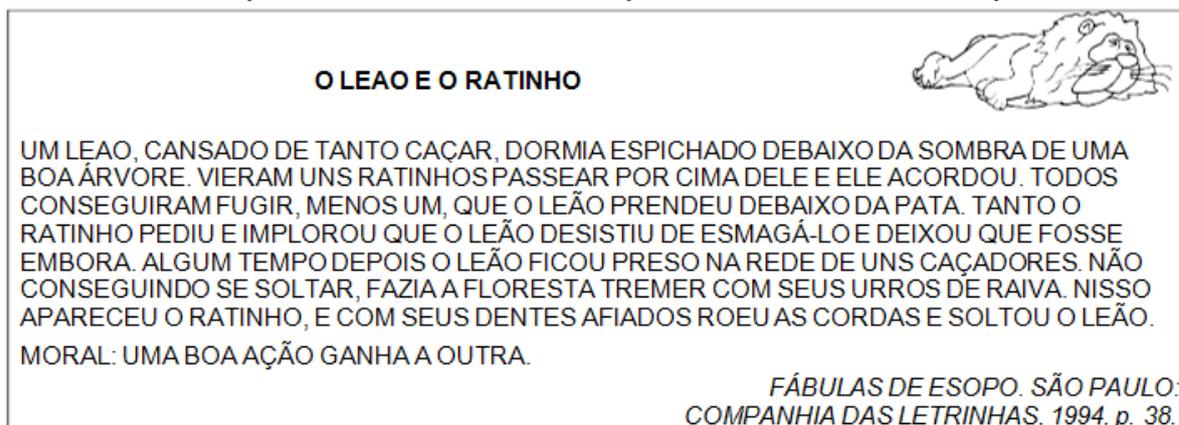
Figura 14- exemplo de conhecimento estrutural



Fonte: Blog: Ai, Palavras, ai*

EXEMPLO 3: A fábula é uma narrativa figurada, na qual as personagens são geralmente animais que possuem características humanas. Pode ser escrita em prosa ou em verso e é sustentada sempre por uma lição de moral, constatada na conclusão da história. A fábula está presente em nosso meio há muito tempo e, desde então, é utilizada com fins educacionais. Muitos provérbios populares vieram da moral contida nessas narrativas (PINHEIRO, 2012), como, por exemplo: “Uma mão lava a outra” em “O Leão e o Ratinho”.

Figura 15- exemplo de conhecimento estrutural



Fonte: Espaço do professor*

Exemplo 4: A charge oferece uma visão dinâmica e produtiva. Ela alia a linguagem verbal à não verbal e, de início, pode parecer apenas um texto engraçado, porém discursa sobre um acontecimento social, político ou sobre temas relevantes do nosso cotidiano e seu objetivo é estabelecer uma opinião crítica e uma reflexão sobre o assunto (SARTI, 2013).

Figura 16- exemplo de conhecimento estrutural



Fonte: Duke Chargista***

Como podemos perceber, a compreensão desse texto depende de vários tipos de conhecimentos (COCK, ELIAS, 2007, p. 55). Felizmente, somos capazes de

* Disponível em: <http://www.espacodoprofessor.com/2013/08/sequencia-didatica-fabulas-para-4-e-5.html>. Acesso em 14/06/2015.

** Disponível em: <http://dukechargista.com.br/> Acesso em 14/06/2015.

acioná-los automaticamente e cada vez melhor, conforme vamos desenvolvendo nossos conhecimentos. Além disso, segundo Rojo (2002), ler e ser letrado é interpretar os textos relacionando-os aos discursos na realidade social; é discutir com os textos, a fim de trazê-los para a vida e colocá-los em relação com ela.

Para cumprir com esse objetivo de trazer os textos para a vida real em contexto de sala de aula, faz-se necessário o trabalho com gêneros textuais e discursivos pois, por meio deles, podemos relacionar as práticas escolares a situações reais do nosso cotidiano.

5 GÊNEROS TEXTUAIS OU DISCURSIVOS: O que trabalhar em sala de aula

Atualmente, nas escolas e principalmente entre os professores de língua portuguesa, muito se fala sobre gêneros textuais e o quão é importante o trabalho com gêneros. Mas será que realmente os professores têm uma concepção real do que são gêneros? De como e com quais desses gêneros trabalhar? E, o mais importante, será que entendem a diferença entre trabalhar usando os gêneros como textuais e como discursivos?

Os gêneros textuais são famílias de textos que compartilham características comuns. Eles se constituem por formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis em uma cultura, variando de acordo com a época, com as culturas e com as finalidades sociais.

Esses textos podem estar em forma de romances, poemas, artigos, resumos, notícias, crônicas, cartas, reportagens, filmes, seminários, debates, enfim, os gêneros textuais existem em número quase ilimitado, no entanto, não devem ser engessados no sentido de se considerar apenas sua estrutura textual, mas analisado discursivamente, ou seja, é no discurso que o aluno irá se ver como autor.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN, BRASIL, 1998), mesmo se a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos os gêneros, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar aqueles que merecerão uma abordagem mais aprofundada, e o parâmetro a ser adotado nessa escolha deve ser aquele que envolva os gêneros que serão de fato exigidos na vida do aluno fora da escola, com o objetivo maior de assegurar a ele o pleno exercício da cidadania.

Começaremos nossa discussão esclarecendo as diferenças entre um e outro. Embora possa parecer óbvio a pesquisadores da área, para muitos professores que estão nas salas de aula esses conceitos não estão claros, visto que muitos desses docentes trabalham com os gêneros apenas na sua abordagem textual. Muitos professores têm carga de trabalho exaustiva e com isso não sobra muito tempo para se atualizarem ou mesmo para ler mais sobre o assunto, ficando a cargo do senso comum as respostas para as questões acima mencionadas. O intuito deste capítulo será o de responder a essas questões que podem parecer simples, mas que são frutos de um exaustivo trabalho intelectual de muitos pesquisadores.

Este capítulo se justifica pela necessidade de se pensar o ensino de língua portuguesa a partir da noção de gêneros, uma vez que essa é a proposta dos PCN, que padronizam o ensino em território nacional da disciplina de língua portuguesa a partir dessa abordagem conceitual.

Espera-se, por meio deste capítulo, estimular a reflexão de professores e futuros professores sobre formas mais significativas de se trabalhar a língua portuguesa, especialmente no que diz respeito à escolha de como os gêneros devem ser abordados em sala de aula.

5.1 Gêneros: o que são e como se caracterizam

A noção de gêneros textuais existe há pelo menos vinte e cinco séculos. Iniciou-se em Platão, firmou-se com Aristóteles e foi passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até o início do século XX. Porém, nesse período essa noção estava mais diretamente relacionada à literatura. Atualmente os gêneros textuais dizem respeito a todas as categorias do discurso, tanto as pertencentes à modalidade escrita quanto à modalidade oral (Marchuschi, 2008). Nota-se que Marchuschi (2008) falou de categorias do “discurso” e não apenas do texto enquanto estrutura, e isso extrapola os limites das estruturas propriamente formais do texto.

Os gêneros textuais são definidos como famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação a qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, que pode “ser livro, jornal, revista, CD, quer dizer, artefatos gráficos, magnéticos ou informatizados onde os textos são publicados” (Brasil, 1998, p. 22). No entanto, segundo Todorov (1980), “os ‘gêneros’ são a própria vida da literatura; reconhecê-los inteiramente, penetrar até seu âmago no sentido próprio de cada um, mergulhar profundamente em sua consciência – produz verdade e força”. Os gêneros discursivos têm marcas dentro de um texto onde se consegue identificar a voz do autor. Os gêneros enquanto textuais são estrutura, forma; já os gêneros discursivos partem da estrutura e vão além do texto para o que é social, ideológico. Para Todorov (1980) os gêneros são classes de textos, ou seja, dois textos que apresentam propriedades em comum e podem ser reunidos em uma mesma classe. Esses gêneros, segundo o autor, surgem de outros gêneros ou transformam-se a partir de gêneros antigos. Bakhtin (2000) define os

gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados. Para o autor, todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua, que se efetua em formas de enunciados orais e escritos.

Todos os textos que circulam no ambiente escolar ou social “podem ser agrupados segundo o gênero a que pertencem; a cada gênero correspondem características como tipo de informação presente, a escolha da linguagem e a organização estrutural” (Serafini, 2001, p. 161); no entanto, não podemos nos esquecer que um texto é um diálogo entre o eu e o outro e de que todo signo é ideológico; os signos não são apenas um reflexo da realidade, mas uma parte material dela.

Os gêneros discursivos são caracterizados por três elementos: i) conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; ii) construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; iii) estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc. (Brasil, 1998, p. 21). Observemos que o item iii fala sobre a posição enunciativa do autor e as sequências que compõem o texto. Sabemos que as sequências que compõem o texto são as frases, mas é importante lembrar que, segundo Todorov (1980), um discurso não é feito de frases, mas de frases enunciadas.

Ora, a interpretação é determinada, por um lado, pela frase que se enuncia e, por outro, por sua própria enunciação. Essa enunciação inclui um locutor que enuncia, um alocutário a quem ele se dirige, um tempo e um lugar, um discurso que precede e que se segue; enfim, um contexto de enunciação. Ainda em outros termos, um discurso é sempre e necessariamente um ato de fala (TODOROV, 1980, p. 47).

Segundo o autor, seria bem menos complicado se categorizássemos os textos em gêneros levando em conta apenas os aspectos estruturais desses textos, encontrando propriedades comuns entre eles e tornando-os metadiscursivos; no entanto, os gêneros devem ser descritos sobre dois pontos de vista diferentes: uma observação empírica e o da análise abstrata.

Os gêneros discursivos estão sempre ligados a uma esfera da comunicação humana e diretamente associados ao enunciado que reflete as finalidades dessas

esferas por meio de seu conteúdo temático, estilo verbal e, principalmente, por sua composição.

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000 p. 279).

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas de seu autor. O que define o gênero de um texto, portanto, é a sua estrutura e a sua função social, sendo que dentro de cada texto deve haver uma propriedade discursiva para que o autor se sinta incluído nele, para que faça sentido escrevê-lo.

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 64).

Dessa forma, esses gêneros na sala de aula podem ser pensados em diferentes aspectos ou níveis do discurso - semânticos, sintáticos, pragmáticos, verbais - tornando-os, assim, ferramenta para cativar os alunos, transformando-os em grandes inspiradores para a escrita dos mais variados tipos de textos. Quando o aluno se vê como autor, se mostrará mais motivado para buscar o conhecimento a partir da escrita e da leitura. A riqueza e a diversidade dos gêneros textuais e do discurso são enormes; as possibilidades de produção escrita e oral são infinitas, assim como as formas de se trabalhar com elas, ficando a cargo do professor conhecer sua turma e perceber quais se adaptam melhor às suas salas.

5.2. Escrever redação ou produzir textos?

Antigamente, nas aulas de língua portuguesa, os alunos escreviam redação. Ou seja, o professor escolhia um tema e os alunos tinham que escrever uma redação que tinha a única finalidade de ser corrigida pelo professor. Não se levava

em conta a realidade do aluno, seus conhecimentos de mundo e nem se pensava na heterogeneidade dos gêneros orais ou escritos.

Atualmente, a proposta é a de que os alunos produzam textos. Essa mudança foi fruto de

[...]discussões em torno de uma prática de ensino de escrita fundamentada nas operações de construção de textos diversos e não apenas de redações. Justamente durante os anos 1980 e 1990 que os professores, já habituados aos exercícios da redação, foram bombardeados com a expressão “produção de textos” (BUNZEN, 2006, p. 148).

Sendo assim, a presença dos gêneros ganhou relevante importância nas escolas. As atividades em que o aluno deve trabalhar a escrita não são mais chamadas de “redação”, pois o que interessa nos dias de hoje é produzir diversos tipos de textos, que pertençam a variados gêneros, mas sempre deixando que o aluno possa ter autonomia na hora de escrever. Mesmo dentro de um determinado gênero, como o convite, por exemplo, o aluno poderá deixar sua marca como autor e assim estará desenvolvendo seus conhecimentos textuais e discursivos. O enunciado – oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve) (Bakhtin, 2000, p. 283). Para Bakhtin (1979), podemos entender como enunciado primário aqueles que vêm de esferas de comunicação menos elaboradas como por exemplo os discursos imediatos do nosso cotidiano, os discursos familiares, os ditos populares etc. Já os enunciados secundários, são formados a partir dos primários e são, portanto, mais complexos, mais organizados como por exemplo, o teatro, os romances. Segundo Signor (2009), O caráter imediato do diálogo cotidiano se relatado em forma de romance, perde suas características e incorpora as do universo narrativo – complexo – transformando-se em um acontecimento literário.

É importante ressaltar que, com a introdução da noção de gêneros na escola, a noção de texto se amplia, não sendo aplicada apenas à modalidade escrita. Ao se propor o trabalho com diferentes gêneros, dentre eles estão incluídos os textos que pertencem a gêneros orais, como um debate, por exemplo, e isso dará ao aluno a oportunidade de se expressar, de discutir e de expor suas ideias.

[...] a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe

ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante encarnação material em signos. Afinal, compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos (BAKHTIN, 1979, p. 19).

Sendo assim, um signo completa os sentidos do outro durante o diálogo completando as respostas entre os interlocutores e fomentando a manutenção compreensiva.

“A redação escolar passa a ser vista como um “não texto”, pois, além de não apresentar, em muitos casos, determinados padrões de textualidade, suas condições revelam produtos meramente escolares (BUNZEN, 2006) ”.

A troca da expressão “redação” por “produção de texto” não aconteceu ao acaso, foi resultado de mudanças nas concepções de ensino-aprendizagem, mudanças essas que têm como objetivo o aprimoramento no aprendizado do aluno. Assim, por meio das produções de textos, é possível desenvolver no aluno, de maneira mais significativa, sua competência discursiva, tanto na fala quanto na escrita. Bakhtin (1979, p.20) explica que a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. A prática de redação, por outro lado, permitia ao professor somente impor um título para que os alunos o abordassem; não era possível estabelecer relações entre a linguagem e os diversos tipos de texto ou entre a redação produzida e as práticas sociais (reais) de linguagem.

De acordo com Leal (apud Bunzen, 2006, p.158), “escrever aprende-se na interação contínua com os atos de escrita, através de estratégias significativas, em que o aprendiz poderá entender o caráter dialógico da linguagem”. A esse respeito, Bunzen (2006, p.158) afirma que “aprende-se a escrever por meio da interação verbal (em contextos formais e informais) e do uso de gêneros”. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1979, p. 22).

Dessa forma, percebe-se que a produção de texto, levando-se em conta os variados gêneros não apenas como textuais, mas também como discursivos, poderá levar o aluno a desenvolver não só os gêneros que circulam na sala de aula, mas também os inúmeros que circulam na sociedade.

[...]o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior

consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever. Além disso, o aluno, a partir de um trabalho com diferentes gêneros textuais, poderá tanto exercitar a reprodução dos gêneros, como também poderá reinventá-los por meio do exercício de práticas de linguagem significativas proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. (BENTES, 2006, p. 105)

Uma vez que a variedade dos gêneros é muito grande, é de suma importância o professor saber selecioná-los e apresentá-los aos alunos de forma significativa e proveitosa, pois isso proporcionará aos discentes a capacidade de obter as competências e as habilidades requisitadas além de contribuir muito com o letramento desses alunos.

As palavras estão presentes em todas as relações sociais e, quando pensamos em gêneros a partir de Bakhtin, estamos pensando filosoficamente a linguagem, estamos pensando nas relações sociais semiotizadas por meio de linguagem.

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua onipresença social. Tanto é verdade que a palavras penetram literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. (BAKHTIN, 1979, p. 27)

Os textos dos mais variados gêneros devem estar sempre presentes nas aulas de língua portuguesa, pois é a partir de textos que o aluno irá desenvolver a aprendizagem em todos os aspectos da língua. A língua vai se modificando conforme a época e novos gêneros vão surgindo ou se modificando. Bakhtin (2000) explica que não é apenas nos gêneros, que ele classifica como secundários (literários, científicos, ideológicos), mas também nos gêneros primários (orais, do tipo diálogo familiar, cotidiano, etc.) que essas modificações acontecem, e é nesse sentido que a produção de texto pensada a partir dos gêneros textuais e discursivos se torna mais significativa para que o aluno esteja preparado para compreender e participar de uma sociedade letrada.

5.3 O trabalho com os gêneros discursivos na escola

Para que se possa interagir pela linguagem, é preciso haver a produção de textos escritos ou orais, que necessariamente se organizam, como discutido

anteriormente, dentro de um determinado gênero. Assim, cabe ao professor trabalhar com os gêneros que irão circular com mais frequência na realidade do aluno, não se esquecendo, como afirma Bakhtin (1979), que todo signo é ideológico, realizando-se nas relações sociais e marcados por uma época e um grupo social. Isso levará o aluno a desenvolver também a competência discursiva, ou seja, a ampliar sua capacidade de interação verbal, adequando sua fala ou escrita às mais diversas situações, e, conseqüentemente, esse aluno estará no caminho de se tornar cidadão.

Segundo os PCNs, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Ainda segundo os PCNs, é dever da escola trabalhar com os alunos tanto os gêneros escritos quanto os orais, tais como: seminários, debates, entrevistas de emprego, apresentação de teatro, etc. A intenção é formar cidadãos competentes que dominem a linguagem escrita e a linguagem oral. Nesse sentido, observa-se que é grande a responsabilidade do professor de língua portuguesa, uma vez que ele pode contribuir diretamente para a formação de cidadãos. É importante salientar que:

É porque os gêneros existem como instituição, que funcionam como “horizontes de expectativa” para os leitores, como “modelos de escritura” para os autores. Estão aí, com efeito, as duas vertentes da existência histórica dos gêneros (ou, se preferirmos, do discurso metadiscursivo que toma os gêneros como objeto). Por um lado, os autores escrevem em função do (o que não quer dizer: de acordo com o) sistema genérico existente, aquilo que podem testemunhar no texto e fora dele, ou, até mesmo, de certa forma, entre os dois (TODOROV, 1980, p. 49).

Sobre essa ideia, considera-se que “a vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

Existe uma série de gêneros que costumam circular frequentemente no dia-a-dia na sociedade - lista de compras, receitas médicas, bula de remédio, curriculum, cartas, e-mails, notícias, documentos em geral. Mesmo assim, segundo Bazerman (2009), no interior de formas padronizadas as pessoas tentam expressar suas características individuais. Desta forma, o professor deve proporcionar ao aluno o conhecimento desses gêneros em geral, uma vez que o trabalho pedagógico com gêneros discursivos faz com que o aluno desenvolva sua autonomia no processo de

desenvolvimento da leitura e da produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. E é justamente por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se incorporam nas atividades dos alunos (Lopes-Rossi, 2006). Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos (BAZERMAN, 2009, p. 31)

É imprescindível que o professor de língua portuguesa esteja atento para utilizar-se dos gêneros como objeto de ensino/aprendizagem, e que entenda, segundo Bakhtin (2000), que existe uma complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade humana, pois isso permitirá que os alunos desenvolvam “tanto capacidades linguísticas ou linguísticos discursivas, como capacidades propriamente discursivas, relacionadas à apreciação valorativa da situação comunicativa e também capacidades de ação em contexto” (ROJO apud BUNZEN, 2006, p. 155).

É também de suma importância o professor entender que, segundo Bakhtin (2000), o trabalho com os gêneros textuais e discursivos não exclui o trabalho com a gramática, mas devem ser combinados. Para o autor, a gramática e a estilística se juntam e se separam dependendo do ponto de vista que pode ser da língua, então encarado como fato gramatical ou do ponto de vista do enunciado individual e encarado como um fato estilístico.

Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico. Esses dois pontos de vista sobre um único e mesmo fenômeno concreto da língua não devem, porém, excluir-se mutuamente, substituir-se mecanicamente um ao outro, devem combinar-se organicamente (com a manutenção metodológica de sua diferença) sobre a base da unidade real do fato linguístico. Apenas uma compreensão profunda da natureza do enunciado e da particularidade dos gêneros do discurso pode permitir a solução desse complexo problema metodológico (BAKHTIN, 2000, p. 286-287).

O estudo dos enunciados como unidades reais da comunicação deve auxiliar no estudo da língua como sistema (palavras, orações).

Durante o trabalho com os gêneros, é importante que o professor apresente para seus alunos alguns tipos de veículos que carregam os gêneros, ou seja, o suporte de gêneros, como o jornal, a televisão, a revista, os livros, dentre outros. É importante também que o professor, além de fazer os alunos conhecerem os

gêneros, proponha a eles a produção dos mais variados gêneros pois, segundo Bakhtin (2000), onde não há texto também não há objeto de estudo e de pensamento.

Alguns gêneros, devido à grande participação na vida das pessoas e a importância de seu conteúdo para o cidadão, merecem maior atenção, entre eles podemos citar os gêneros que fazem parte do domínio jornalístico, como notícias, propagandas, anúncios, dentre outros, que sempre apresentam informações. Por meio deles, as pessoas ficam em contato com o mundo e podem construir suas próprias opiniões e interagir com outras pessoas, em situações diversas. Esses gêneros têm sido muito usados nas escolas, pois acredita-se que uma pessoa desinformada não tenha condições de exercer plenamente sua cidadania.

[...]o estudo dos gêneros jornalísticos (bem como os demais gêneros que formam o conjunto mais amplo da comunicação de massa) apresenta uma grande importância social. As pesquisas desse tipo contribuem para a educação e formação de cidadãos críticos e capazes de lidar com tais manifestações e também contribuem para formação e a atuação profissional (de jornalistas e professores de línguas, por exemplo). (BONINI, 2006, p. 57)

Os gêneros da área jurídica também têm a sua importância, uma vez que é possível que, em algum momento da vida, o aluno tenha contato com juízes, promotores, advogados; portanto, estudar gêneros dessa área, como, por exemplo, contratos de alugueis e de financiamentos, poderá ajudar o aluno a compreender melhor seus direitos e a lutar por eles. Se a oportunidade de ter contato com esses gêneros não for proporcionada na escola, é possível que os alunos, em sua vida fora da escola, assinem documentos sem ao menos terem condições de questionar seus conteúdos. Os gêneros da área jurídica:

Caracterizam-se pela forma peculiar; é o único gênero textual em que se usam *artigos*, *parágrafos*, *incisos*, *alíneas* e *itens* para expor a mensagem contida no texto legal. O conteúdo da mensagem é bastante diversificado, versando sobre todos os aspectos da vida em sociedade, além de ser impositivo (MIGUEL, 2009, p. 32).

Importantes também são os gêneros provenientes da área científica. Para que os alunos aprendam a lidar com esses gêneros e possam lê-los e estudá-los com proveito, precisam desenvolver habilidades de leitura especiais, pois os textos científicos normalmente contêm linguagem técnica, que pode não fazer parte do vocabulário dos alunos.

Outros gêneros também importantes no cotidiano dos alunos são os que envolvem a área da informática, como os que circulam na internet, e a área médica, como bulas e receitas ou mesmo artigos sobre doenças transmissíveis, que são importantes para a própria saúde humana.

5.4 Exemplos de trabalhos com gêneros

O trabalho com gêneros pode ser melhor desenvolvido se os aproximarmos do nosso cotidiano. O gênero contos de fadas ou fábula, por exemplo, podem ser utilizados como objeto de ensino/aprendizagem de maneira mais interessante para o aluno se estes forem adaptados com aspectos do cotidiano atual, nos quais o autor por exemplo, acrescenta situações e problemas que estão presentes na vida de todo cidadão, ou seja, se ele fizer uma paródia da história, trazendo-a para um contexto de vida real na qual as personagens dos textos se deparam com temas relacionados a: meio ambiente, inclusão, cuidados com a saúde, violência e direitos dos cidadãos.

Outras formas estão nas narrativas de aventura nas quais os heróis passam por situações de conflito, sentem medo, dor mas lutam para superar seus obstáculos. Esses heróis são mortais, lutam e vencem seus desafios sem ajuda de seres superiores ou de objetos mágicos (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 87). A partir desses textos Ferreira (et al, 2009) propõem trabalhar com o aluno atividades, discussões e pesquisas que o levem a entender paródias, significados de palavras e/ou expressões, características comuns da fala, repetições frequentes em um texto escrito, tipos de narrador, coesão e coerência.

Todorov (1980) fala sobre o trabalho com a poesia, no qual se é possível expressar toda a figuração da dor. No entanto, ele acredita que com trabalhos como a escultura, por exemplo, só se pode captar um momento e é preciso saber escolher o momento mais fecundo. “Ora, só se é fecundo aquilo que deixa espaço livre à imaginação” (L, III, 1964, P.68 Apud Todorov, 1980 p. 27). Portanto, é necessário que o professor trabalhe de forma que deixe espaço livre para que o aluno possa deixar livre sua imaginação e produzir textos que não sejam mecânicos e sem valor ideológico, dialógico e discursivo.

Outra possibilidade para se trabalhar em sala de aula, segundo Ferreira (et. al, 2009), é usando o suporte jornal, que carrega os gêneros: editorial, artigos, notícias, reportagens, entrevistas, cartas do leitor, gráficos, notas, palavras cruzadas,

quadrinhos, anúncios publicitários e outros. Um dos mais importantes dentre esses gêneros jornalísticos é a notícia, pois é ela que traz informações sobre tudo o que está acontecendo na cidade, no país e no mundo, relatando fatos reais ocorridos recentemente na vida social; portanto, apresenta ao aluno informações de suma importância para seu crescimento enquanto cidadão participativo e capaz de opinar sobre os mais variados assuntos.

O professor poderá propor aos alunos que pesquisem em jornais sobre assuntos de relevância social e que tragam essas notícias para a sala de aula. Assim, juntos irão determinar quais as mais importantes e poderão expô-las em murais, afinal, os propósitos comunicativos são socialmente compartilhados, mas é no nível individual que mudanças surgem (ALVES, 2011, p. 36). Poderá, também, pedir aos alunos que elaborem um jornal com notícias sobre fatos que estão acontecendo na escola ou na comunidade local. Durante esse trabalho serão desenvolvidas habilidades como coerência, coesão, adequação da linguagem (clareza, objetividade, vocabulário, desempenho gramatical).

Para esta pesquisa, cujo foco principal é a leitura, optamos pelo artigo de opinião, pois esse gênero desempenha importante papel na sociedade e está presente em jornais, revistas, em textos impressos ou online, proporcionando a interação entre o autor e o leitor, justificando, assim, a necessidade de trabalhá-lo nas aulas de Língua Portuguesa.

5.5 O Artigo de Opinião: um meio de interação

O artigo de opinião é um texto opinativo cujo posicionamento do autor, fica expresso e é defendido, através de recursos argumentativos como comparações, exemplificações, depoimentos, dados estatísticos, etc. Seus autores geralmente, são especialistas no assunto ou pessoas reconhecidas por suas posições ou autoridade. Esses artigos circulam em veículos como jornais, revistas e sites de notícias dentre outros. Em sua estrutura textual podem ser observadas análises, explicações e comentários que são utilizados para defender ou refutar uma opinião, uma tese, um julgamento, uma avaliação etc. (MADI, 2014, p. 85). Segundo a autora existem tipos argumentativos que podem ser:

- a) Argumento de autoridade: onde o leitor é levado a aceitar o discurso do autor devido a credibilidade atribuída a sua palavra ou por ser uma autoridade no assunto.
- b) Argumento de evidência: a opinião do autor justifica-se por meio de evidências de que ela se aplica aos dados analisados.
- c) Argumento por comparação: baseia-se em exemplos de semelhanças ou analogias evidenciadas pelos dados apresentados.
- d) Argumento de exemplificação: apresenta exemplos representativos, os quais, por si só, já são suficientes para justificar seus argumentos.
- e) Argumento de princípio: baseia-se em um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética) aceita como verdade e de validade universal.
- f) Argumento por causa e consequência: é aceita por ser uma causa ou consequência dos dados apresentados.

O gênero artigo de opinião é uma forma eficiente de interação entre os sujeitos na comunicação, sendo, por isso, relevante para o ensino. É com o uso do texto que se estabelece a comunicação, ampliam-se ideias e pontos de vista, garantindo-se um melhor entendimento da sociedade e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento das relações que nela se estabelecem.

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 (BAKTHIN, 2003, p. 285).

A leitura do artigo de opinião em sala de aula, seguida de um debate, é uma possibilidade de o sujeito desenvolver sua argumentação, pois concordará ou não com o discurso do texto, apresentando seu próprio ponto de vista sobre o tema. Podem ser abordados os mais diversos assuntos, porém, é construtivo que os temas sejam direcionados para assuntos relevantes ao desenvolvimento do aluno, tais como cultura, economia, política, justiça, cidadania e educação, dentre muitos outros.

Rodrigues (2007, p. 174) explica que “interessa menos a apresentação dos acontecimentos sociais em si, mas a sua análise e a posição do autor”, pois assim o processo de interação se realiza. O leitor não deve aceitar o texto como objeto acabado, pois estaria, segundo Kleiman (2011, p. 29), “numa perspectiva social”, não exercendo seu papel de interlocutor. Porém, a autora explica que no contexto escolar o professor é constitutivo do processo, pois é ele quem determina quais leituras e os objetivos destas:

Nessa dimensão, também, o papel do professor pode ser não o de mediador entre autor e leitor, mas o de fornecedor de condições para que se estabeleça a interlocução. Do ponto de vista da relação autor-leitor, esquece-se muitas vezes que as dificuldades que o aluno tem para depreender o significado do texto são tão agudas que o papel do locutor se esvazia: o leitor não consegue recuperar nem o quadro referencial proposto pelo autor. Nessa dimensão também, o professor pode, pela sua ação no contexto, isto é, ensino de leitura, reestabelecer as condições para interação (KLEIMAN, 2011, p. 40).

No entanto, é necessário que o aluno seja conscientizado de que é possível se fazer diferentes leituras de um mesmo texto, de que é importante refletir e questionar sobre o que está escrito. O professor não deve simplesmente facilitar o entendimento do texto, pois o artigo de opinião é um texto discursivo que está impregnado de ideias do autor, que tenta convencer o leitor do seu ponto de vista, influenciando-o com seus valores por meio de uma argumentação composta de dados consistentes (BRÄKLING, 2000, p. 226-227).

Desenvolver a leitura e a escrita de forma eficiente e inclusiva socialmente é tarefa do professor, por vários motivos, entre eles o acentuado desenvolvimento e inclusão tecnológica. Segundo a Teleco Inteligência em Comunicações, o Brasil fechou o mês de abril de 2015 com 283,5 milhões de celulares com uma média de 138,94 celulares para cada grupo de 100 habitantes e, segundo IBGE, um em cada dez domicílios brasileiros com conexão à Internet acessam a rede apenas por meio de celular ou tablet. Esses dados apresentam uma realidade em que uma pessoa sem habilidades para a escrita e a leitura vive à margem da sociedade e na qual um cidadão que não desenvolver essas habilidades está condenado ao fracasso e exclusão social (MADI, 2014, p. 10), pois grande parte dessa comunicação é feita por meio de textos.

Todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, terão oportunidade ou mesmo necessidade de expor suas ideias ou defender seu ponto de vista e, por

meio do trabalho em sala de aula com o artigo de opinião, o professor estará contribuindo para que, no futuro, seus alunos estejam preparados para exercer esse seu direito à palavra. Bronckart (1999, p. 103) explica que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”.

Ao se abrir espaço para o debate sobre o artigo de opinião em sala de aula, os alunos assumirão seus pontos de vista, tentarão justificá-los, defendê-los e convencer os outros de suas próprias convicções por meio de argumentos, e assim estarão exercitando a cidadania.

O ensino-aprendizagem da produção do artigo justifica-se pela sua relevância sócio discursiva, dada sua importância como um dos instrumentos para a produção da efetiva participação social do alunocidadão, um dos objetivos gerais do Ensino Fundamental, bem como pelo resgate da função social da escrita. Sua relevância destaca-se ainda pela sua dimensão pedagógica, quer dizer, pela função que pode desempenhar no desenvolvimento de conteúdos específicos da área de Língua Portuguesa (RODRIGUES, 2001, p. 215-216).

Ao inserir-se no debate do tema do artigo, o aluno incorpora ao seu discurso a fala dos outros participantes e torna-se crítico, busca argumentos para confirmar suas ideias ou refutar aquilo com que ele não concorda. Portanto, trabalhar com artigos de opinião pode ser um importante instrumento para a formação do cidadão, pois leva o aluno a refletir sobre “o papel que o bom uso da palavra, o debate e a argumentação podem desempenhar na resolução de conflitos” (MADI, 2014, p. 24).

Porém, para que o aluno consiga ter êxito no bom uso das palavras, precisa desenvolver sua capacidade argumentativa, ou seja, provar o que está falando por meio do raciocínio, dados ou fatos aquilo que ele está afirmando. Duarte (2014), em seu artigo *Aprimorando a capacidade argumentativa*, afirma que “A palavra, concebida como força de expressão, tem, entre outros fatores, o poder de transformação, fazendo com que nos tornemos seres autônomos, críticos e conscientes”. A autora explica que, expressando nossas opiniões, deixamos de ser seres “alienados”. No entanto, segundo a autora, apesar de ser papel do professor estimular seus alunos a saírem dessa alienação, aqueles se deparam com a “falta da bagagem cultural” destes, e isso dificulta ou mesmo impede a participação de alguns alunos nos debates ou produções textuais, pois eles não se sentem “motivados a ampliar a sua visão de mundo”.

Entretanto, o aluno é um ser em desenvolvimento e o papel da escola, diferentemente de outros agentes sociais, é o de permitir que o sujeito supere sua condição imediata (PCN, 1998, p. 47). Sobre esse aspecto, a autora esclarece que esse desenvolvimento pode ser alcançado por meio de dedicação e auxílio do educador, que deve apropriar-se de metodologias que sejam eficazes em reforçar as “capacidades argumentativas de seus educandos”.

Se o aluno tiver contato, na escola, com gêneros que possibilitem o desenvolvimento dessas capacidades, com a ajuda do professor ele desenvolverá seus conhecimentos e será capaz de entendê-los, tornando-se uma pessoa crítica e pensante.

O artigo de opinião é produzido em linguagem direta e simples, de modo a ser acessível à maioria dos leitores. Seu conteúdo trata de problemas atuais nos quais o interlocutor está, de uma forma ou de outra, envolvido, procurando informações e perspectivas que consolidem as próprias opiniões, conservando-as ou transformando-as (SILVA, 2008, p. 121).

Tendo em vista que o ensino de linguagem deve partir do que o aluno conhece e deve ser contextualizado, o gênero artigo de opinião pode contribuir para facilitar essa contextualização e o desenvolvimento da linguagem do aluno.

A relação entre autor e leitor é de responsabilidade “mútua” e se estabelece mediante a leitura, mesmo quando há diferenças de opiniões, crenças ou ideias. O leitor deve estar aberto a novos saberes, pois, se mantiver suas opiniões, crenças ou ideias como inabaláveis, não conseguirá ouvir a voz do autor e se manterá processando seus próprios conhecimentos prévios, “escutando apenas sua voz interior e depois atribuir ao autor informações e opiniões consistentes com suas crenças e opiniões”, mesmo que no texto se desenvolva uma conclusão diferente. Por isso a leitura pode ser uma atividade muito difícil e até mesmo insuperável para muitos (KLEIMAM, 2000, p. 65-66).

Mediante essas diferenças e dificuldades, verifica-se a importância do professor nas situações de aprendizagem. Cabe a ele explicar ao aluno a importância que a palavra do outro assume no processo de interlocução mesmo não concordando com ela, pois a opinião do outro apresenta elementos e pontos de vistas diferentes e isso possibilita uma reflexão sobre seus próprios saberes (PCN, 1998, p. 47). Portanto, o trabalho com o artigo de opinião possibilitará ao aluno:

- . Confrontar-se com outras opiniões diferentes da sua;

- . Posicionar-se criticamente;
- . Identificar marcas discursivas no intuito de reconhecer intenções, valores, preconceitos inferidos no discurso;
- . O contato com uma linguagem diferente daquela do seu cotidiano;
- . Buscar fontes de informações complementares, como dicionários;
- . Inferir sentido nas palavras e perceber ironias e ambiguidades entre outras;
- . Articular seus conhecimentos prévios com informações contidas no texto;
- . Estabelecer relações entre o texto e outros textos;
- . Perceber e identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista do autor e reconhecer os recursos de expressão utilizados no próprio texto ou de seu autor.

A mediação do professor para que essas possibilidades sejam alcançadas é fundamental pois, segundo os PCN:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito a palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (1998, p. 48).

Eis um dos grandes desafios na sala de aula de instituições de ressocialização: garantir um espaço de livre expressão, fazer com que todos tenham o direito à palavra e a ter suas opiniões respeitadas mesmo quando estão em divergência com as ideias institucionalizadas ou mesmo entre os próprios educandos. O trabalho com adolescentes em conflito com a lei depara com o desafio de tentar trazer para a vida escolar e a convivência em sala de aula o respeito, o saber ouvir, o aceitar a ideia do outro. As diferenças entre eles são resolvidas de forma não-verbal ou verbalizadas por meio das relações de poder. O professor atua, então, diretamente para acalmar os ânimos e para tentar estabelecer um ambiente de conflito, porém saudável do ponto de vista físico e emocional, pois “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 1986, p. 95).

Uma formulação ideológica deve ser entendida como a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma classe social tem do mundo. Como não existem ideais fora dos quadros de linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo. Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem linguística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage linguisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. Há, numa formação social, tantas formações discursivas quantas forem as formações ideológicas. Não devemos esquecer de que assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante (FIORIN, 1988, p. 32).

O trabalho com o artigo de opinião acentua as diferenças de opiniões e traz à tona questões de ordem ideológica que dificultam a aprendizagem de novos conhecimentos, porém proporciona uma reflexão sobre os problemas sociais e mesmo sobre o papel dos educandos na sociedade.

6 O DESENVOLVIMENTOS DA PESQUISA

6.1 Metodologia

A metodologia utilizada na presente pesquisa tem como base referencial, explicada no capítulo 1, a análise qualitativa pois por meio desta abordagem é possível traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social fazendo um procedimento de interpretação do nosso dia-a-dia.

Por se tratar de alunos cumprindo medidas socioeducativas, os textos selecionados versam sobre temas que contribuem para a interação dos alunos com o mundo real e colaboram para a reflexão sobre problemas sociais, econômicos ou culturais, dentre esses problemas, optamos por textos cujos temas abordaram questões sobre a falta de moradia para as pessoas menos favorecidas financeiramente, a necessidade do adolescente de procurar por caminhos diferentes dos quais ele se encontra atualmente, a gravidez indesejada, a necessidade das mulheres (mães ou esposas) trabalharem atualmente e os perigos em não ter um planejamento financeiro. Foram extraídos textos da edição on-line de domingo, terça e sexta-feira do jornal *Folha de S. Paulo* e selecionados pelo professor pesquisador tendo como critério de seleção o tema que abordou um dos problemas anteriormente citados.

A interação entre professor e aluno aconteceu na constituição de leitura de um texto do gênero artigo de opinião seguida de uma discussão sobre o tema, na qual os alunos depositaram os seus conhecimentos de mundo sobre o assunto e se posicionaram contra ou a favor dos argumentos do texto em debate. Nesse momento, houve a captação de informações e opiniões dos alunos, ou seja, sua interação discursiva com o tema.

Com o objetivo de ampliar seus conhecimentos, o professor, por meio de outros textos, vídeos e documentários, intermediou o acesso a novos saberes, esclarecendo dúvidas nas áreas do conhecimento enciclopédico, linguístico e interacional e levantando questões que estimularam a reflexão sobre o tema do artigo. Os alunos, assim, tiveram contato com informações relevantes sobre o artigo em discussão e construíram suas próprias opiniões a respeito do assunto. As opiniões foram analisadas e discutidas entre alunos e professor. A partir desse momento, houve o desenvolvimento de uma análise discursiva, interpretativa,

intertextual, interdiscursiva e análise ideológica e crítica sobre o tema abordado no texto. Ao final da discussão, os alunos produziram um texto sem a obrigação de se preocuparem com a ortografia ou regras sobre o gênero *artigo de opinião*, mas sim com a expressão de suas próprias considerações sobre o assunto. O objetivo foi torná-los mais reflexivos em relação ao seu papel em sociedade.

6.2 Análise das produções textuais: textos trabalhados x dificuldades encontradas

Perceberemos logo à primeira vista, na análise dos textos produzidos pelos internos, diversos problemas ortográficos e estruturais, porém, como o intuito da pesquisa é analisar se os alunos conseguiram realizar uma leitura dialógica e construíram suas próprias opiniões sobre os assuntos abordados, esses problemas não foram corrigidos, o que encorajou os alunos durante as produções. Muitos não queriam escrever pois tinham medo de “escrever errado, professora”. Quando souberam que não estavam sendo avaliados em função da norma culta e que os erros ortográficos não iriam prejudicá-los, sentiram-se mais à vontade e todos os alunos da sala concordaram em realizar as produções textuais. Muitas não aparecem nessa pesquisa, inclusive porque algumas são praticamente ilegíveis devido ao pequeno domínio que o aluno tem em relação à produção escrita; então alguns textos foram descartados devido à necessidade de se delimitar o corpus. Porém, toda a amostragem se demonstrou com um valor inestimável do ponto de vista da prática docente e do trabalho de pesquisa.

Outro ponto observado sobre as produções foi o fato de que muitos alunos escreveram apenas por “ser a senhora que está pedindo, dona Bia. Se fosse outra professora eu não ia fazer não”. Esse fato pode ser atribuído à confiança que os alunos têm em relação a esta pesquisadora, o que permitiu uma participação mais ativa dos educandos. Essa confiança se refletia nos debates, pois eles sentiam-se seguros para expressar suas opiniões e fazer perguntas ainda que, na opinião de muitos, fossem questionamentos absurdos, mas que, na opinião do questionador era importante pois ele, realmente, não tinha, ainda, os conhecimentos necessários para entender essa ou aquela expressão ou palavra.

Texto 1– Cartão de crédito não é dinheiro! (Anexo 1, p. 124)

Dificuldades de ordem linguística: (11) aparato, crédito, complementar, inexplicavelmente, patrimônio, fatura, conveniências, desfrute, anuidade, voluntariamente, destinação.

Dificuldades de ordem enciclopédica: (8) cartão de crédito, cartão de crédito em punho, padrões de consumo, fatura do cartão, planilha de orçamento, data de grande apelo comercial, contrair dívida, destinação seja nobre.

Nesse texto, a discussão inicial surpreendeu a docente, pois os alunos não sabiam, realmente, o que era um cartão de crédito. Embora pareça algo muito comum no nosso cotidiano, foi necessária muita discussão para esclarecer o assunto. Surgiram muitas dúvidas sobre o que é, como funciona, onde se consegue um, quem pode ter e para que serve o cartão, como se faz para pagar e até o porquê da necessidade de pagar. A discussão foi muito boa e os conhecimentos enciclopédicos enriquecidos.

Os alunos se depararam com palavras e expressões desconhecidas, fazendo-se necessário o uso de dicionário, pois a intenção era de que eles buscassem por conta própria resolver os problemas que os impediam de realizar uma leitura plena. Porém, notou-se que, apesar das dificuldades, eles conseguiram construir suas próprias opiniões sobre o tema. Os alunos perceberam que existem pontos a favor e contra o cartão de crédito e usaram argumentos para provar isso. Refletiram também sobre a questão da responsabilidade envolvida em se ter um cartão, da necessidade de honrar os compromissos financeiros, de planejar seus compromissos e o perigo de se usar o cartão indiscriminadamente. Vejamos duas produções:

(Anexo 2, p. 127)

Aluno A) – “Tema: Cartão de crédito: Vantagens e desvantagens

Minha opinião sobre cartão de crédito é que ele (1)pode ser benéfico e ao mesmo tempo pode ser prejudicial porque se você compra muitas coisas e só vai (2)passando o cartão de crédito compositivamente no começo do mês quando chega a fatura do cartão de crédito você não se controlou e passou da quilô (3)que você pode pagar se chegou até 1000 reais se não ser pago em 12 meses o preço que você vai pagar é de cinco mil reais e se chegar em 2 anos esse juro no fim do ano e

equilante a 20.000 reais(4)então por isso que eu digo que deve prestar atenção para não ocorrer isso.

(4)Se você não for organizado nem adianta fazer compra com cartão de crédito e melhor comprar com dinheiro avista do que ficar com o nome sujo e devendo para o banco.

É só prestar atenção nesses mínimo detalhes para não acontecer esse tipo de problemas essa é minha opinião”.

(Anexo 3, p. 128)

Aluno B) “cartão de crédito é bom ou ruim porquê?

Cartão de credito (1)e bom para quem tem controle de poder compras as coisas que necessitam sem exagero para que não possa ter problemas em seu futuro.

Porque hoje em dia muitas pessoas entram em dividas, muito altas. (2)Pela consequência de seu gasto, de ter gastado mais do que ganha. E por isso, e a hora que a pessoa se complica e entra ne uma divida muito auta.

(4)Porioç temos que saber o que fazemos no nosso presente. Para que no futuro não teje consequências que não vamos gostas.

E (2)não precisamos de muito cartão de credito porque não tem necessidade. Quanto mais cartão, mais chance de se Individar”.

Percebe-se que o aluno A (em 1) inicia sua argumentação dicotomizando os benefícios x os malefícios enquanto o aluno B entende as vantagens do uso do cartão. Porém, os argumentos de ambos mostram uma grande preocupação com relação ao uso do cartão e apontam apenas os seus malefícios. Explica (em 2) o problema da compra por compulsão e o perigo que um ou mais cartões de crédito podem causar para essas pessoas. Ressalta (em 3) o problema dos juros altos, poucas vezes observados pelos usuários do cartão e, por fim, aconselha (em 4) os leitores a usar dinheiro para não se envolverem em dívidas desnecessárias e pensarem nas consequências de suas ações. Eles vão construindo seu discurso e interagindo com o seu leitor.

Texto 2 – Mães profissionais. (Anexo 4, p. 129)

- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem linguística: (9) qualificação, equiparados, gargalo, ascendam, empregabilidade, empreendendo, empreendedores, retenção, optem
- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem enciclopédica: (3) políticas de flexibilização, home office, IBGE.

Durante a leitura desse texto, apesar das dificuldades com relação ao entendimento das palavras ou expressões, os alunos foram bastante atenciosos e participativos. Muitos exemplos foram citados, discutidos e a participação da classe foi plena. Alguns alunos se viam no texto porque são filhos de mães trabalhadoras e sentem na pele o que é ficar longe delas e como é ser criados apenas por elas. Por esses motivos alguns optaram por relatar o que pensavam sobre as mães que trabalham sem citar os conhecimentos adquiridos após a leitura. Dessa forma, eles demonstraram um grande interesse pelo tema e as dificuldades enfrentadas diariamente por mulheres que precisam se dividir no papel de mães e profissionais, além do sofrimento daquelas que são abandonadas pelos parceiros e acabam por criar seus filhos sozinhas. Discutiram a relação entre tempo de estudo e número de filhos, as dificuldades de conseguir emprego quando a mulher está grávida e a importância de se planejar os filhos. Vejamos dois exemplos:

(Anexo 5, p. 130)

Aluno C – Mães que trabalham Opinião

“(1)As mães que trabalham na minha opinião é legal né porque elas não depende de ninguém (2)elas mesmo compra suas coisas com seu suor sustenta sua casa seus filhos.

(3) tem algumas mulheres que são preguiçosa ficam dependo de marido da Família e (4)meninas aí vai começa namorar depois já aparece gravida e (3) não arruma um serviço depois ficam na custa das mães

(4) ten algumas que começa até se prostituir Para comprar coisas para o filho porque não vai atrás de um serviço (5) eu não acho certo isso não”

Esse aluno optou por falar a respeito das mães que trabalham utilizando-se dos conhecimentos prévios que já tinha. Observe (em 1) que no primeiro momento ele demonstra simpatia, dá sua opinião e interage com seu leitor buscando aprovação deste. Prossegue (em 2) apontando um argumento para sustentar seu ponto de vista, argumento esse relacionado com as discussões feitas após a leitura do texto base, quando muitos alunos relataram que suas mães sustentam a casa e criam seus filhos sem a ajuda do pai. Porém, (em 3) faz uma crítica às mulheres que não querem trabalhar, revelando, dessa forma sua opinião sobre o tema, ou seja, as mulheres devem trabalhar e ser independentes. Segue (em 4) alertando sobre um problema comum entre os adolescentes, a gravidez não planejada que, muitas vezes, segundo as discussões em sala, é usada pelas meninas para obrigá-los a se casar (ou melhor, morar juntos) ou para conseguir uma pensão deles, pois eles ganham dinheiro e podem cuidar da criança e da menina que não quer trabalhar e que, em alguns casos, prefere se prostituir a buscar um emprego. Finaliza (em 5) afirmando seu ponto de vista favorável as mães que trabalham.

(Anexo 6, p. 131)

Aluno D –

“(1)Cara as mães que trabalha fica meio difícil porque tem filhos pequenos e as vezes não tem muito tempo para seu filho e (2)si ela tiver ums dois minutos para falar com seu filho seu filho vai se sentir muito alegre porque quando a mãe esta longe e o filho recebe uma ligação para ele e como se fosse um abraço e (3)tambem mulheres com menos tempo de estudo e mais fácil de ter filho por que ela esta menos informada não sabe muito das muito das consequência e é mais difícil pra arrumar emprego

Agora as mulheres que já e formada nos estudo a maioria tem filho depois dos 28 anos por que já esta bem estruturado já tem seu emprego para que ela possa cuidar de seu filho bem para ter uma boa estrutura

(2)Etambem e importante a qualidade do tempo que a maeesta com o filho porque não adianta nada a mãe passar o tempo todo cm o filho e não da uma atenção educação,

Esse aluno optou por utilizar-se dos conhecimentos adquiridos após a leitura do texto-base e inicia sua produção interagindo com o leitor (em 1), utilizando-se de uma linguagem bem informal que tem internalizada, mas que o aproxima do seu interlocutor. Dessa forma, ele explica porque é difícil para as mães trabalharem. Segue (em 2) apontando caminhos para superar essa dificuldade e, nesse momento, é possível perceber sua própria carência em relação à ausência da mãe. Para muitos adolescentes internados, a mãe é sagrada (ao menos enquanto estão internos); eles sentem muitas saudades e comportam-se como crianças quando recebem visita delas. Geralmente, durante as visitas, passam o tempo todo abraçados a elas e, entre os demais internos, existe um acordo de que, quando houver mães no pátio, os demais devem ter um comportamento exemplar e não devem causar qualquer constrangimento a elas, respeitando o tempo que ambos têm juntos. Por fim, esse aluno explica a relação entre menor tempo de estudo e gravidez (em 3), apropriando-se do discurso do texto e tornando-o parte do seu.

Esses dois alunos alcançaram uma leitura plena do texto, pois associaram seus conhecimentos prévios com os novos adquiridos durante a leitura e principalmente durante as discussões, tornando-se críticos e reflexivos, e construíram um texto no qual souberam se posicionar, expressar e defender seus pontos de vista.

Texto 3 – medo de mudança. (Anexo 7, p. 132)

- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem linguística:(3) receio, segmento, percepção.
- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem enciclopédica: (5) renovação de ânimo profissional, percepção de mundo, zona de conforto, senso crítico, Gandhi.

A leitura desse artigo promoveu uma profunda reflexão nos alunos. Eles se perceberam como autores de suas próprias histórias e responsáveis pelas escolhas que fizeram e ainda farão em suas vidas. Pensar sobre as mudanças é pensar no que está errado e enfrentar seus medos. Vejamos os exemplos abaixo:

(Anexo 8, p. 133)

Aluno E – Medo de Mudança

“(1)Primeiramente tenho medo de não conseguir muda de vida e acabar ne um fim tragico e fazer minha família sofrer pelas idiotas escolhas que eu fiz. (2)Por isso eu estou mudando enquanto eu sou novo e dar orgulho alegria pra quem me ama.(3)Tenho medo que o pais que eu vivo, mais pa frente não seja livre, a melhor coisa que tem é a liberdade de varias formas, di você expressar seus pensamentos de ir e vim pra onde você quiser, ou de voltor a pior fase do pais em minha opinião, no autoritarismo igual do golpe militar ou pior.(1)Tenho medo de perder quem eu amo e não tratar ela da forma merecida.

(2)Por isso eu mudo meu jeito de ser e possibilitar os dias que eu tenho com eles os melhores dias de su vida, e eu não ficar ruim comigo mesmo

E você tem medo de que mudança?”

Nota-se que (em 1) o aluno inicia seu discurso conscientizando-se de seus problemas, das escolhas erradas que fez, do mal que causa à própria família e às pessoas que ama. Percebe (em 2) a necessidade de buscar novos rumos e dar orgulho e alegria a quem faz parte de sua vida.

Essa reflexão só foi possível porque o aluno compreendeu o texto base e foi modificado por ele. Em seguida (em 3), ele aciona seus conhecimentos prévios e os associa à necessidade de mudar para não perder a liberdade e a fatos ocorridos na época da Ditadura Militar, quando as pessoas viviam sob o olhar da censura e não eram livres para se expressarem, ou seja, ele conseguiu relacionar diferentes tipos de conhecimento (histórico, prévio e linguístico) para construir seu próprio texto. Por fim (em 4), o aluno interage com seu leitor por meio de uma pergunta retórica utilizando-se de seus conhecimentos linguísticos.

(Anexo 9, p.134)

Aluno F – Título: Um propósito a ser seguido

(1)Eu tenho muitas dificuldades em minha vida. Uma delas é seguir em frente, (2)em um proposito que o pastor falou que Deus tem pra mim.

Más também disse que eu tenho que dar o primeiro passo de entrar realmente nos caminhos de Deus.

(1)Mais é nisso que eu tenho medo porque muita das vezes eu não consigo levar tão a serio. (3)E nos cultos não consigo ficar concentrado de uma forma aproveitativa, sempre tem alguma coisa que tira minha atenção.(2)Porço tenho medo de não conseguir atingir o proposito de Deus pra minha vida.

E por essa situação poder ocorrer consequencências na minha vida. Pelo fato de eu saber desse misterio e não dar valor a ele.

(1)E na minha opinião as mudanças dependendo qual e essencial em nossas vidas sendo pra melhora temos que aproveitar e não desperdisa-la.

na minha situação eu vejo que e uma mudança ótima pra mim.(2)mas tenho que ter o cinsero desejo de seguir o proposito e espero que isso aconteça.

Porque não adianta eu fingir ser uma coisa que eu não sou. Tenho que ser verdadeiro porque Deus ninguém Igana”

Podemos observar que esse aluno escreveu um texto introspectivo, inicia (em 1) seu discurso admitindo que para ele é muito difícil seguir em frente e, por mais duas vezes, reforça esse sentimento de medo de não conseguir mudar. Nota-se também que a religiosidade é frequente em seu relato (em 2) e, apesar das escolhas que fez e que o trouxeram até a Fundação CASA, é uma pessoa temente a Deus e consciente de que poderá responder pelas escolhas feitas. Demonstra ainda (em 3) uma preocupação por não conseguir entender seus próprios pensamentos e atitudes.

A leitura do texto base proporcionou a esses alunos uma autoanálise e o enfrentamento de seus próprios medos com relação às mudanças. Eles perceberam que tem escolhas a fazer e que cada escolha lhes trará uma consequência, no entanto, seus textos demonstram que eles têm medo das mudanças pois estas os obrigaram a enxergar uma realidade nova e desconhecida.

Texto 4 – Déficit Habitacional. (Anexo 10, p. 135)

- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem linguística: (18) intuito, nicho, domicílio, simplista, inadequação, componentes, precários, conexão, saneamento,

coabitação, despendem, adensamento, excessivo, dinâmico, flutuando, paralelamente, estimativas, ônus.

- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem enciclopédica: (6) perfil da população brasileira, unidades habitacionais, padrão específico, suprir a demanda, adensamento excessivo, coabitação familiar.

A leitura desse texto proporcionou uma aula bastante interativa. Os alunos foram participativos e esclareceram muitas dúvidas. O texto promoveu uma reflexão sobre problemas bastante conhecidos pelos alunos pois, muitos deles, pagam aluguel, tem família numerosa e moram em casas apertadas.

Apesar da discussão sobre o texto ter sido bastante rica, com os alunos tirando suas dúvidas, citando exemplos, debatendo ideias e conceitos, nas produções de textos foi possível perceber que alguns conceitos foram utilizados de maneira inadequada. Vejamos:

(Anexo 11, p. 137

Aluno G - MINHA CIDADANIA

“(1)O problema do DEFICIT dos Pais interfere muito na vida do seus filhos e é na onde que os adolescente acaba sendo prejudicado por ta fazendo coisas ilegal Por falta de DEFICIT.

(2)Na cidade que moro (J Lins) existe é muita falta de DEFICIT HABITACIONAL falta de moradia e invasão domiciliar)(3)Por falta de condição financeira e é na onde filhos maior de idade permanece com seus pais.

E no bairro que (Eu) moro (JARDIM RIBEIRO) o PERFIL HABITACIONAL é muito ruim por falta de casa sem muito estrutura e com muito lotação(4)E existe pessoas que tem condição financeira suficiente para fazer casas que o (MERCADO IMOBILIARIO) necessita que são pequenas. Mais essas pessoa não usa a cabeça e fazem (Casas Enormes) que são poucas que consegue morar numa casa bem estruturada. E de valor (ALTO).

(3)No meu (DOMICILIO JARDIM RIBEIRO NA RUA JOVINO PEREIRA) tem coabitação porque moramos (eu LUCAS, ANNY minha esposa, REGINA mãe e meu irmão PABLO) e é uma família (SIMPLISTA) humilde.

E por não termos casa própria pagamos aluguel e é caro pelo nosso condição Financeira.

Observa-se que o aluno (em 1) entendeu o conceito de déficit e tentou utilizá-lo em seu próprio texto, porém, o fez em um contexto inadequado que gera estranheza na leitura da frase, mas que demonstra sua intenção de apropriar-se de um novo conhecimento. Ele segue (em 2) explicando o conceito de déficit habitacional relacionando-o com sua realidade, com o lugar onde mora. Apesar de ainda não ter completado dezoito anos, o aluno (em 3) descreve sua própria condição de moradia e apropria-se de mais um conceito, o de simplista. Passa (em 4) a utilizar-se dos conhecimentos adquiridos com a leitura para complementar e desenvolver seu texto. Nota-se que o aluno procurou interagir com seus leitores, pois tenta deixar claro quem é ele, diz seu nome e seu endereço em uma tentativa de ser reconhecido como autor. Também procura, durante o texto, demonstrar para seu interlocutor (no caso o professor) que tinha prestado atenção durante as explicações, pois utiliza-se de recursos para explicar o significado de palavras que ele acabara de descobrir.

(Anexo 12, p.138)

Aluno H - Deficit Habitacional

“(1)A falta de moradias hoje em dia é sim um grande problema, pois muitas pessoas hje não tem condição de construir uma moradia propria ou ate mesmo comprar uma casa propria...

(2)Se ocorre tambem a questão da onuosidade ou seja a questão do aluguel caro e porisso muitas vezes acontece a coabitação ou seja concentração de mais de uma família na mesma casa.

Hojeem dia muitas pessoas quando não mora nas ruas moram de favor por causa de renda por não ter condição de pagar aluguel por ser onos.

Aonde que tambem acontece o adensamento ou seja a ultrapassagem de um numero de pessoas que ocupam o menos lugar para dormir ou seja para se ospedardescançaretc...

Existe hoje tudo isso na nossa população brasileira”

Este aluno optou por escrever um texto menos pessoal. Inicia (em 1) posicionando-se em favor do autor do texto base, ou seja, concordando que o problema do déficit habitacional existe. Segue (em 2) defendendo seu ponto de vista por meio de argumentos constituídos a partir da leitura e das discussões promovidas em sala. O aluno autor deste texto apropriou-se dos conhecimentos adquiridos durante a leitura realizada e utilizou-os para embasar seu próprio discurso e expor sua opinião.

Texto 5 –Joana fez um aborto. (Anexo 13, p. 139)

- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem linguística:(5) descriminalização, ciclofaxia, clandestino, óbvios, gélida.
- Dificuldades encontradas durante a leitura de ordem enciclopédica: (3) prolapso da válvula mitral, o bode, máscara cool.

A leitura desse texto despertou nos alunos um espírito defensor da vida e absolutamente contra o aborto. A opinião dos alunos foi unânime: todos são contra e abominam quem toma essa atitude. Apesar das dificuldades, dos problemas, da falta de estrutura familiar que enfrentam, a gravidez das namoradas ou esposas é recebida com orgulho e motivo de alegria. Talvez por não entenderem muito bem o que é ser pai ou qual a responsabilidade de ser ter um filho, os meninos não se preocupam com os problemas e desafios que vão enfrentar e afirmam que serão bons pais e que não deixarão faltar nada para seus filhos. Segundo eles, ensinarão seus filhos a andar por um caminho diferente e a ter um futuro melhor que o deles. Vejamos dois exemplos:

(Anexo 14, p. 141)

Aluno I-

“ (1)Na minha opinião sou contra o aborto(2)por que é uma injustiça tirar um Bêbe isso é uma criança, uma vida quem tira um filho é atitude de um animal tomar medicamento vai tirar vidas e mais vidas(1)na minha opinião que fazese isso tinha que ir preso (2)porque isso é tirror uma vida é uma injustisa(3)agora pensa se a mãe

da criança tem coragem de tomar remédio para se matar? Não né porque ela que viver a vida(4)agora em veis de usar camisinha para não engravidar isa ser muito mais melhor doque ficar tirano a vida de uma criança.”

Nota-se que o aluno (em 1) posiciona-se contra o aborto e vai (em 2) construindo uma argumentação que demonstra sua indignação, pois compara a pessoa que faz o aborto a um animal. Segue (em 3) reafirmando seu ponto de vista e fazendo com que seu interlocutor reflita sobre a questão de direito à vida e fazendo com que a mãe se coloque no lugar da criança. Por fim, encera (em 4) apresentando uma opção simples para que se evite causar tanto mal.

(Anexo 15, p. 142)

Aluno J - Sou contra o aborto...

“(1)Eu sou contra o aborto mesmo. Pois hoje em dia ta assim mta gente que na hora de estar tendo prazer na hora de estar virando os olhos falando portugues claro ninguém pensa em nada nem mesmo em se prevenir ninguém pensa.

(2)Hoje em dia ta assim mas eu sou contra o aborto porisso mesmo que tem vários métodos varias formas de se prevenir ate mesmo anticoncepcionais diários ou até mesmo pirula dia seguinte etc...

(3)As vezes muitas pessoas pensam em fazer o aborto por talvez não ter condições de cuidar ou seja de criar essa criança mas (4)por que não penso antes desgraça? Por que não se preveniu? Agora quer tira vida de uma criança inocente que nem pediu pa vim po mundo alias nem pa se feito ela pediu foi feito por burrice do ser humano mesmo...

(1)Então eu sou contra por isso ai ta minha opinião...

Esse aluno, assim como o outro, mostra-se (em 1) completamente contra o aborto e utiliza-se de uma linguagem bastante informal e direta para conduzir seu leitor a uma reflexão sobre as consequências de atos impensados. Segue seu discurso (em 2) apontando caminhos para que essa atitude não seja necessária. Confronta-se (em 3) com um breve momento de compaixão justificando a atitude de

algumas mulheres, entretanto, rapidamente, retoma (em 4) um discurso de indignação e também de proteção às vidas que já foram geradas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da leitura por meio dos artigos de opinião contribuiu para colocar em evidência questões do cotidiano. O aluno pode desenvolver discussões críticas e reflexivas sobre os temas. Ao se suprirem as barreiras enfrentadas na hora da leitura, construiu-se uma ponte de ligação entre o aluno como decodificador até o aluno como leitor dialógico e constitutivo de seu próprio discurso.

Se o professor almeja ser um agente facilitador na construção dessa ponte precisa apropriar-se, primeiramente, de conhecimentos sobre os aspectos cognitivos da leitura, levando a uma reflexão para se compreender que ler um texto é muito mais do que decodificar palavras, e que sistemas de conhecimento e processamento textuais facilitam sua compreensão.

A leitura pode ser entendida como um processo dinâmico que não depende só dos processos linguísticos, mas exige ações cognitivas do leitor. Se o objetivo maior da escola é permitir que o aluno leia, escreva, fale e compreenda os mais variados tipos de textos escritos, o professor, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental, deve criar situações reais de comunicação em que o aluno possa recorrer aos seus conhecimentos prévios, mesmo que escassos, em relação ao tema, para construir novos conhecimentos e processar novas informações obtidas em cada nova leitura. Quando o aluno percebe que pode opinar, discutir e expor seus conhecimentos sobre o tema da leitura, este passa a interessar-se pelo texto tornando-o mais interessante do ponto de vista desse aluno.

Durante o processo de leitura, todo leitor aciona ações cognitivas e passa por um processo de aprendizado e, utilizando-se de seus conhecimentos anteriores, estabelece uma relação integrada com o texto para poder atribuir-lhe significado. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver, melhor será sua compreensão, ler implica desvendar o caminho partindo de onde estamos até aonde podemos ir, porém, se não conhecermos nosso ponto de partida não conseguiremos construir um caminho que nos leve aonde queremos chegar. Os conhecimentos prévios de uma pessoa lhes proporcionam uma concepção mais ampla de determinado texto e são o ponto de partida desse caminho. Saber algo antes mesmo de aprender ou fazer, não importando a maneira como aprendeu, facilitará a aprendizagem e auxiliará a compreensão da leitura.

Para ler é necessário analisar os conhecimentos prévios dos alunos, entender os diversos processos cognitivos que estão envolvidos no que parece ser um “simples ato de ler”, perceber igualdades e desigualdades que há entre os leitores na escola, semelhanças e diferenças de gostos e interesses, analogias, pesquisar causas e efeitos, incoerências, aceitar simetrias e assimetrias, e conviver conscientemente com o mundo das palavras onde se grafam e gravam coisas da vida.

Apesar de os textos produzidos, sob o aspecto linguístico estrutural, estarem aquém dos esperados para alunos do nono ano do ensino fundamental, esses alunos tiveram a oportunidade de desenvolver seus discursos, narrar suas experiências, questionar suas visões e discutir criticamente sobre temas que são do seu interesse enquanto cidadão pois, por meio da leitura e da escrita eles vão construindo sua cidadania. Em seus textos eles registraram sentimentos, emoções e julgamentos com o olhar sobre as diferentes opiniões. Assim, o texto de opinião, aqui utilizado para desenvolver a capacidade leitora e reflexiva dos alunos, está inserido num processo de interlocução concreto. Isto é, o aluno escreveu para expressar seus pensamentos sem a preocupação com as regras ortográficas ou textuais que deverão ser trabalhadas posteriormente sem que sejam vistas pelos alunos, como empecilho para o desenvolvimento de duas ideias.

Podemos constatar que os trabalhos com a leitura da forma proposta nesta pesquisa foram bem aceitos pelos alunos e obteve resultados positivos. Os pontos negativos podem ser observados apenas com relação a regras de ortografia e estrutura, mas, se observarmos os discursos e a participação dos alunos durante as discussões sobre os temas, e foi este o foco desta pesquisa, veremos que a interação dos alunos com o texto e com o professor enriqueceram seus conhecimentos sobre os assuntos analisados e proporcionaram aulas dinâmicas, interativas, significativas e interessantes como devem ser todas as aulas segundo os PCNs (1998).

Concluindo, de acordo com os teóricos pesquisados e os dados analisados neste trabalho, podemos afirmar que por meio de estratégias de leitura e compreensão textuais, podemos contribuir para a formação de leitores conscientes e críticos que são capazes de relacionar as diferentes vozes presentes nos diversos discursos e inserirem suas próprias vozes apropriando-se dos textos e tornando-os

dialógicos como explicado na teoria bakhtiniana sem, no entanto, nos esquecermos de que fatores como o interesse do leitor pelo tema e o próprio hábito da leitura contribuem positivamente para que haja uma maior compreensão dos textos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F.F, **Gêneros jornalísticos: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental**, São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira, 7. ed. São Paulo: HUCITEC, 1995.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, J.P.; ROVAI, C.F.; **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo, FTD, 2012.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo: Contexto, 2009
- BENTES, A. C. **Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos para a educação de jovens e adultos**. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZRA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna 2006. p. 86-106.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. **Trabalhando com artigo de opinião:re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro**. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP:Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Org. Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2009.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.K. **Qualitative Research for Education**. Boston, Ally and Bacon, Inc., 1982.
- BONINI, Adair. **Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino**. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZRA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna 2006. p. 57-71.
- BOSO, A.K.; GARCIA, D.; RODRIGUES, M. DE B.; MARCONDES, P. **Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas**. Revista ABC -2010, v.15, n. 2. Disponível em: [www.http://revista.acbsc.Org.br/racb/article/view/716](http://revista.acbsc.Org.br/racb/article/view/716) . Acesso em 07/02/2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **As bases éticas da ação socioeducativa: referenciais normativos e princípios norteadores.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. **Por uma política nacional de execução das medidas socioeducativas: conceitos e princípios norteadores.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006.

_____. Socioeducação: **Estrutura e Funcionamento da Comunidade Educativa.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2006

BRONCKART, J.P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Maria Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BUNZEN, Clecio. **Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.** In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.139-161

CARVALHO, J.M.DE C.; CARVALHO, L.M. **Um olhar sobre a leitura e a escrita no ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.conhecer.org.br/enciclop2009/um%20olhar.pdf>. Acesso em: 10/05/2015.

Costa. A. C. **Fundamentos Teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil.** 2006. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS C0000000092006000100007&script=sci_arttext. Acesso em 21/04/15

DEACON, T. W. **The symbolic species: theco-evolution of language and the brain.** New York: Norton & Company, 1998.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler** / Stanilas Dehaene; tradução: Leonor Scliar-Cabral. – Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, A.P. **Relação professor-aluno(s) em sala de aula: estudo sobre alguns aspectos que promovem a interação.** disponível em. 2008. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-29012009-124357/pt-br.php>. Acesso em 07/10/2014.

DUARTE, D. **Conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo, conhecimento interacional – Comunicação e**

Expressão. Disponível em <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:pd3grAo56clJ:https://admunip.files.wordpress.com/2012/08/2-conhecimento-linguc3adstico.doc+%&cd=11&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 05/11/2014.

_____. **Aprimorando a capacidade argumentativa.** Disponível em: http://.brasilecola.com/estrategias-ensino/aprimorando-capacidade_argumentativa.htm Acesso em 05/06/2015.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

FARACO, C.A.; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

FERREIRA, Givan. **Trabalhando com a linguagem 6º ano.**[et al.]. 1 ed.atual.São Paulo: Quinteto Editorial, 2009.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 8.ed. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia.** São Paulo, Ática, 1998.

FONTANA, N.M.; ROSSETTI, M. **Relendo a relação entre conhecimento enciclopédico e leitura** a Universidade de Caxias do Sul. Linguagem & Ensino, v.10, n.1, p.187-210, jan. /jun.2007 acesso em 09/06/15.

GABRIEL, R. **A Compreensão em Leitura Enquanto Processo Cognitivo.** Disponível em: http://www.unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coluquios/iii/compreensao_leitura_enquanto_processo_cognitivo.pdf acesso em 06/01/2014

GERALDI, J. W. **Heterocientificidade nos estudos linguísticos** in Grupo de Estudos de Gêneros Discursivos. Palavras e Contrapalavras: Enfrenando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos : Pedro & João Editores, 2012

_____. **Portos de passagem.** 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, S. **Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino.** <http://www.rieoei.org/rie46a07.htm> acesso em 22/07/2014.

GUEDES, P. C. **Da redação escolar ao texto: um manual de redação.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

KAUFMAN, A.M.; RODRÍGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1995.

KLEIMAN, A. **Oficinas de leitura: teoria e prática.** São Paulo: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura.** 7ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2000

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** 8ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, v.32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4068. Acesso em 31/05/2015.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I.G. V. **Argumentação e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I. V. **O Texto e a Construção dos Sentidos.** Contexto. São Paulo, 2003.

_____. **Leitura, sistemas de conhecimentos e processamento textual.** In. Ler e compreender: O sentido do texto. São Paulo, Ed. Contexto, 2006.

KONDER, L. **O que é Dialética.** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LEFFA, V.J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.

LENCASTRE, L. **Leitura: A compreensão de textos.** Universidade do Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

LIMA, L.S.DOS S. **A Produção de leitura no ensino fundamenta: um estudo das dificuldades de compreensão.** Porto Alegre 2010. Disponível em: http://www.uniritter.edu.br/pos/mestrado_letras/defesas_2010/LISIANE_SOUTINHO_DOS_SANTOS_LIMA.pdf. Acesso em 20/05/2015

LOPES-ROSSI, Maria A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos.** In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZRA, B.; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MADI, Sonia (coord.). **Pontos de vista: caderno do professor: orientação para produção de textos.** 4ª ed. São Paulo: CENPEC: Fundação Social; Brasília, DF: MEC, 2014.

MARCUSCHI, L. **A. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido.** In: FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes (Org.). **Produção de sentido: estudos transdisciplinares.** São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social.** In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988.

_____. **A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Compreensão textual como trabalho criativo.** Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 31/05/2015.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, E. S. UNITAU-SP **Histórias em quadrinhos a oralidade em sua construção.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno12-11.html>. Acesso em 14/06/2015.

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, A.C.S. **O Texto: Dois exercícios de análise.** Disponível em: <http://www.prof2000.pt/users/anamartins/artigojf.html>. Acesso em 14/06/2015

MENDEZ, E. (org.), **Derechos a Tener Derechos – infância Derechos y Políticas Sociales em América Latina,** UNICEF, Editora d'ca Primera Prueba, Bogotá, 1995.

MENDONÇA, M. C. **Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso.** In.: GEGe – UFSCaR. Palavras e contra palavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.107-117.

NASCIMENTO, P. R. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: Instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista,** Anais do SILEL. v. 2, n. 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

NETO, P.C.de F.; **Comparação entre o bom e o mau leitor** em: <http://www.webartigos.com/artigos/comparacao-entre-o-bom-e-o-mau-leitor/55803/#ixzz38CA5On5i>. Acesso em 22/07/21024.

OLIVEIRA, M. das G.F.; **O Conhecimento Enciclopédico e o Processamento Textual no Poema Todas as Vidas de Cora Coralina.**2010. Disponível em:<http://boaescrita.blogspot.com.br/2009/03/conhecimento-enciclopedico.html>. Acesso em 13/06/2015.

PARENTE, M. A. de M. P.; SALLES, J. F. de. **Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura.** Revista Psicologia Reflexão e Crítica. v.15, n.2, Porto Alegre, 2002.

PAZ, D. M. dos S.; **-Formação de Conceitos de Leitura: Relação com a cognição e os processos de significação.** Disponível em:http://coral.ufsm.br/lec/02_03/Dioni.htm acesso em 08/06/2015.

PINHEIRO, Keyla. **Interpretação e compreensão do gênero textual Fábula.** Disponível em:<http://ow.ly/KNICZhttp://keylapinheiro.blogspot.com.br/2012/04/interpretacao-e-compreensao-do-genero.html>. Acesso em 14/06/2015.

PORTELA, G.L. **Abordagens teórico-metodológicas.** Disponível em: www.uefs.br/disciplinas/let318/abordagens_metodologicas.rtf. Acesso em: 04/05/2014.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

NASCIMENTO, P. R. **Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista**. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011 http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2011_1036.pdf. Acesso em 02/03/2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001.

_____. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH, Desirée Motta. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ROJO, R. H. R. (2002) **A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”**. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (orgs) **Leitura e Escrita na Formação de Professores**, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

_____. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: <http://debragancapaulista.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 31/05/21015.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Parábola Editorial. São Paulo, 2009.

SARTI, F. J. **Gênero textual charge**. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/abiojuniorsarti/genero-textual-charge>. Acesso em: 14/06/2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SCOTT, M. **Lendo nas entrelinhas**. Cadernos PUC, n. 16, p.101-24, 1983. SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1983.

SERAFINI, Maria T. **Como escrever textos**. 11. ed. São Paulo: Globo, 2001. p.161.

SIGNOR, R. Os **Gêneros do Discurso**. Disponível em: http://www.ufjf.br/revista_gatilho/files/2009/12/RESENHA_1.-Os-generos-do-discurso.pdf. Acesso em 12/09/2015.

SILVA, Antonio Ribeiro. **Gênero artigo de opinião na perspectiva sócio-retórica**. 2008. 153f. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro **Leitura na escola e na biblioteca**. 3ª ed. Campinas, Papyrus, 1991.

_____. **A. Leitura na escola e na biblioteca**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1948.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, João de F. Palestra proferida por ocasião do I **Colóquio Leitura e Cognição**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 05/11/2003 (texto não publicado) http://www.Unisc.br/portal/images/stories/mestrado/letras/coloquios/ii/compreensao_leitura_enquanto_processo_cognitivo.pdf acesso em 20 /06/2014.

Teleco Inteligência em Comunicações. **Estatística de celulares no Brasil**. Disponível em: <http://www.teleco.com.br/ncel.asp>. Acesso em: 28/06/2015.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

TORO, B.A **construção do Público: Cidadania, Democracia e Participação**, Editora Senac-Rio e X-Brasil, Rio de Janeiro, 2005.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2013.

VARGAS, S. **Leitura: uma aprendizagem de prazer**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

VAZ, J. L. P. **O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz**. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/docs/02/15-JoaoVaz.pdf> acesso em 17/07/2014.

VIEIRA, O. V. **Reciprocidade e o jovem infrator**. Revista Ilanud, SÃO PAULO, v. 3, 1997.

ANEXOS

Anexo 1 - Texto: Cartão de crédito não é dinheiro!

Texto: Cartão de crédito não é dinheiro!

10/11/2014 02h00

Consumir é uma delícia! Comprar tudo do bom e do melhor, aproveitar as liquidações maravilhosas, atualizar todos os aparatos eletrônicos, comer e beber em bons restaurantes, viajar para o exterior e comprar um monte de coisa que ainda não chegou por aqui e, o que é melhor, por um preço bem mais baixo.

Mas, como não temos dinheiro para comprar tudo o que precisamos e queremos, lá vamos nós com o cartão de crédito em punho, convencidos de que tudo pode e depois damos um jeitinho para pagar.

Algumas famílias de renda mais baixa aumentam o uso do crédito para manter ou elevar os padrões de consumo ou, ainda, para complementar a renda.

O problema é que estamos fazendo isso com o crédito mais caro do mundo e, inexplicavelmente, o preferido dos brasileiros endividados.

Se olharmos para a cidade de São Paulo, as pesquisas registram que, em setembro, 48% das famílias estavam endividadas. Até aqui, tudo bem.

Crédito é necessário para acelerarmos a construção de nosso patrimônio, viver com conforto e segurança. Preocupante é saber que o principal tipo de dívida continua sendo o cartão de crédito, escolha de aproximadamente 63% das famílias.

AMIGO

O cartão de crédito pode ser amigo ao permitir que você concentre o pagamento de diversas despesas em uma única data de vencimento, na qual você terá dinheiro para quitar seus compromissos.

A fatura do cartão lista cada uma das despesas realizadas, permitindo a você transportar para a sua planilha de orçamento quanto gastou em cada item.

Ela permite também identificar as compras que foram parceladas, indicando quantas prestações ainda estão em aberto, proporcionando esse controle na planilha de orçamento.

Diversos cartões oferecem um programa de pontos que podem ser trocados por mercadorias ou milhas de companhias aéreas.

É muito comum que nas datas de grande apelo comercial, como Natal, Dia das Mães e Dia das Crianças, também ofereçam presentes para os consumidores que

efetuarem o pagamento de suas compras com o cartão de crédito.

Existem outras facilidades e conveniências oferecidas. Procure saber quais são e desfrute de todas, afinal, você paga por elas na anuidade do cartão.

INIMIGO

O cartão de crédito pode ser inimigo se você se empolgar demais e esquecer que aquele pedacinho de plástico envia uma fatura todo final do mês.

As tentações de consumo não são poucas. As facilidades de parcelamento oferecidas pelas lojas são tentadoras.

E, como na maioria das vezes o parcelamento é feito sem juros, você acaba comprando mais do que consegue pagar no dia do vencimento da fatura.

É aí que mora o perigo. Os juros dos cartões de crédito são muito superiores aos cobrados em outras modalidades de crédito.

Se você perder o controle e financiar uma fatura de apenas R\$ 1.000 em 12 meses, com juros de 15% ao mês, pagará um montante superior a R\$ 5.000!

PLANEJAMENTO

Estou convencida de que as famílias poderiam evitar problemas e administrar melhor seu dinheiro, suas compras, suas dívidas, se adotassem um procedimento simples antes de gastar: planejar.

O orçamento da maioria das famílias é justo e comprometido com as despesas essenciais de moradia, alimentação, saúde, educação e transporte.

Sendo assim, quando optamos por uma compra a crédito, mesmo que parcelada sem juros, precisamos excluir alguma despesa do nosso orçamento para encaixar essa nova despesa que estamos voluntariamente contraindo.

Caso contrário, a conta não fecha e o final da história a gente já sabe. Pense, planeje antes de utilizar crédito. Use com moderação e nunca para financiar consumo.

DICAS QUE VALEM DINHEIRO**1.** Se sua família faz parte dos devedores de cartão de crédito, repense. Faça orçamento, planeje despesas e estabeleça limites: o limite que cabe no seu bolso, não o que lhe foi concedido. **2.** Aos endividados, recomendo passar uns tempos sem o cartão e buscar um empréstimo com mais prazo e juros menores para quitar o saldo devedor do cartão. **3.** Se você está fora da estatística, continue. Pague a fatura do cartão de crédito à vista. Não financie. Pode virar uma bola de neve.

4. Antes de contrair dívida, defina o que será feito com o dinheiro e como ela será paga. Que a destinação seja nobre.

Fonte: Folha de São Paulo*.

* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/marciadessen/2014/11/1545730-cartao-de-credito-nao-e-dinheiro.shtml>

Anexo 2 – Produção de texto do aluno A referente ao texto sobre cartão de crédito do anexo 1

Tema: Cartão de crédito: Vantagens e desvantagens.

Minha opinião sobre cartão de crédito é que ele pode ser benéfico e ao mesmo tempo pode ser prejudicial porque se você compra muitas coisas e só vai pagando o cartão de crédito comparativamente no começo do mês quando chega a fatura do cartão de crédito você não se controla e passa da quilo que você pode pagar se chegou até 1000 reais se não vai pagar em 12 meses a prazo que você vai pagar é de cinco mil reais e se chegar em 2 anos seu furo no fim do ano é equivalente a 20.000 reais então por isso que eu digo que deve prestar atenção para não acabar assim.

Se você não for organizado nem adianta fazer compra com cartão de crédito e melhor comprar com dinheiro avista do que ficar com o nome sujo e devendo para o banco.

É só prestar atenção nesses mínimos detalhes para não acontecer esse tipo de problemas era a minha opinião.

Anexo 3 – Produção de texto do aluno B referente ao texto sobre cartão de crédito
do anexo 1

2º - cartão de crédito é bom ou ruim
porque?

Cartão de crédito é bom para quem
tem controle de poder comprar as coisas
que necessitam sem esperar para que não
possa ter problemas com seu futuro.

Porque hoje em dia muitas pessoas entram
em dívidas muito altas. Pela consequência
de seu gasto, de ter gastado mais do que
ganha. É por isso, e a hora que a pessoa
se complica e entra em uma dívida muito
alta.

Porisso temo que saber o que fazemos
no momento presente. Para que no futuro
não tenham consequências que não vamos
gostar.

É não precisarmos de muito cartão
de crédito porque não tem necessidade.
Quanto mais cartão, mais chance de
se endividar.

Anexo 4 – Texto: Mães profissionais

Mães profissionais

DE SÃO PAULO -09/11/2014 02h00

É realidade que as mulheres estão em maior número nas salas de aula, buscando melhorar a qualificação, mas seus salários ainda estão longe de serem equiparados aos dos homens. Há menor número de mulheres em cargos de liderança, no Brasil e no mundo.

Em média, elas ocupam apenas 23% das posições de presidência, vice-presidência e diretoria," "conforme o estudo International Business Report 2013, e o IBGE aponta números muito próximos em relação às brasileiras. Há um gargalo a partir de certa idade, entre 30 e 40 anos, que faz com que elas não ascendam profissionalmente, certamente por conta da maternidade.

As mulheres em busca do aumento da empregabilidade estão investindo fortemente na carreira, seja nas empresas seja empreendendo. Dados da pesquisa GEM (Global Entrepreneurship Monitor) mostram que 52% dos novos empreendedores (com menos de três anos e meio de atividade) são mulheres.

A opção pela carreira e a busca por autonomia e independência faz com que as mulheres optem por engravidar mais tarde. Dados divulgados no fim do mês passado pelo Ministério da Saúde indicaram que o percentual de mães de "primeira viagem" na faixa dos 30 anos cresceu de 22,5% em 2000 para 30,2% em 2012. Entre as que têm 12 ou mais anos de estudo, o índice é de 45,1%.

Entretanto, nem sempre a vida das mães é fácil quando se trata de conciliar maternidade e profissão. Ainda há muito preconceito por parte das empresas, havendo, em muitos casos, discriminação já na contratação quando a candidata está na idade de engravidar ou é uma mãe recente.

Não é comum que as empresas desenvolvam políticas de flexibilização para as mães. Benefícios como entrar mais tarde ou sair mais cedo para levar os filhos à escola e poder fazer "home office" alguns dias na semana poderiam representar ganhos para a empresa e até ser fator de retenção.

As mulheres conseguiram conquistar um importante espaço no mercado e não querem perdê-lo. Pequenos ajustes são possíveis e necessários. Caso contrário, pensando no longo prazo, teremos uma população idosa e não conseguiremos repor a força de trabalho.

Fonte: Folha de São Paulo*.

* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/adrianagomes/2014/11/1545029-maes-profissionais.shtml>

Anexo 5 – Produção de texto do aluno C referente ao texto sobre mães profissionais
do anexo 4

Nome: Edson de Oliveira Magno Alac 212
Mães que trabalham Opinião
As mães que trabalham na minha opinião
É legal né porque elas não depende de ninguém
elas mesmas compra suas coisas sem
querer sustentar sua casa suas filhas.
Tem algumas mulheres que não Bequeiros
ficam dependa de marido da família e muitas
ai vai compra comida de pai ou esposa
grávida e não compra um vestido
de pai ficam na custa das mães
Tem algumas que compra até de
Primitivo Para comprar coisas Para o
filho porque não vai atrás de um
vestido se não acha muito caro

Anexo 6 – Produção de texto do aluno D referente ao texto sobre mães profissionais do anexo 4

Como as mães que trabalham são mais difíceis porque
 tem filhos pequenos e as vezes não tem muito tempo para seu filho
 e aí ela tem um dos motivos para falar com seu filho seu filho
 vai se sentir muito alegre mas que quando a mãe está longe
 e o filho recebe uma ligação para ele e como se fosse um abraço
 e também muitas mães com menos tempo no estudo e assim fácil
 de tirar filho mas que ela está sempre se esforçando não está muito
 da consequência e é mais difícil por algumas empresas
 pagar as mulheres que se esforçaram no estudo e muitas tem
 filho depois dos 25 anos por que já está bem estabelecida
 já tem seu emprego para que ela possa cuidar do seu filho com
 paciência e amor e atenção
 e também é importante a qualidade do tempo que a mãe está com
 o filho porque não adianta estar com o filho o tempo todo com o
 filho e não dá uma atenção educadora

Anexo 7 – Texto: Medo de mudança

Medo de mudança (Adriana Gomes)

26/10/2014 02h06

Há momentos na vida em que as decisões precisam ser tomadas, ou o tempo e a oportunidade desaparecem junto com a coragem. É dessa maneira que percebo algumas situações profissionais e de vida, de maneira geral.

É mais frequente eu encontrar pessoas com receio de mudar do que com iniciativa para isso. Mas já dizia Heráclito, filósofo grego que viveu aproximadamente entre 535 e 475 a.C.: " A única certeza é a mudança". Não há mudança sem algum risco.

Mudar de carreira, de emprego, de área, de segmento, é o que possibilita a renovação do ânimo profissional, pois um pouco de desafio faz bem para o ego, principalmente se a pessoa consegue superar os obstáculos. Tentar uma nova atividade, ou a mesma em outro lugar, já deve ser encarado positivamente.

Essa atitude e o investimento necessário para a superação das dificuldades iniciais fazem com que a autoestima aumente, que se adquira confiança e que se conquiste a percepção de que se é capaz.

Nessa trajetória também se adquire competências e amplia-se a percepção de mundo e os relacionamentos.

Lidar com o novo e sair da zona de conforto remete a pessoa para novos estágios de conhecimento, tanto pessoal quanto do universo que a cerca. O frio na barriga, as noites mal dormidas pela ansiedade, o desejo de dar certo e de fazer o melhor geralmente acompanham essa situação.

Não se tem o controle de tudo –quando me falam sobre controle, costumo dizer que o máximo que temos é o autocontrole, e olhe lá! Por isso, exercitar o autoconhecimento deve ser um hábito.

Quando acreditamos em nós mesmo e nas nossas competências e desenvolvemos o senso crítico a ponto de buscar o aprendizado constante, as mudanças podem ser oportunidades valiosas.

Estudar, persistir, aprender e experimentar são atitudes esperadas daqueles que se aventuram no processo de mudança. Não inveje a coragem de quem muda. Termine esse texto com uma frase de Gandhi: "Seja você a mudança que quer ver no mundo". O momento pode ser oportuno.

Fonte: Folha de São Paulo*.

* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/adrianagomes> 2014/10/1538017-medo-de-mudanca.shtml

Anexo 9 – Produção de texto do aluno F referente ao texto sobre medo de mudança
do anexo 7

medo de mudanças.

Título: Um propósito a ser seguido

Eu tenho muitas dificuldades em minha vida. Uma delas é seguir em frente, em um propósito que o pastor falou que Deus tem para mim.

Mas também disse que eu tenho que dar o primeiro passo de entrar realmente nos caminhos de Deus.

Porque é isso que eu tenho medo porque muita das vezes eu não consigo levar tão a sério. E nos cultos não consigo ficar concentrado de uma forma apressada, sempre tem alguma coisa que tira minha atenção. Então tenho medo de não conseguir atingir o propósito de Deus para minha vida.

É por essa situação poder ocorrer consigo mesmo na minha vida. Pelo fato de eu saber desse mistério e não dar valor a ele.

Com minha opinião as mudanças dependem de qual e essencial em nossas vidas para melhorar, temer que aproveitar e não desperdiçá-la.

na minha situação eu vejo que é uma mudança ótima para mim, mas tenho que ter o firme desejo de seguir o propósito e esperar que isso aconteça.

Porque não adianta eu fingir ser uma coisa que eu não sou. Tenho que ser verdadeiro porque Deus nunca enganará.

Anexo 10 - Texto: Novos arranjos familiares e o déficit habitacional brasileiro

Novos arranjos familiares e o déficit habitacional brasileiro

25/11/2014 10h05 (terça-feira)

No Brasil, nem todas as pessoas compreendem exatamente o que é considerado déficit habitacional, nem mesmo o que se entende por arranjos familiares, quando se traça o perfil da população brasileira com o objetivo de avaliar as condições de moradia no país.

Para melhor analisar déficit de moradias, é necessário compreender como se formam as novas famílias e como estão distribuídas no País. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), com o intuito de estudar essas questões, identificou a existência de novos arranjos familiares no Brasil, assim divididos: casal com filhos (49,9%), casal sem filhos (16,2%), mães com filhos (15,4%), pais com filhos (2%), homens que moram sozinhos (7,5%) e mulheres que moram sozinhas (8,9%). Os indicadores mostram que, dentre todos esses arranjos familiares, o que tem diminuído em maior intensidade nos últimos 15 anos são os casais com filhos, e o que mais aumentou foi o número de casais sem filhos.

A quantidade de pessoas morando sozinhas mais que dobrou nos últimos 30 anos, e os homens lideram esse grupo no Norte, Nordeste e Centro Oeste, enquanto o maior índice de mulheres morando sozinhas está no Sul e Sudeste.

Todos esses fatores têm influência fundamental, não só no entendimento do modelo de habitação no País, mas, principalmente, no planejamento de produção para o mercado imobiliário. Por exemplo, o aumento de pessoas morando sozinhas gera maior necessidade de unidades habitacionais com padrão específico. Da mesma forma que o aumento de casais sem filhos ou de mulheres morando sozinhas indicam ao mercado o tipo de produto que pode ser nicho nos próximos anos.

No Brasil, segundo o último levantamento do IBGE, de 2012, existem aproximadamente 66 milhões de arranjos familiares e 63 milhões de domicílios. Em uma análise simplista, seria necessário um domicílio para cada família ou arranjo familiar, e se poderia afirmar que o déficit habitacional no Brasil chega a três milhões de moradias. A questão é que o déficit habitacional não é formado somente pela falta de moradias, mas também pelas habitações com algum tipo de inadequação, entre outros fatores.

A Fundação João Pinheiro avalia o déficit habitacional considerando, basicamente, a soma de quatro componentes, cujas definições e participação percentual em sua composição são: domicílios precários, na sua estrutura ou conexão com sistemas de

saneamento (15,3%); coabitação familiar, que considera apenas as famílias que declaram a intenção de constituir novo domicílio (32,2%); ônus excessivo com aluguel urbano, que aponta a concentração de famílias que ganham até três salários mínimos e despendem mais de 30% de sua renda com a locação (45%); e adensamento excessivo em domicílios alugados, quando existe um número médio superior a três moradores por dormitório (6 %).

Computados todos esses dados, o déficit habitacional total chega a 5,8 milhões de moradias (2012). O maior déficit absoluto encontra-se região Sudeste, com 2,2 milhões, seguida de perto pela região Nordeste, com 1,9 milhão de unidades. Juntas, representam em torno de 70% do total do déficit habitacional brasileiro.

Há que se considerar também que esse déficit tem um comportamento dinâmico, flutuando à medida que se constroem novas habitações e, paralelamente, constituem-se novos arranjos familiares criando-se novas demandas habitacionais.

Estimativas do setor imobiliário indicam que, nos próximos 10 anos, se quisermos acabar com o déficit habitacional e suprir a demanda gerada pelo crescimento vegetativo, deveremos produzir aproximadamente 1,8 milhão de moradias por ano. Portanto, muito trabalho, planejamento e recursos serão necessários na próxima década.

Fonte: Folha de São Paulo.*

* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/claudiobernardes/2014/11/1552857-novos-arranjos-familiares-e-o-deficit-habitacional-brasileiros.shtml>

Anexo 11 – Produção de texto do aluno G referente ao texto sobre os novos arranjos familiares e o déficit habitacional brasileiro do anexo 10

MINHA CIDADANIA

O problema do DEFICIT das casas
 sempre muito na vida de quem
 filhos e é na ordem que os adquirente
 escala sendo prejudicado por se fazer de
 coisas simples. Por falta de DEFICIT.

Na cidade que mora (Tribuna Superior).
 é muito falta de DEFICIT Habitacional.
 falta de moradia e infraestrutura
 por falta de conclusão. Por isso é
 é na ordem de falta de infraestrutura
 não com seus pais.

É no bairro que (eu Lucas Matheus) mora
 (JARDIM BIBEIRO) OCEANO HABITACIONAL. É
 muito ruim por falta de casa para
 muitos estruturas e com muitos problemas.
 É muita pessoas que tem condições
 financeiras suficiente para comprar casas
 que o Mercado imobiliário sugere
 que são casas pequenas, mais simples
 porém não usa a calçada e fazer
 casas enormes que não podem que
 consegue morar quanto mais bem
 estruturada e de valor (ALTO).

No meu (Domicílio) JARDIM BIBEIRO
 NA RUA JOVINO TRAPIPE) tem
 realização por que moramos (eu
 Lucas, ANNY minha esposa Regina mãe
 e meu irmão Pablo) é um
 família (SIMPLISTA) humilde.
 É por não termos um próprio pagamento
 aluguel e é caro pelo nível
 condições financeiras.

Anexo 12 – Produção de texto do aluno H referente ao texto sobre os novos arranjos familiares e o déficit habitacional brasileiro do anexo 10

Déficit Habitacional

A falta de moradia hoje em dia é sim um grande problema, pois muitas pessoas não têm condição de construir uma moradia própria ou até mesmo comprar uma casa própria.

Se ocorre também a questão da necessidade ou seja a questão do aluguel caro e por isso muitas vezes acontece a coabitação ou seja concentração de mais de uma família na mesma casa.

Hoje em dia muitas pessoas quando não moram suas casas moram de favor por causa de renda por não ter condição de pagar aluguel por ser avós.

Onde que também acontece o adensamento ou seja a ultrapassagem de um número de pessoas que ocupam o mesmo lugar para dormir ou seja para se hospedar descansar etc.

existe hoje tudo isso na nossa população brasileira.

Anexo 13 – Texto: Joana Fez um aborto

Joana fez um aborto (Tati Bernardi)

28/11/2014 03h00 (sexta-feira)

Sou a favor da descriminalização do aborto. Assino listas, divulgo campanhas em redes sociais e só não vou a passeatas porque tenho prolapso da válvula mitral (você também tem, segundo meu cardiologista). Sou a favor por três motivos: liberdade em relação ao corpo, liberdade em relação ao futuro e necessidade emergencial de diminuir o número de mortes por aborto clandestino.

Mas, enquanto escrevo estas linhas profundamente honestas, algo dentro da minha cabeça (minha analista diria: "não chame de algo", assumo que é você") apita como uma chaleira de desenho animado (ou um trem de desenho animado, sei lá) e diz: "então por que você ficou três meses sem olhar na cara da Joana?"

Precisamos falar sobre aborto. Mas, se falar sobre aborto dói, precisamos também falar sobre essa dor. Quando minha amiga interrompeu sua gravidez, eu tive raiva. Ela tinha, na época, 35 anos, dinheiro pra pagar do berçário à faculdade para uns 20 humanos e um namorado gente finíssima. A bomba final: Joana adora crianças.

Então, por quê? E a resposta dela era: vou fazer um curso de fotografia em Nova Iorque e AGORA não tô a fim. Eu apoio Joana. Eu respeito, eu assino embaixo. Eu quero um mundo em que a adolescente pobre tenha esse direito (e os motivos são óbvios até pra sua avó), mas que mulheres como a Joana também tenham (e os motivos são óbvios, sobretudo, pra Joana, e é isso o que importa).

Apesar disso, o bode foi tão grande que em seu aniversário mandei apenas uma carinha feliz. Não consegui sequer digitar "oi". Não consegui ligar, mandar um e-mail. A carinha feliz, por dentro, chorava: como é que uma mulher com essa idade, que gosta de criança, que ama o marido, que tem condições, como? Fui extremamente egoísta ao pensar que minha amiga estava sendo egoísta.

Não é uma questão de ser "reaça" (leitores malas adoram esse termo! É preciso coragem pra admitir que somos bem mais complexos que nossa máscara cool). Eu quero que os gays casem. Eu sou a favor da ciclofaixa. Eu sou a favor da tatuagem de índia no muque bombado (credo), do piercing de mamilo (aff), do cabelo laranja (ui), da liberação da maconha, do tênis com terno, de morar junto sem casar e (pra quem mente que aguenta) do relacionamento aberto. Eu quero gays sem camisa andando de bicicleta na Paulista enquanto fumam maconha. Eu curto as peladonas de Porto Alegre e os meninos de saia. Eu tenho pena das pessoas nas passeatas

pela volta da ditadura: onde elas estavam que não leram e não viram e não entenderam?

Eu quero um mundo em que a Joana possa fazer um aborto apenas porque está a fim. Mesmo que durante semanas eu tenha sentido vontade de deletá-la do meu Facebook e de bloqueá-la do grupo "só as mina" do meu WhatsApp. É preciso mais do que sair com um cartaz na rua. É preciso sair com um cartaz na rua e admitir que dói ao mesmo tempo.

É preciso ser a favor, mesmo que uma porcentagenzinha, lá no fundo do nosso coração, pergunte, em alguns casos: "por quê?" É preciso amar e respeitar a Joana, mesmo que um tantinho do nosso peito esteja contorcido de angústia: eu querendo tanto e ela vai lá e tira? É uma fraqueza e estou assumindo publicamente. Não me apedrejem, por favor. Falar sobre aborto é mais do que ser contra ou a favor.

Eu não consegui sentir nada por Joana a não ser uma interrogação gélida. Eu torcia, envergonhada pela minha ignorância e preconceito, que ela mudasse de ideia. Fiquei um bom tempo gostando menos dela por isso. E, até hoje, gostando menos de mim, por ter gostado menos dela por isso.

Fonte: Folha de São Paulo*.

* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/tatibernardi/2014/11/1554585-joana-fez-um-aborto.shtml>.

Anexo 14 – Produção de texto do aluno I referente ao texto sobre o aborto do anexo 13

Na minha opinião não entendo o aborço por
 que é uma injustiça ter um bebê que
 é uma criança, uma vida quem tem
 uma filha é atitude de um animal tomar
 medicamento vai tirar a vida de mais
 vidas na minha opinião que faz-se
 isso porque que os pais porque isso
 é ter um bebê é uma injustiça
 agora pensa se a mãe da criança
 tem coragem de tomar remédio para
 não matar? Não né porque ela que
 viver a vida agora em vez de
 usar contraceptivo para não engravidar
 isso ser muito mais melhor depois fica
 tirando a vida de uma criança.

Anexo 15 – Produção de texto do aluno J referente ao texto sobre o aborto do
anexo 13

Bom contra o aborto

Bom não contra o aborto mesmo.
pois hoje em dia tá assim muita gente
que na hora de estar tendo proge-
ra na hora de estar ficando as coisas
falando português claro ninguém
pensa em nada nem ninguém em se
prevenir ninguém pensa.

Hoje em dia tá assim mas eu
sou contra o aborto porque mesmo
que tem várias maneiras várias formas
de se prevenir até mesmo até
concepcionais dispostos ou até mesmo
pilha dia seguinte etc...

As vezes muitas pessoas pensam em
fazer o aborto por talvez não ter
condições de cuidar ou dela de criar
essa criança mas por que não pensar
antes de gravar? por que não se prevenir?
agora quer tirar vida de uma criança
inocente que nem pediu pra vir
po mundo aliás nem pra se fazer
ela pediu pra feito por burrice
do seu homem e ninguém...

Então eu sou contra por isso aí
tá minha opinião...

DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Entre os princípios verificados na Declaração do Direitos Humanos, destacam-se, resumidamente:

Art. 1º - As pessoas são representantes da família humana, portanto, todos têm os mesmos direitos humanos que o outro e em qualquer parte do mundo. Ninguém – nem o Estado – poderá denegar esses direitos.

Art. 2º - Os direitos humanos devem ser respeitados por todos, sem distinção de qualquer espécie. A verdade ou parte dela não está somente nas convicções nas quais fomos educados.

Art. 3º - Todos têm direito à vida, à liberdade e segurança pessoal.

Art. 4º - Todo ser humano nasce livre e ninguém, nem mesmo o Estado, poderá escravizar uma pessoa, escravidão é crime.

Art. 5º - Nenhuma pessoa poderá ser submetida a tortura, punições cruéis ou que atinjam sua dignidade humana. Tortura também é crime.

Art. 6º - A dignidade humana deve ser reconhecida por lei, pois esta constitui uma precondição para o acesso legítimo e formal aos demais direitos e liberdades.

Art. 7º - Perante a lei todos devem ser tratados de forma igual e de igual forma serem protegidos por ela. Todos têm direito a uma justiça ágil, eficaz e justa.

Art. 8º - Todos têm direito ao acesso à justiça. Se os direitos de uma pessoa não estiverem sendo respeitados, ela tem o direito de recorrer a uma justiça capaz de corrigir e reparar a violação de seus direitos.

Art. 9º - Ninguém poderá ser preso, mantido preso ou ser forçado ao exílio de forma arbitrária; para que isso ocorra, a pessoa deverá ser submetida a um julgamento, conduzido com todas as garantias processuais cabíveis.

Art. 10 – Todos devem ser julgados de maneira justa por um tribunal isento e competente.

Art. 11 – Todos são inocentes até que sua culpabilidade seja provada de acordo com a lei.

Art. 12 – Ninguém tem o direito de interferir na vida privada das pessoas, em seus lares ou em suas famílias. Ninguém poderá atacar o nome e a reputação de uma pessoa.

Art. 13º - Dentro de seus países, todas as pessoas têm liberdade de locomoção e residência, assim como o direito de viajar para o exterior e retornar ao seu país de origem, sempre que quiser.

Art. 14º - Toda pessoa vítima de perseguição tem o direito de procurar asilo em outros países. Esse direito não se aplica aos casos que envolvam o cometimento de crimes comuns ou atos contrários aos princípios das Nações Unidas.

Art. 15º - Toda pessoa tem o direito a uma nacionalidade. Ninguém poderá ser arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudá-la.

Art. 16º - Toda pessoa adulta tem o direito de casar e constituir família, sendo os cônjuges ou não, da mesma raça, nacionalidade ou religião, desde que o casamento seja com o livre consentimento do casal.

Art. 17 - Todos têm direito a propriedade. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade.

Art. 18º - Todos têm direito à liberdade de pensamento, consciência e religião sem medo de punição ou censura.

Art. 19º - Toda pessoa tem direito à liberdade de opinião e expressão.

Art. 20º - Todos têm direito à liberdade de reunião e associação pacífica, no entanto, ninguém poderá ser obrigado a fazer parte dessas reuniões ou associações.

Art. 21º - Toda pessoa tem o direito à participação política, assim como igual direito de acesso ao serviço público do seu país.

Art. 22º - Toda pessoa tem o direito de ter suas necessidades básicas atendidas, de viver em condições econômicas, sociais e culturais que lhe permitam existir com dignidade e desenvolver suas potencialidades.

Art. 23º - Toda pessoa tem o direito ao trabalho, à livre escolha de emprego, a condições justas e favoráveis de trabalho e à proteção contra o desemprego, assim como o de receber igual remuneração por igual trabalho. Todos têm o direito de organizar sindicatos e de neles ingressar para a proteção dos seus direitos.

Art. 24º - Toda pessoa tem o direito a repouso e lazer, inclusive com a limitação razoável das horas de trabalho e com férias remuneradas periódicas.

Art. 25º - Todos têm direito a uma vida digna, incluindo alimentação, habitação, vestuário, cuidados médicos e serviços sociais adequados.

Art. 26º - Toda pessoa tem direito a educação que deverá ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação terá por objetivo o pleno

desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.

Art. 27º - Todos têm o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios, assim como à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autora.

Art. 28º - Toda pessoa tem direito de ter direitos.

Art. 29º- Toda pessoa tem o dever de ter deveres. Todos estão sujeitos às limitações determinadas por lei.

Art. 30º - Os direitos humanos são indivisíveis e não podem, sob qualquer pretexto, ser priorizados uns em relação aos outros.

Os trinta artigos supracitados regem a Declaração Universal dos Direitos Humanos; por meio deles podemos perceber que se trata de uma síntese de um projeto de humanidade cujos princípios e concepções devem sustentar usos e costumes que regem a existência humana por meio de práticas de convivências, de direitos, deveres e liberdades.

A dignidade da vida deve ser sempre traduzida no princípio de que nenhuma vida vale mais que outra e que isso implica o direito de todo ser humano à condição de sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social e à integridade física, psicológica e moral, em todos os espaços da sociedade, por todos e para todos os cidadãos (BRASIL, 2006 p.23).