



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da
dinâmica de grupo de encenações teatrais**

Alexander Tavares Pires

Rio de Janeiro
2019

ALEXANDER TAVARES PIRES

**O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da
dinâmica de grupo de encenações teatrais**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Federal do Rio de Janeiro na área de concentração de Teorias da Linguagem e Ensino (Domínios textuais e semântico-discursivos), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Celia Regina de Barros Mattos

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Aparecida Lino Pauliukonis

Rio de Janeiro

2019

P667d

Pires, Alexander Tavares

O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais. — Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

174 f. : il. tabs. , gráfs. ; 30 cm.

Orientadora: Celia Regina de Barros Mattos

Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2019.

Bibliografia: f. 139-145.

1. Língua portuguesa – Semântica. 2. Linguística textual. 3. Texto - Interpretação. 4. Aprendizagem implícita. 5. Leitura – Estudo e ensino. 6. Inferência. 7. Teatro. 8. Pesquisa linguística. I. Mattos, Celia Regina de Barros. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras III. Título.

CDD 469.0143

O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais

ALEXANDER TAVARES PIRES

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua Portuguesa, na área de concentração de Teorias da Linguagem e Ensino (Domínios textuais e semântico-discursivos).

Examinada por:

Prof.^a. Dr.^a. Celia Regina de Barros – Orientadora (UFRJ)

Prof. Dr.^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis – Co-orientadora (UFRJ)

Prof. Dr. Igor Teixeira Silva Fagundes (UFRJ)

Prof. Dr. Manuel Antônio de Castro (UFRJ - Suplente)

Rio de Janeiro, março de 2019.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a Deus, pela oportunidade da vida concedida, aos meus pais *in memoriam*, por tudo que fizeram por mim, à minha esposa Andréa e ao meu filho Bruno, pois, sem o apoio, a compreensão e a aceitação deles, essa jornada não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Prof^a. Dr^a. Celia Regina de Barros, a Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis e ao Prof. Dr. Igor Teixeira Silva Fagundes por todas as orientações, incentivos e apoio dado, pois comigo compartilharam, de modo muito humano e paciente, seus amplos conhecimentos, na feitura desse trabalho acadêmico.

A todos os professores do PROFLETRAS da UFRJ, pelas excelentes aulas e orientações que me foram ofertadas.

A todos os servidores da UFRJ, pela colaboração e orientação durante a realização do curso.

Ao Colégio Estadual Santo Antônio, em especial, ao corpo diretivo, que se permitiu ser parte integrante da presente pesquisa-ação.

Aos colegas regentes no magistério público estadual, que, de algum modo, participaram dessa empreitada.

Aos colegas da Turma 4 do PROFLETRAS - UFRJ, em especial, ao nosso representante, Prof. Celso, os quais, de algum modo, tornaram o curso um excelente espaço de convivência, de estudo e de troca de experiências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à pesquisa.

EPÍGRAFE

“A doação das questões ao homem é o apelo que o impele à criação dos mitos, das obras de arte, da filosofia, da ciência e de todas as realizações humanas, que são sempre movidas pelas perguntas.”

(Harley Farias Dolzane)

RESUMO

PIRES, Alexander Tavares. *O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais*. Rio de Janeiro, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O presente estudo objetiva apresentar algumas reflexões básicas acerca de atividades pedagógicas voltadas à construção de significados no texto, em vários graus de implícitos textuais, utilizando-se, como estratégia básica, técnicas de encenação teatral oriundas do teatro-debate. A intervenção foi realizada em turmas de sexto e nono ano do ensino fundamental regular da rede pública do Estado do Rio de Janeiro. Para tal, utilizou-se como suporte teórico o posicionamento de diversos sociolinguistas, semanticistas, filósofos, psicólogos, educadores especializados nas áreas da Linguística Textual, Semântica, Poética, Psicolinguística, dentre outras, conforme as diversas publicações baseadas em pesquisas acadêmicas de ponta, pertinentes ao assunto. A análise aqui apresentada observou a tendência do processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos relacionados aos implícitos textuais, por meio de diversos processamentos inferenciais, como preenchimento de *gaps*, e de monitoramento cognitivo, como conscientização de conhecimentos prévios e refocalização de cenas. Não se almejou o ensino do conteúdo teórico através da metodologia tradicional pelo viés do aluno em atitude passiva, no entanto o desvendamento e a construção dos saberes explícitos e implícitos, através de metodologia criativa e lúdica de estudos protagonizados pelos educandos, sendo o professor apenas o mediador do feito. Os resultados aqui apresentados apontam para o desenvolvimento intelectual do alunado, voltado ao desenvolvimento de habilidades e/ou competências referentes ao Descritor D4 da Matriz de Referência do SAEB, demonstrando-se a consolidação da metodologia proposta como meio apto a possibilitar a formação de leitores que possam aplicar, de modo autônomo, sua sólida base de conhecimentos aprendidos.

Palavras-chave: Língua Portuguesa, Implícitos, Semântica, Teatro, Educação.

ABSTRACT

PIRES, Alexander Tavares. The unveiling of meanings implicit in the text through the group dynamics of theatrical scenarios. Rio de Janeiro, 2019. Dissertation (Professional Master's in Literature - PROFLETRAS) - Faculty of Letters, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The present study aims at presenting some basic reflections about pedagogical activities concerning the construction of meanings in the text, in various degrees of implicit textual, using, as a basic strategy, theatrical stage techniques from theater-debate. The intervention was carried out in classes of sixth and ninth years of elementary education at public network in the State of Rio de Janeiro. Therefore, the theoretical support was the positioning of several sociolinguists, semanticists, philosophers, psychologists, educators, all of them specialized in the fields of Textual Linguistics, Semantics, Poetics, Psycholinguistics, among others, in compliance with several publications based upon top-rated academic researches related to the subject. The present analysis observed the tendency of the teaching-learning process of knowledge related to implicit textuials, through inferential processing, such as filling in gaps and cognitive monitoring, as a means of achieving knowledge and realising scenes. The teaching of theoretical content was not sought through the traditional methodology of the pupils' bias in a passive attitude. Nevertheless, the discovery and construction of explicit and implicit knowledge through creative and playful methodologies were roled in by the students, being the teacher only the mediator in fact. The results mentioned in the analysis point to the student's intellectual development, focusing precisely on the development of skills and / or competences related to the Descriptor D4 of the SAEB Reference Matrix, demonstrating the consolidation of the proposed methodology in order to enable the formation of readers who can autonomously apply their solid knowledge basis.

Keywords: Portuguese Language, Implicit, Semantics, Theater, Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Modelo inferencial de Rickheit & Strohner	35
Figura 2 - Horizontes de compreensão textual	49
Figura 3 - Texto elaborado – Turma de Reforço - 6º ano EF pós teatro-debate	77
Figura 4 - Cena teatral idealizada durante <i>insight</i> em atividade piloto	105
Figura 5 - Texto aplicado ao alunado – gênero informativo	118
Figura 6 - Depoimento de participante sobre a relação texto encenado e realidade	131

GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução das proficiências médias dos estudantes - 1995/2017	23
Gráfico 2 - Curva de desempenho CESA x média nacional - período 2005-2015	27
Gráfico 3 - Resultado da Prova Brasil de 2013 – escala de proficiência	31
Gráfico 4 - Resultado da Prova Brasil de 2015 – escala de proficiência	31
Gráfico 5 - Comparação proficiência local Prova Brasil edições 2011-2015	33
Gráfico 6 - Percepção do alunado quanto à atividade escolar	66
Gráfico 7 - Percepção do alunado quanto a prioridades para o futuro	68
Gráfico 8 - Enquete acerca do estudo de Língua Portuguesa e teatro	113
Gráfico 9 - Percepção quanto à dificuldade do estudo em Língua Portuguesa	114
Gráfico 10 - Percepção quanto à facilidade do estudo em Língua Portuguesa	114
Gráfico 11 - Assuntos escolhidos via pesquisa autônoma do alunado	116
Gráfico 12 - Resultado da aplicação do texto ‘Saúde’	119
Gráfico 13 - Resultado da reaplicação do texto ‘Saúde’	128
Gráfico 14 - Percentual de alunos que pesquisaram sobre ‘preservação’	129
Gráfico 15 - Enquete sobre aprendizagem mais significativa	129
Gráfico 16 - Justificativa sobre a percepção da melhor forma de aprendizagem	130
Gráfico 17 - Comparação proficiência local Prova Brasil edições 2011-2017	134
Gráfico 18 - Curva de desempenho CESA x média nacional - período 2005-2017	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados da Prova Brasil de 2005 a 2011	25
Tabela 2 - Resultados da Prova Brasil de 2011 a 2015	26
Tabela 3 - Comparação pontuação CESA x média nacional - período 2005-2015	27
Tabela 4 - Resultados da Prova Brasil de 2011 – escala de proficiência	31
Tabela 5 - Desempenho percentual do alunado na Prova Brasil - período 2005-2015	32
Tabela 6 - Médias de notas e frequências - T. 904 - 2017	132
Tabela 7 - Médias de notas e frequências - T. 905 - 2017	132
Tabela 8 - Médias de notas e frequências - T. 904 - 2018	132
Tabela 9 - Médias de notas e frequências - T. 905 - 2018	132
Tabela 10 - Desempenho da escola local - Prova Brasil 2017	133
Tabela 11 - Desempenho percentual do alunado na Prova Brasil - período 2005-2017	134
Tabela 12 - Comparação pontuação CESA x média nacional - período 2005-2017	135

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CESA	Colégio Estadual Santo Antônio
CFE	Conselho Federal de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
FV	Fórmula da Vitória
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IST	Infecção Sexualmente Transmissível
LT	Linguística Textual
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
OCN	Orientações Curriculares Nacionais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria da Resposta ao Item

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 HIPÓTESE E OBJETIVOS	20
1.1 Hipótese	20
1.2 Objetivo Geral	20
1.3 Objetivo Específico	21
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	22
2.1 A avaliação externa do ensino fundamental brasileiro na atualidade	22
2.2 Dados da avaliação externa	22
2.3 Dados da avaliação externa em nível local	25
2.4 Sobre o Descritor D4 - inferência de implícito textual	33
2.5 A diferença entre inferência e informação implícita no texto	35
2.6 A questão do implícito nos documentos oficiais	37
2.7 Sobre os implícitos textuais	44
2.7.1 Implícitos pressupostos	46
2.7.2 Implícitos subentendidos	48
2.7.3 Implícitos conversacionais ou implicaturas conversacionais de Grice	50
2.8 Inferência enquanto estratégia de desvendamento de implícitos textuais	51
2.9 Opção pelo lúdico	56
2.10 O teatro como ferramenta para o estudo dos implícitos textuais	58
2.11 A experiência com o teatro no projeto Fórmula da Vitória	69
2.11.1 Sobre a identificação dos participantes desse trabalho acadêmico	70

2.11.2 Dinâmica cênica do júri simulado no FV e resultado alcançado	75
3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO	82
4 ASPECTOS METODOLÓGICOS	91
4.1 Tipo de pesquisa	91
4.2 Questões de pesquisa	91
4.3 Contexto de pesquisa	92
4.4 Metodologia da pesquisa	92
4.5 Sobre o Método Criativo	94
4.6 Objetivos do Método Criativo	98
4.7 Etapas do Método Criativo	99
4.8 Intervenção-piloto (2017)	103
4.8.1 Âmbito dos estudos	103
4.8.2 Metodologia da intervenção	103
4.9 Intervenção de 2018	109
4.9.1 Âmbito dos estudos	112
4.9.2 Metodologia da intervenção	112
4.9.3 Dinâmica da intervenção com o texto “Saúde”	115
5 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	139
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

O presente trabalho aborda a dificuldade de aprendizagem que os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública da rede estadual de ensino possam ter, por conta de limitações no ato de identificar e compreender informações implícitas no texto. E estas limitações podem ser motivadas pelos mais variados fatores, sejam externos ou internos ao âmbito escolar.

Como fatores externos podem ser citados problemas de relacionamento pessoal do aprendiz (em relação às pessoas de seu convívio cotidiano), problemas de saúde que atinjam o desenvolvimento cognitivo desse aluno ou ainda distorção na idade-série (isto é, alunos cuja idade não represente o que é entendido como *adequado* na relação idade-série, por conta de entrada tardia no sistema escolar).

Como fatores internos, podemos apontar a ocorrência da distorção idade-série por conta de o aluno ter ficado retido na progressão dos estudos, o que pode refletir na auto-estima do discente, reproduzindo um ciclo maléfico de retenções e repetições e que acaba por se traduzir em fracasso escolar (DELORS, 2002, p.146-147).

O intuito desse trabalho é procurar aplicar uma metodologia de ensino que, através do trabalho das encenações teatrais, possa ser capaz, através do estímulo de processos cognitivo-inferenciais, de minimizar as referidas limitações relativas aos problemas de aprendizagem, isto é, no que concerne ao ato de identificar e compreender informações implícitas em alguns dos diversos gêneros de texto que lhes sejam apresentados no âmbito escolar.

O que se pretende é que a metodologia que ora se apresenta tenha o condão de permitir aos alunos a superação das limitações que implicaram a retenção deles na progressão da continuação dos estudos em série posterior e assim criaram a distorção idade-série, bem como melhorar a competência leitora em elementos implícitos e até nos explícitos textuais.

Ressalta-se que a escola na qual se realizou a presente pesquisa possui a forma de ingresso universal, isto é, sem seleção de aluno que não seja a matrícula convencional, determinada pela lei.

Entende-se que os demais fatores que venham a influenciar no baixo rendimento escolar do aprendiz, que não sejam os anteriormente mencionados, fogem ao escopo da atuação docente em sala de aula, no sentido de resolvê-los, embora deva o professor, ao perceber a ocorrência de fatores limitantes externos, sinalizá-los para as providências pelos demais agentes educadores do sistema escolar (TOSI, 2003, p.37-39).

Em relação à relevância desse trabalho, tal encontra-se circunscrita a uma necessidade ímpar que hoje se verifica como imperativa, no estágio atual da sociedade contemporânea,

que é o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às práticas do letramento crítico que permitam, num sistema social globalizado e de tecnologias cada vez mais avançadas, no que se refere à produção, acúmulo, meios de acesso e troca de informações, a escolha e o uso de textos pelos aprendizes.

Os textos utilizados como *corpora* de análise dessa pesquisa (ainda que diminuto, por conta da limitação temporal que existe na grade horária do ensino fundamental residual da rede pública do Estado) foram selecionados no intuito de que representassem algumas das várias ocorrências dos conteúdos implícitos.

Houve também a pretensão de que tais textos permitissem que estudá-los pela via da encenação teatral pudesse contribuir para a melhora do desempenho da cidadania do aluno, em que a reflexão de suas linhas propiciasse o desenvolvimento da capacidade do discente de pensar colaborações de forma ética e crítica com a sociedade na qual esteja inserido (MOITA LOPES; ROJO, 2004, p.46 *apud* ROJO, 2009, p.89).

Para cumprir esse mister, a concepção de língua que aqui se adotou foi a de língua na concepção interacional (dialógica), em que os alunos atuam como os atores, os construtores da sociedade e o texto seria o lugar dessa interação, espaço onde esses interlocutores, sujeitos ativos, dialogam e, nesse diálogo, nele se constroem e nele são construídos (KOCH, 2014, p. 173).

Essa necessidade de tornar o aluno um agente no mundo contemporâneo, cosmopolita (SOUZA-SANTOS, 2005, p.74 *apud* ROJO, 2009, p.107), necessariamente um ser em seu nível de letramento o mais completo possível, também está abrigada nos instrumentos legais que determinam as diretrizes educacionais, seja no nível federal, seja no nível estadual, no ensino fundamental, como indicado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 5º ao 8º ano, Língua Portuguesa:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

[...]

- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

[...]

- utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos (BRASIL, 1998, p.7).

E, nessa direção, as Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC) também prescrevem a necessidade de desenvolvimento do aprendiz, no mesmo sentido, quando assim dispõem:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.

[...]

4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, idéias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

[...]

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2016, p. 18-19).

Desse modo, depreende-se que, chegando ao 9º ano do ensino fundamental, o aluno deverá ter desenvolvido as habilidades e competências que o possibilite a se inserir e atuar nesse mundo globalizado como sujeito capaz operar mudanças éticas, críticas e democráticas, como já se ressaltou anteriormente, em seu próprio meio social; daí a necessidade de que as dificuldades de aprendizagem, no que se referem às capacidades de leitura e escrita, estejam adequadas ao nível de cognição que este jovem típico apresente nesta etapa do desenvolvimento da vida.

É no contexto de se investigar se o exercício de leitura e debate de texto, na modalidade de dinâmica de grupo, espécie debate regrado, pelo viés das encenações teatrais, que se posiciona nossa intenção de pesquisar, cuja investigação tem por foco procurar saber como tal modalidade de exercício é capaz de contribuir para que se diminuam as deficiências no manejo da linguagem nas competências leitora e de interpretação.

E as competências leitora e de interpretação que se almeja desenvolver são, especialmente, aquelas que se referem às informações implícitas contidas no texto, principalmente por causa da dificuldade em se lidar com este tipo de informação, quando se exige do jovem contemporâneo "**letramentos críticos e protagonistas** requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada." (MOITA LOPES, ROJO *apud* ROJO, 2009, p. 108, destacado no original).

Na persecução dos objetivos aqui tratados, optou-se, como metodologia possível, a aplicação da dinâmica de grupo de debate regrado pela via da encenação teatral, uma vez que, num primeiro momento, observou-se que no trabalho com a dinâmica de grupo classificada como técnica de debate, modalidade denominada *Júri Simulado* (ANDREOLA, 2004, p.58-60), em uma turma de reforço de 6º ano do ensino fundamental, na mesma escola que deu suporte a esta pesquisa, houve um considerável avanço nas competências anteriormente citadas e tal dinâmica se desenvolveu através de pequenas dramatizações, o que os motivou a alcançar o bom resultado que lá se obteve.

E esse resultado exitoso que se alcançou, ao se aplicar aquela técnica, permitiu que se cogitasse e, após verificadas as características sociais do grupo de alunos atendidos no 9º ano regular do ensino fundamental da mesma escola, por fim decidiu-se por sistematizar um trabalho pedagógico que se utilizasse de algumas das técnicas pertinentes às encenações teatrais.

Como trajeto numa metodologia que desse conta de um trabalho que englobasse principalmente a leitura e interpretação de textos, a elaboração de pequenos textos como pretexto (COELHO, 2014, p. 1210-1211), para dar suporte escrito às dinâmicas de encenações, escolheu-se seguir método baseado em proposta de trabalho desenvolvido pelas Pesquisadoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar, nominado como “Método Criativo” considerando que os objetivos do referido método, de certo modo, dialogam com o que se espera da produção do aluno em etapa de conclusão do ensino fundamental, que seriam:

- 1) Estabelecer relações significativas entre componentes do eu e do mundo, em especial da cultura linguística e literária.
- 2) Perceber potencialidades expressivas da língua e de outros meios de comunicação em relação ao eu e ao mundo.
- 3) Organizar as relações estabelecidas, valendo-se de códigos culturais, em especial do código linguístico.

4) Materializar tais relações em linguagens diversas, com ênfase na verbal, produzindo textos bem formados. (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.26).

Cabe ressaltar que aqui se entende por texto como sendo o lugar em que ocorre a constituição e a interação dos atores sociais, isto é, um local de ocorrência de um evento comunicativo, pois:

[...] conforme Beaugrande (1981), “convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos de discurso e as múltiplas propostas de sentido, como função de escolhas operadas pelos coenunciadores, entre as inúmeras possibilidades de organização textual que a língua lhes oferece.” (KOCH, 2014, p.173).

Assim, a escolha por esse tipo de técnica, em muito, deve-se a duas razões: a 1ª pela possibilidade do teatro permitir evocar, como as demais manifestações artísticas, a dimensão pedagógica, já que "os jogos dramáticos de várias modalidades podem ser grandes aliados do professor na formação intelectual, social e humana de seus alunos" (SILVA, 2009, p.132) e a 2ª por ser uma "prática teatral calcada em princípios éticos e solidários e na valorização das ações diretas e na superação da passividade." (BENEVIDES, 2013, p.182), entendimento esse que dialoga com a concepção de língua e texto aqui escolhida, a qual prevê alunos ativos, em contraponto às concepções de língua como representação de pensamento ou de língua como código, ambas pressupondo discentes em atitudes de relevante passividade (KOCH, 2014, p.173).

A escolha do teatro não foi gratuita, mas uma possibilidade de se realizar o fazer pedagógico, no ensino de implícitos nos textos em língua portuguesa, e que é possível pela via da dramatização cênica, à atividade lúdica, motivadora, que a atividade teatral expressa, nas palavras de Diderot e Lessing, os quais definiram o teatro como *divertimento* e *ensino* (PEIXOTO, 1983, p.13), no entanto, o lúdico que, em sua seriedade, é capaz de permitir o ensino e a aprendizagem:

Brecht pensava “o teatro, tal como todas as outras artes, tem estado, sempre, empenhado em divertir...” (CAMAROTTI, 1999, p.28); no entanto, não podemos esquecer seu caráter transformador, a ação política e social verificados na relação entre atores e espectadores e na possibilidade de estabelecer possíveis reflexões e criticidade. (BENEVIDES, 2013, p. 181).

Ressalta-se que, por vezes, ao se trabalhar com o elemento teatro, tão ligado à área das artes, ao poético, mais especificamente das artes cênicas, e por se trazer ao alunado textos do gênero não-poético que se tornou texto encenado, confessa-se que, na presente pesquisa, sem a pretensão de adentrar profundamente ou esgotar qualquer dos assuntos ligados ao poético (ou às outras áreas científicas), sempre que se vislumbrou ser possível, procurou-se estabelecer um diálogo, uma aproximação, entre a linguagem poética e o linguajar, mais especificamente, da Linguística Textual (LT), tentando concatená-las através do que se apresenta no âmbito desse trabalho acadêmico, ainda que entre tais conhecimentos, por vezes, haja percepções diversas.

Esse arriscado intento torna-se possibilidade no momento em que se compreende que o ser - humano, para encontrar sentido, muitas das vezes, necessita de um propósito (FRANKL, 1987, p.5). Nesse raciocínio, o construir-se do aluno não corresponderia ao ser construído proposto pela metodologia tradicional de ensino, que apenas o informa, mas, necessariamente, pressupõe outra educação que permita ao aluno que construa e se construa a si mesmo, de modo autônomo e consciente, com o objetivo de encontrar propósito e sentido na e para a própria vida.

A atividade lúdica como elemento capaz de tornar o processo de ensino-aprendizagem algo atraente e interessante aos jovens alunos do 9º ano do ensino fundamental regular aparenta ser uma forte opção, quando aliada ao trabalho docente, diferentemente da metodologia tradicional escolar, que se reduz à transmissão de interpretações, em boa parte, desvinculadas da realidade dos alunos, sem que façam sentido para eles: “[...] o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder).” (GERALDI, 2012, p.89).

Assim "o papel do professor não é mais transmitir uma interpretação produzida fora de si, institucionalizada. As obras críticas, os livros do professor, os paradidáticos propõem um pensamento pronto, um ensino pré-fabricado." (ROUXEL, 2013, p.28-29). Ademais, o lúdico resgata o que é também originário ao homem, o qual tem o jogo como séria manipulação da realidade, mas também a liberdade de brincar (HUIZINGA, 2000, p.7-10).

Nessa etapa do desenvolvimento cognitivo do aluno de 9º ano, isto é, na fase do estágio operacional-formal, "ela (a criança ou o adolescente) não resolve as situações por ensaio e erro, já consegue analisar as situações antes de agir. Porém ela ainda tem dificuldades em resolver problemas que exijam analisar várias hipóteses ao mesmo tempo." (MARANHÃO, 2004, p.28).

Daí a utilização da mediação, pelo professor, na busca do aprimoramento da técnica de interpretação e compreensão de texto, fornecendo o suporte necessário para a construção das

possibilidades dos raciocínios dos alunos acerca das diversas formas de leitura de um mesmo texto (GERALDI, 2012, p.92), isto é, a possibilidade de levantamento das informações implícitas ali contidas, utilizando-se do jogo, já que ele "ultrapassa os limites da atividade puramente biológica e psicológica. O jogo não satisfaz as necessidades imediatas da vida e sim as transcende, conferindo um sentido à ação lúdica" (MATTOS, 1994, p.2).

Realizados alguns testes, procura-se demonstrar aqui que, com os resultados obtidos, parece ser viável a associação entre o ensino de língua portuguesa, com foco na leitura, a prática dos jogos teatrais, o trabalho com os significados implícitos no texto, os quais parecem ter possibilitado a ampliação da compreensão dos alunos nos textos por eles trabalhados, transformando tal compreensão em possibilidades de nova interpretação, acreditando-se, assim, permitir, de modo antecipado, a persecução de um dos objetivos do novo documento normatizador governamental referente à educação, que é a BNCC.

Quanto a isso, o novel documento legal, BNCC, dispõe, acerca dos componentes curriculares e dos conteúdos, que se deve "contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas" (BRASIL, 2016, p.12).

Importa frisar também que no trabalho que ora se apresenta, citaram-se muitos textos legais, uma vez que o professor do Estado do Rio de Janeiro, servidor público, não possui soberania pedagógica e sim certa autonomia didático-pedagógica, tendo de cumprir, na integralidade, o que a lei propõe no entendimento do fazer pedagógico, nos moldes da Resolução SEEDUC-RJ nº 4.778/2012.

Diante do exposto, acredita-se também que desenvolver a capacidade de pensamento crítico do alunado, já no ensino fundamental, seria um dos objetivos mais importantes, pois, na contemporaneidade, "a escola pode formar um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua" (ROJO, 2009, p.115).

1 HIPÓTESE E OBJETIVOS

1.1 Hipótese

A hipótese que se propõe é de que a leitura, a interpretação e a compreensão de textos, pela via da encenação teatral, podem ser capazes de possibilitar ao alunado do ensino fundamental, isto é, nessa fase de formação, que, através da vivência e experimentação que a encenação de peça de teatro possa-lhe permitir, este aluno seja capaz de construir significados e sentidos, não só com as informações explícitas presentes no texto trabalhado, mas principalmente com as informações implícitas, sejam estas recuperáveis pelas marcas linguísticas presentes no texto, sejam as que necessitam de análise mais minuciosa e aprofundada do contexto de ocorrência, casos em que tais marcas não possam ser recuperadas de imediato, utilizando-se, inclusive, do conhecimento prévio, para a obtenção desse fim, pois

Na linha desta reflexão, educar significa fazer o educando descobrir o saber necessário para viver; é fazer o educando descortinar suas possibilidades de vida, tornando-se contemporâneo.

[...]

Ser contemporâneo é ter o olhar fixo no seu tempo, para nele se aperceber não das luzes, mas da escuridão e das sombras (AGAMBEN, 2009). É aquele que, precisamente, sabe ver esta obscuridade e se reconhece nela, no silêncio e na reflexão. (GOIS; QUEIROZ; GAIO, 2013, p. 51)

1.2 Objetivo Geral

Como já exposto em sede introdutória, o objetivo desse trabalho é aplicar uma metodologia de ensino, aqui, proposta metodológica adaptada da nominada como “método criativo” de Bordini & Aguiar (1983), através do trabalho teatral, artes cênicas, que possa ser capaz de minimizar as limitações relativas aos problemas de aprendizagem, no que concerne ao ato de identificar e compreender informações implícitas no texto, que se apresentem no âmbito escolar, ainda que tais limitações tenham implicado retenção dos alunos ou tenham criado distorção idade-série, por conta das retenções. É uma metodologia aplicável não só aos alunos com problemas de aprendizagem, mas também a todos os alunos considerados típicos (SILVA; MOLLICA, 2011, p.3-4).

1.3 Objetivo Específico

No intuito de melhor conseguir alcançar o objetivo geral proposto na presente pesquisa (SANTOS, 2000, p. 63-64), observou-se ser necessário que as investigações que aqui se desenvolveram pudessem abranger, *a priori*, o seguinte ponto destacado:

- verificar de que modo o exercício de aplicação da técnica cênica adaptada do teatro-debate pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias a inferências de informações implícitas em um texto, com construção de significados e sentidos.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A avaliação externa do ensino fundamental brasileiro na atualidade

De acordo com a Prof^a. Stella Maris Bortoni-Ricardo, foi a partir dos exames externos, no ano de 1990 (BRASIL, 2011, p.9), como a Prova Brasil, avaliação integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que a sociedade brasileira tomou ciência, de modo formal, acerca das dificuldades que o aluno do ensino fundamental apresentava no concernente à compreensão e interpretação de texto (BORTONI-RICARDO, 2009), ainda que haja críticas quanto à eficiência e eficácia desses exames externos e o uso de seus resultados enquanto indicadores do nível de educação para a tomada de decisão na gestão político-governamental educacional,

Assim, o dever de fiscalização do Estado [em relação à qualidade do ensino], dentro de um federalismo cooperativo, e em se tratando de um assunto de competência comum a todas as esferas administrativas, encontra-se estruturado em normas complexas, que disciplinam a repartição de atribuições de cada ente federativo. A imensa diversidade de sistemas e órgãos responsáveis pela educação, de certa forma, prejudica a própria atuação estatal, devido à potenciais conflitos (positivos e negativos) de atribuições. (SILVA, 2009, p. 134).

E essa circunstância pode ser verificada, conforme resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma vez que, desde o início da série histórica, quase nada se avançou, pelo contrário, houve até involução, no que se refere à proficiência dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, em língua portuguesa.

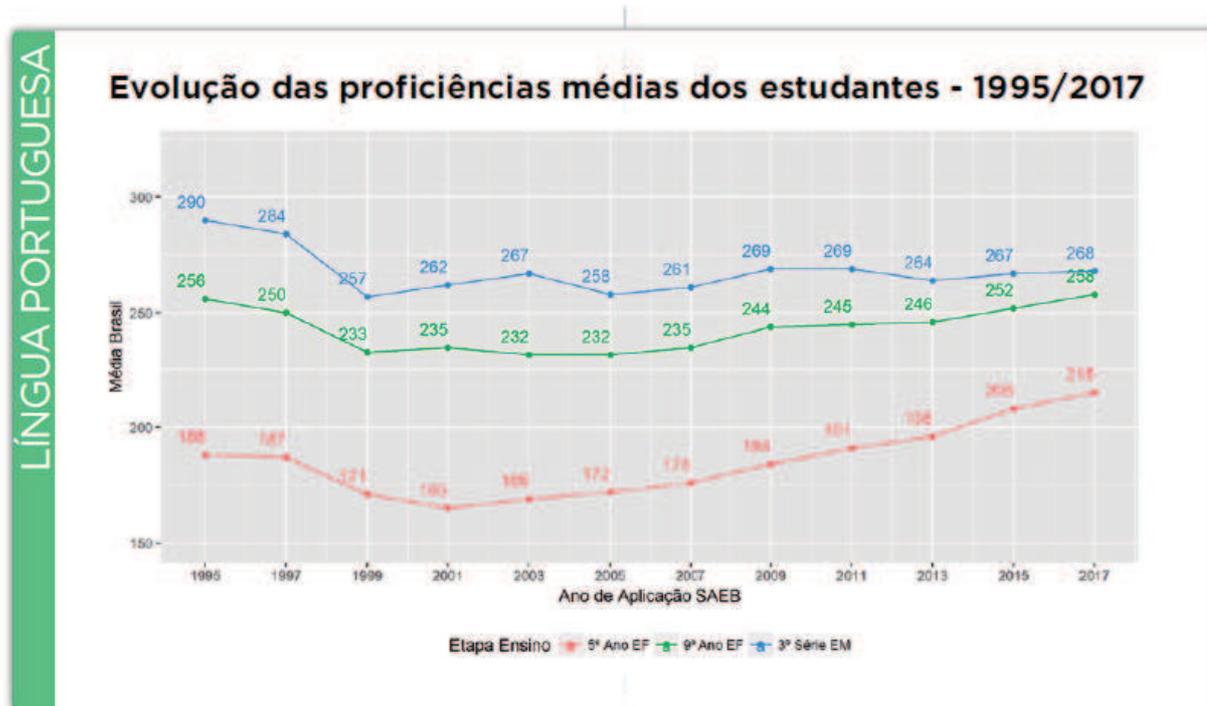
2.2 Dados da avaliação externa

O gráfico 1, publicado pelo INEP (BRASIL, 2017, p. 14), demonstra que, numa escala de pontuação que vai até o nível máximo de 500 pontos na escala de proficiência (BRASIL, 2013, p.25-26) quando avaliados quanto às competências e habilidades previstas nos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (*Ibidem*, 2016, p.9-10), os alunos brasileiros do 9º ano do ensino fundamental, na série histórica, variaram numa escala de 256 pontos máximos atingidos, em 1995, somente ultrapassando essa marca inicial mais atualmente, no ano de 2017, quando se alcançou o máximo de 258 pontos totais, ressalte-se, após um período de anos de diversas involuções nesse índice de medição, como se observa

nos resultados das avaliações aplicadas nos anos de 1997, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

É um resultado que indica alguma melhoria, no entanto, ainda muito modesta, quando se verifica que a avaliação de 2017 apresentou uma nota global de aproximadamente 0,7% acima do resultado da série história, iniciada em 1995 (de 256 para 258 pontos). E ao se lembrar que a nota de 258 pontos equivale a aproximadamente 52% da escala de pontuação total e possível, conforme a metodologia SAEB, pode-se afirmar que passadas duas décadas de fiscalização na qualidade da educação, ao menos, volta-se ao índice em que se começou, no ano de 1995. Assim, o nível da qualidade no ensino fundamental brasileiro, por essa amostragem, aparece praticamente estagnado.

Gráfico 1



Cumprе esclarecer que, de acordo com o INEP, a Prova Brasil é o instrumento pelo qual se avalia o desempenho escolar dos alunos, em duas áreas de conhecimento, que são Língua Portuguesa, com foco na leitura e Matemática, com foco na resolução de problemas.

Não estão previstos, na Prova Brasil, a aferição de todos os conteúdos, competências e habilidades possíveis em Língua Portuguesa, previstos nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Então, no planejamento dessa avaliação, faz-se um necessário recorte do currículo e define-se o que se quer avaliar em cada etapa de aprendizagem e área de conhecimento avaliada (BRASIL, 2013, p.7).

Esse citado recorte é expresso por meio da construção do documento nominado Matrizes de Referência “que compreendem o conjunto de conteúdos (tópicos ou temas) e habilidades a serem avaliados em cada área do conhecimento, que representam o que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e do 9º ano do ensino fundamental.” (*Ibidem*, p.7).

Quanto à escala de proficiências, que serve para aferir o nível de aprendizado do alunado, bem como servir de indicador do nível da qualidade de ensino no país, pela nota que atribui, na avaliação, esclarece o INEP que

Os resultados obtidos pelos alunos nos testes da Prova Brasil são expressos por meio de um valor numérico posicionado em uma escala de proficiência. Essa escala nada mais é do que uma régua construída com base em informações previamente estabelecidas sobre o comportamento dos itens (questões) aplicados nos testes, com base no uso do modelo da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

Na Prova Brasil, a escala de proficiência é construída para cada uma das áreas de conhecimento avaliadas e vai de 0 a 500 pontos. Ela é dividida em intervalos de 25 pontos, que são chamados níveis de proficiência. Cada nível compreende um conjunto de habilidades que os alunos nele posicionados provavelmente dominam.

É importante ressaltar que os níveis da escala são progressivos e cumulativos. Isso significa que eles são organizados da menor para a maior proficiência. Além disso, quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de provavelmente terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores. (BRASIL, 2013, p. 17).

A Teoria da Resposta ao Item (TRI) é modalidade de avaliação que, por definição, avalia apenas uma habilidade, abordando apenas uma única dimensão do conhecimento; assim, “Os itens são elaborados para obter do aluno uma única resposta a cerca da habilidade avaliada. A partir da análise das respostas dos alunos aos itens, pode-se calcular sua proficiência para aquela habilidade.” (BRASIL, 2018, p.1).

O instrumento que traduz a aplicação da TRI é a chamada ‘questão de múltipla escolha’, pois a constituição deste instrumento é o suporte para esta espécie de aferição, uma vez que “O item é constituído por enunciado, suporte, comando e alternativas de respostas, que podem ser distratores ou o gabarito.” (*Ibidem*, 2018, p.1).

2.3 Dados da avaliação externa em nível local

Na unidade escolar em que se desenvolveu a pesquisa ora apresentada, Colégio Estadual Santo Antônio (CESA), observou-se que os indicadores de resultados, em relação à proficiência na disciplina Língua Portuguesa passou, há pouco tempo, por um declínio, conforme demonstram os gráficos abaixo, disponibilizados pelo INEP como a série histórica da referida unidade escolar (o verbo ‘passar’ está empregado no tempo pretérito, uma vez que o emprego da metodologia que aqui se apresentará gerou resultados positivos e que serão retomados na seção de ‘Resultados’ da presente pesquisa).

A importância de se reportar a resultados passados repousa na reafirmação da necessidade de se repensar a prática docente em sala de aula, notadamente a prática da atividade conforme os ditames da chamada escola tradicional, isto é, o professor como mero instrutor da descritividade do sistema linguístico português e o aluno como simples o memorizador dessas descrições. Nesse sentido ”Esses nomes técnicos e sua classificação correta são menos importantes do que a proposta de exercícios que ministrem ao educando o desenvolvimento do pensamento e o apto desempenho de suas competências linguísticas receptivas e produtivas.” (BECHARA, 2002, p.52-53).

Não foi possível apresentar os resultados exitosos do método aplicado, antes, uma vez que o INEP só divulgou os resultados completos, para a sociedade em geral, a partir da segunda quinzena do mês de setembro de 2018 (BRASIL, 2018, p.35), embora os testes tenham sido aplicados no período de 23/10 a 30/11 de 2017 (*Ibidem*, 2018, p.4), coincidindo com o final do 4º bimestre letivo e fim de curso para as séries finais de percurso (5º ano para o Fundamental 1º segmento, 9º ano para o Fundamental e 3º ano para o Ensino Médio).

Agora se apresentam os resultados obtidos pelos alunos do 9º ano do CESA, antes da aplicação da metodologia que aqui se propõe:

Tabela 1 - Resultados da Prova Brasil de 2005 a 2011

Evolução Escolar				
	Anos Iniciais Língua Portuguesa	Anos Iniciais Matemática	Anos Finais Língua Portuguesa	Anos Finais Matemática
2005	-	-	222,34	239,14
2007	-	-	223,74	238,09
2009	-	-	211,15	216,52
2011	-	-	215,97	230,61

A tabela acima (BRASIL, 2012, p.1) demonstra que, no ano de 2005, os alunos do CESA foram avaliados em 222,34 pontos, aproximadamente, 4,2% abaixo da média nacional, que foi de 232 pontos, conforme gráfico 1.

A mesma tabela mostra que, no ano de 2007, os alunos da referida escola obtiveram um rendimento melhor, ainda que discreto, passando a 223,74 pontos, próximos de 4,8%, ainda abaixo da média nacional, que foi de 235 pontos, se confrontado com o gráfico 1.

No ano de 2009, a referida tabela revela que os alunos daquele colégio pontuaram em 211,15 pontos, revelando uma involução, dentro da metodologia avaliativa externa aplicada, havendo um recuo em torno de 13,5%, se comparados aos 244 pontos da média nacional, constante no referido gráfico 1.

Já no ano de 2011, os resultados apontam para uma recuperação dos alunos no CESA, dentro da metodologia SAEB, uma vez que tais alunos alcançaram a marca avaliativa de 215,97 pontos, isto é, 11,8% abaixo da média nacional, que foi de 245 pontos, conforme o mesmo gráfico antes mencionado.

Tabela 2 – Resultados da Prova Brasil de 2011 a 2015

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011			215.97	230.61
2013			230.14	237.06
2015			213.04	229.66

No ano de 2013, esta tabela (BRASIL, 2016, p.6) demonstra que os alunos do CESA foram avaliados em Língua Portuguesa, obtendo aproximadamente 230 pontos, revelando estar, por essa metodologia de avaliação externa, em torno de 6,5% abaixo da média nacional, que foi de 246 pontos, conforme o já indicado gráfico 1. Houve uma melhora dos alunos do CESA, em comparação aos 215 pontos da avaliação de 2011, mas ainda aquém da, ao menos, média nacional.

Já no ano de 2015, observa-se um agravamento da situação, em Língua Portuguesa, uma vez que o índice de avaliação do CESA retrocedeu, inclusive, em relação aos 215 pontos obtidos em 2011. Na aferição de 2015, verificou-se que a escola em comento obteve próximos 213 pontos, ficando perto de 15,5% abaixo da média nacional. Concluindo, observa-se que, enquanto a média nacional paulatinamente avançava, a média do CESA, num primeiro momento avançou e em seguida, houve recuo.

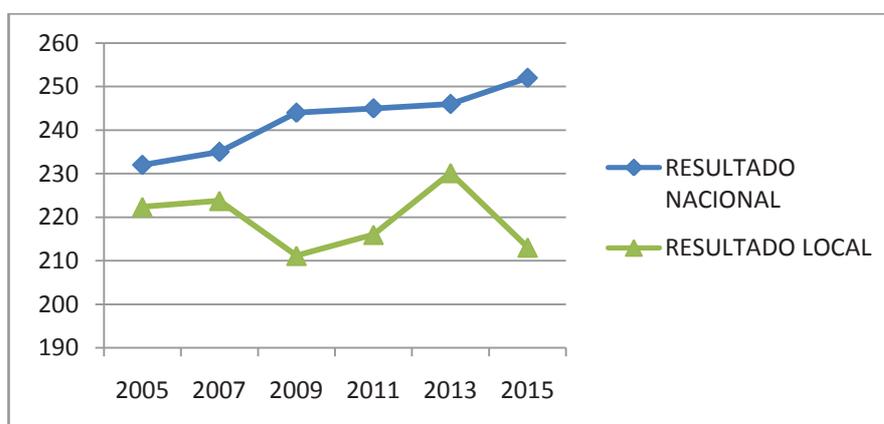
A tabela abaixo sintetiza todos os resultados acima analisados e traz ainda a diferença de pontuação, ou seja, o quanto faltou de pontuação para que os alunos do CESA alcançassem os índices médios nacionais:

Tabela 3 – Comparação entre a pontuação no CESA e a pontuação média nacional no período 2005-2015

COMPARAÇÃO ENTRE RESULTADOS PROVA BRASIL			
ANO	RESULTADO NACIONAL	RESULTADO LOCAL	DIFERENÇA DE PONTUAÇÃO
2005	232	222,34	9,66
2007	235	223,74	11,26
2009	244	211,15	32,85
2011	245	215,97	29,03
2013	246	230,14	15,86
2015	252	213,04	38,96

O gráfico 2, abaixo, permite visualizar a curva de resultados dos alunos do 9º ano no CESA, em comparação com a curva nacional, consolidada com os dados apresentados pelo gráfico 1:

Gráfico 2 – Curva de desempenho dos alunos do CESA em comparação com o desempenho médio nacional no período 2005-2015



Agora, passa-se a analisar como os alunos do 9º do ensino fundamental foram avaliados dentro dos níveis oriundos da escala de proficiência criados pelo INEP, que são desmembramentos da Matriz de Referência a que já se fez menção, cuja aferição, junto ao

aluno, dá-se através de processo avaliativo, com foco na leitura e interpretação de texto, aplicando-se questões de múltipla escolha que retratam a TRI.

Cabe frisar que "para cada unidade escolar participante da Prova Brasil é calculada uma média da proficiência dos seus estudantes que participaram da avaliação. Essa média é expressa em uma escala de 0 a 500" (Brasil, 2011, p.12).

Ainda conforme estabelece o documento governamental,

A proficiência média em leitura de uma escola participante da Prova Brasil é expressa em 10 níveis. [...] espera-se, naturalmente, que a proficiência dos alunos da quarta série/quinto ano esteja situada em níveis mais baixos que a proficiência dos da oitava série/nono ano (BRASIL, 2011, p.12).

A esse respeito, assim são descritos os níveis, pelo documento governamental do SAEB (BRASIL, 2016, p.2):

No nível 1

Os estudantes provavelmente são capazes de: Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens;

No nível 2:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas;

No nível 3:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em histórias em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances;

No nível 4:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos;

No nível 5:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances;

No nível 6:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas;

No nível 7:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. Identificar variantes linguísticas em letras de música. Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas;

No nível 8:

Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses. Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas. Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias. Inferir o sentido de palavras em poemas.

Em relação ao nível 0, o documento oficial apenas declara "desempenho menor que 200" (BRASIL, 2016, p.2).

Durante esse levantamento de dados, observaram-se certas inconsistências que são dignas de nota, tais como o texto que se acabou de citar não traz o descritivo de quais seriam as habilidades ou competências a serem aferidas no nível 9, já que o texto do documento oficial denominado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Prova Brasil, ensino fundamental, matrizes de referência, tópicos e descritores de 2011, citado anteriormente, afirma apenas que atinge o nível 8 o aluno que possui um "desempenho maior ou igual a 375" (BRASIL, 2016, p.2).

O documento do INEP intitulado 'Prova Brasil, Avaliação do Rendimento Escolar, Caderno 2013' declara textualmente que

Em 2013, o Inep realizou um trabalho de atualização da interpretação pedagógica dessas escalas e optou pela apresentação separada para cada um dos anos escolares avaliados, mantendo a premissa de que o conhecimento é cumulativo e os alunos do 9º ano do ensino fundamental têm alta probabilidade de dominar, além do que está expresso na descrição de seu ano escolar, aquilo que também consta da descrição do 5º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2013, p.17).

É uma possibilidade para a alteração do critério que se nota entre os documentos de 2011 e 2013 acima reputados, mas não esclarece tal inconsistência na íntegra, uma vez que o mesmo 'Caderno 2013' traz na Matriz de Referência o descritor D4 "Inferir uma informação implícita em um texto" (*Ibidem*, p.9), e que é o objeto do presente trabalho.

Retornando à análise dos resultados dos alunos do CESA, no que se refere ao desempenho deles dentro das escalas de proficiência, o que aparenta ser mais grave é quando se verifica a pontuação desse alunado, observado em sua performance distribuída percentualmente em quantitativo de alunos dentro dos níveis de avaliação da Prova Brasil:

Tabela 4 – Resultados da Prova Brasil de 2011

Distribuição percentual dos alunos na escala de proficiência					
Língua Portuguesa					
Anos Iniciais - Ensino Fundamental			Anos Finais - Ensino Fundamental		
Nível	Pontos da Escala	Percentual (%)	Nível	Pontos da Escala	Percentual (%)
Nível 9	maior que 325	-	Nível 9	maior que 325	1,2
Nível 8	300 a 325	-	Nível 8	300 a 325	1,7
Nível 7	275 a 300	-	Nível 7	275 a 300	10,0
Nível 6	250 a 275	-	Nível 6	250 a 275	16,0
Nível 5	225 a 250	-	Nível 5	225 a 250	14,4
Nível 4	200 a 225	-	Nível 4	200 a 225	17,4
Nível 3	175 a 200	-	Nível 3	175 a 200	14,4
Nível 2	150 a 175	-	Nível 2	150 a 175	15,4
Nível 1	125 a 150	-	Nível 1	125 a 150	7,8
Nível 0	125 ou menos	-	Nível 0	125 ou menos	1,8
Média da Escola:		-	Média da Escola:		215,97

Gráfico 3 – Resultado da Prova Brasil de 2013

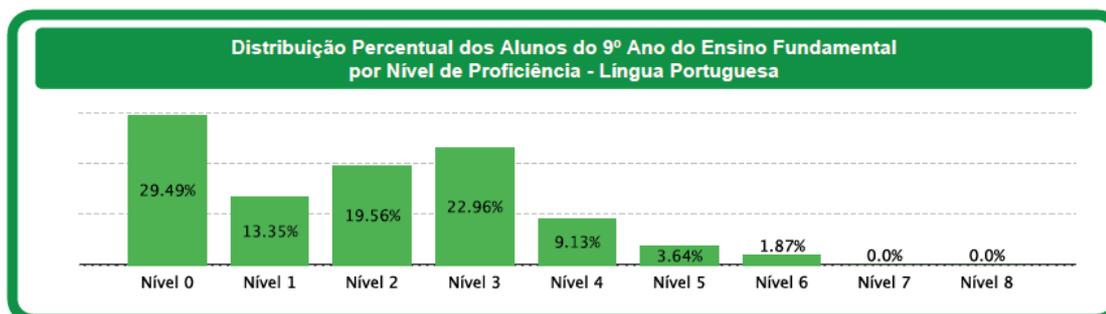
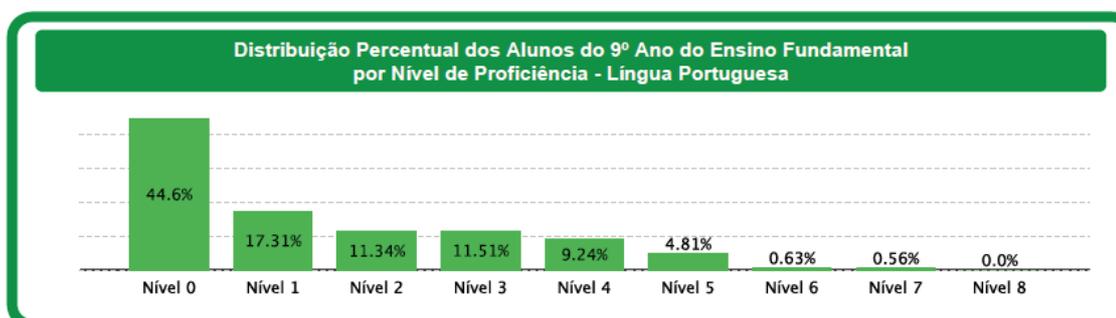


Gráfico 4 – Resultado da Prova Brasil de 2015



Cabe esclarecer que, em relação aos resultados das escalas de proficiência dos alunos do 9º ano do CESA, só se apresentaram aqui a tabela de 2011 e os gráficos de 2013, 2015 e

2017 (este será apresentado na seção ‘Resultados’), uma vez que os documentos públicos disponibilizados pelo INEP somente dispuseram esses resultados para consulta.

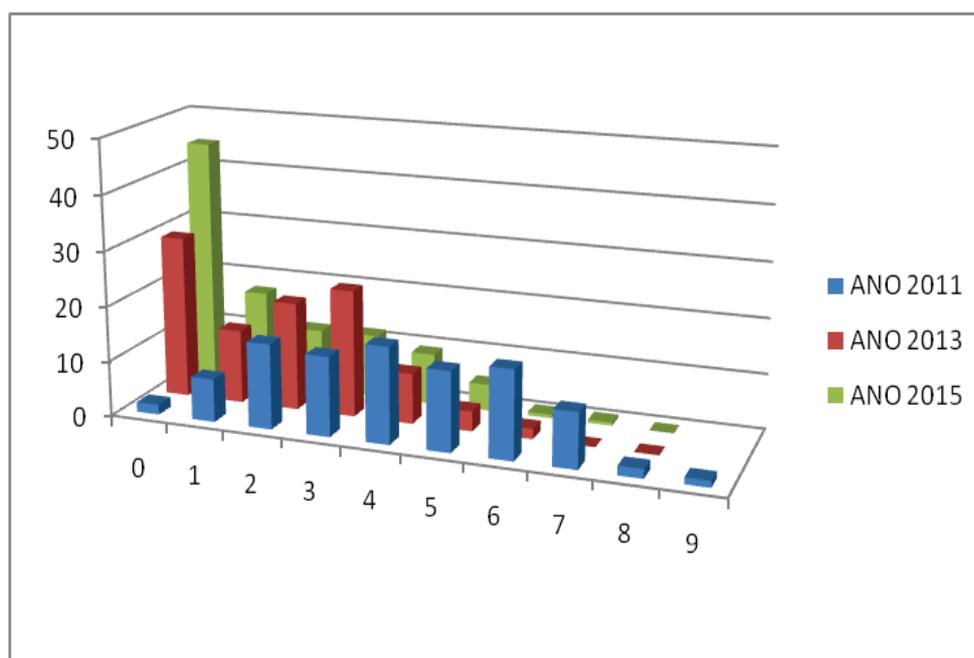
Observando-se os resultados da escola em análise, verifica-se que os índices referentes às médias nacionais de proficiência para os alunos do 9º ano do ensino fundamental figuram na mesma escala de centena, no entanto, a escola observada acumulou decréscimo em seus índices de proficiência, no que concerne à concentração percentual de alunos nos níveis de conhecimento mais avançados (de acordo com a Matriz de Referencia), conforme demonstra a tabulação dos dados da série histórica:

Tabela 5

DESEMPENHO DO ALUNADO NA PROVA BRASIL (PERCENTUAL)			
NÍVEL/ANO	2011	2013	2015
0	1,8	29,49	44,6
1	7,8	13,35	17,31
2	15,4	19,56	11,34
3	14,4	22,96	11,51
4	17,4	9,13	9,24
5	14,4	3,64	4,81
6	16	1,87	0,63
7	10	0	0,56
8	1,7	0	0
9	1,2		
TOTAL	100	100	100

O gráfico tridimensional a seguir traduz um aumento significativo, com o avançar do tempo, de um enquadramento percentual nas categorias de níveis mais rudimentares de aferição do nível de leitura, enquanto também demonstra ter havido uma anulação do percentual de participação dos alunos em relação aos níveis mais avançados de leitura:

Gráfico 5 – Comparação proficiência local Prova Brasil edições 2011 -2015



2.4 Sobre o Descritor D4 – inferência de implícito textual

Como se verificou, não há, no descritivo dos níveis, nenhuma referência direta ao descritor nominado 'D4' que significa *inferir uma informação implícita em um texto*, conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil para 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa.

Ressalta-se que a referida Matriz de Referência traduz, como aqui já se abordou anteriormente, conteúdos, habilidades e competências especificados pela União, através do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e este delega poderes ao INEP para a verificação do rendimento escolar no ensino fundamental, almejando a melhoria da qualidade do e no ensino, conforme determina o artigo 9º, inciso VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (capítulo que trata das incumbências da União no que se refere ao seu papel na organização da educação nacional) (BRASIL, 2015, p.1202).

O que se vê é o documento do SAEB, em relação ao descritivo dos níveis, tratar muito do termo "inferência", no entanto, sabe-se que *inferência, a priori*, não poderia ser sinônimo de *implícito*, pois, já em seus significados dicionarizados, *inferência* é "raciocínio por meio do qual se conclui a partir de indícios" (AULETE, 2011, p.791); inferência é processo cognitivo de compreensão de texto em que há "a geração de informação semântica nova a partir de

informação semântica dada em certo contexto” (RICKHEIT & STROHNER *apud* KOCH, 2014, p.142-143) e *implícito*, no presente, caso, enquanto informação textual, co-textual ou contextual, é aquilo "que não está claro, mas fica subentendido" (AULETE, 2011, p.768). E essa diferenciação é amplamente demonstrada pela literatura especializada no assunto, como se explicitará nas seções seguintes.

Após as análises do desempenho escolar ocorridas no local de desenvolvimento da presente pesquisa, ainda que o método de aferição do nível de escolarização, por parte do governo federal, seja um método que possa ter falhas, como já citado, torna-se imperioso que se revise a metodologia de trabalho pedagógico de leitura do texto na escola.

Como se viu, os resultados demonstram que a metodologia com que se tem trabalhado, no âmbito do espaço escolar, parece manter os alunos, já no fim do ensino fundamental, ainda, em grande parte, afastados dos níveis de leitura mais avançados, conforme a escala de aferição oficial.

Nesse sentido, acredita-se que trabalhar o implícito textual é uma possibilidade não só de resgate da competência leitora D4 que parece ainda não estar desenvolvida no aluno, mas ultrapassar até a expectativa da prova de avaliação externa, já que a mesma parece não privilegiar diretamente a aferição da habilidade/competência dele em trabalhar com o dado implícito do texto, incentivando, neste aprendiz, um incremento em suas atividades inferenciais.

Ainda que os próprios descritivos oficiais não tratem diretamente do descritor D4, no boletim de resultados, alcançar a expectativa governamental, tornando o alunado hábil e competente no trabalho com os implícitos textuais é fundamental, já que

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê, que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que se lê e outros textos lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto, que consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos discursivos que permitam fazê-lo. (KOCH, 2014, p.184).

Acredita-se que o ensinar, nesta perspectiva, é contribuir para o desenvolvimento do aluno enquanto leitor crítico e protagonista, pois "não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos: o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se" (SILVA, 1998, p.44 *apud* TINOCO, 2013, p.146).

2.5 A diferença entre inferência e informação implícita no texto

Conforme já se referiu anteriormente, na disciplina Língua Portuguesa, não se devem confundir os conceitos de inferência e de informação implícita no texto, pois, conforme as literaturas na área da LT, esses são conceitos distintos e que, por vezes, operam em conjunto.

Anteriormente, viu-se a definição de inferência, segundo o modelo de Rickheit & Strohner e que assim pode ser representado (KOCH, 2014, p. 143):

Figura 1

Inferência = A --> B
C

cujas partes seriam:

- a) a representação psicológica da informação A e B;**
- b) o processo de inferir B e A;**
- c) a noção de contexto C e seu efeito sobre o inferenciamento.**

Na mesma direção define Marcuschi: “Na realidade, as inferências, na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.” (MARCUSCHI, 2008, p.249).

Quanto à função inferencial, Marcuschi ressalta que

[...] a contribuição essencial das inferências na compreensão dos textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo. (*Ibidem*, 2008, p. 249).

Desse modo, evidenciado está que inferência não é implícito e nem compreensão, pois inferência é processo de cognição que faz parte do “complexo sistema de compreensão do discurso, isto é, a parte semântica” (KOCH, 2014, p. 142) e como já se ressaltou, funciona como estratégia cognitiva.

Enquanto processos cognitivos que permitem ao leitor/ouvinte a construção de novas representações semânticas e dando-se em interação entre texto e contexto, podem-se distinguir as inferências em psicolinguísticas (altamente dependentes do contexto) e lógicas (as que são as mesmas em qualquer contexto). (*Ibidem*, 2014, p.143).

Pelo exposto, verifica-se que, no processo cognitivo como estratégia do sistema de compreensão, as inferências trabalham semanticamente as informações através das representações mentais (*Ibidem*, 2014, p. 143), sendo tais representações “um conjunto de traços consistentes de diversos níveis, que incluem unidades conceituais, unidades proposicionais, modelos mentais e um nível superestrutural”. (*Ibidem*, 2014, p. 143).

Uma vez que a compreensão também faz parte do processo cognitivo (assim como as inferências), pode-se entender que compreender é “partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura.” (MARCUSCHI, 2008, p.239).

Desse modo, é factível presumir que o conjunto de traços que compõe as representações mentais é formado por uma multidisciplinaridade de informações oriundas dos diversos campos do saber, que estão presentes no mundo e, em algum momento, foram percebidas pelo aluno/leitor/ouvinte (conhecimentos prévios), e possuem bases em:

- (1) Conhecimentos linguísticos;
- (2) Conhecimentos factuais (enciclopédicos);
- (3) Conhecimentos específicos (pessoais);
- (4) Conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais);
- (5) Conhecimentos lógicos (processos).

(*Ibidem*, 2008, p. 239)

Ademais, assevera Marcuschi que

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e outros fatores, tais como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. (*Ibidem*, 2008, p. 249).

Assim, como ressalta Koch que

Visto que a informação dos vários níveis é apenas em parte explicitada no texto, ficando a maior parte implícita, as inferências também podem ser vistas como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas. (KOCH, 2014, p.143),

parece pertinente que tais concepções acabem por confundir os conceitos de inferência e de implícitos, de modo que, nas instruções governamentais de função fiscal, a União não explicita mais, nos boletins de desempenho da Prova Brasil, o descritor D4, mas faça referências frequentes à palavra ‘inferir’, no sentido de ‘descobrir’, isto é, “Remover o que cobre algo ou alguém, deixando exposto.” (AULETE, 2011, p.461).

A escola não pode se omitir de trabalhar como conteúdo de Língua Portuguesa a questão da informação implícita no texto, ainda que o boletim de resultados da Prova Brasil não indique explicitamente que essa espécie de conteúdo tenha sido aferida durante a realização dessa avaliação externa, uma vez que a inferência é um processo cognitivo e ocorre de modo espontâneo, mas a informação implícita não; esta deverá ser ensinada ao aluno, pois, “para que se tenha um leitor mais eficiente, na interpretação dos diversos gêneros e tipos de textos é preciso sensibilizá-lo para o fato de que todo sentido, mesmo o literal, inclui informações implícitas em diferentes graus” (PAULIUKONIS, 2008, p.1924).

2.6 A questão do implícito nos documentos oficiais

Quando se trata de abordar a questão do implícito, no presente trabalho, há, logo de início, a necessidade de se delimitar o campo a ser investigado, uma vez que a literatura especializada trata das mais diversas abordagens acerca do assunto.

Como a questão que se pretende responder, durante a realização deste, é se o exercício de aplicação da técnica de debate pela via da dramatização, pela vertente da encenação teatral, pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao desvendamento de informações implícitas em um texto, parte-se do pressuposto que, por ser este intento aplicável em prol dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública da rede estadual de ensino de ingresso universal, optou-se por partir do conceito de implícito contido nos documentos oficiais que estabelecem os currículos de ensino os quais deverão ser seguidos por docentes de Língua Portuguesa, nesse caso, os da rede de ensino do Estado do Rio de Janeiro.

O que suscitou a presente pesquisa foi o fato de se necessitar submeter ao alunado alguma prática de ensino que permitisse desenvolver a habilidade/competência relacionada ao já mencionado descritor nominado 'D4' que significa *inferir uma informação implícita em um texto*, conforme a Matriz de Referência da Prova Brasil para 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2011, p.61), cuja melhoria na qualidade do ensino desse descritor pudesse, quiçá, refletir-se nas avaliações internas e/ou externas.

Em relação à organização do sistema de educação nacional, previsto no artigo 211 da Constituição da República de 1988 (BRASIL, 2015, p.73), cumpre esclarecer que, consoante à LDB, em seu artigo 11, inciso V, a prioridade do ensino fundamental é da competência municipal (*Ibidem*, 2015, p.1202).

No entanto, no Município onde se realiza a presente pesquisa, Duque de Caxias, mais especificamente no 4º distrito, na localidade de Xerém, é comum verificar que o Estado ainda assume a incumbência que é dele, Município, por necessidade de cumprir o disposto no artigo 10 da referida lei educacional, na qual em inciso II, combinado com o inciso VI, constata-se a determinação para que o Estado assegure e defina com o Município a forma de colaboração da oferta do ensino fundamental (*Ibidem*, 2015, p.1202).

Então, com base no artigo 210 da Constituição Federal vigente, este regulamentado pelo artigo 8º, parágrafo 1º da LDB, que determina que a União é o ente coordenador da política da educação nacional, exercendo, dentre outras, a função normativa e, conforme o artigo 9º, inciso IV, da citada lei da educação, é incumbência da União estabelecer competências e diretrizes para o ensino fundamental (*Ibidem*, 2015, p.1201-1202).

Tudo isto demonstra que a Prova Brasil é um instrumento legitimado pela União, através da lei, para a fiscalização da qualidade do ensino que se dá aos alunos brasileiros e, na realidade, o trabalho que o professor do Estado realiza em sala de aula nem seria de sua competência legal originária, num primeiro plano, no entanto, como o Município de Duque de Caxias parece não conseguir comportar o número de alunos próprios em sua rede específica, assim este docente tem de realizar o trabalho que seria originário do Município.

De pronto, essa questão legal parece não ter importância, no que concerne à prática do ensino em sala de aula, no entanto, quando o Estado, pelo comando da lei suporta a obrigação originária do Município, arrasta consigo a responsabilidade de formar jovens em estágio cognitivo menos maduro do que os da competência originária dele, Estado, que são os alunos do Ensino Médio; e ainda necessita, o ente estatal, desenvolver habilidades/competências em jovens que vêm sem nenhum tipo de seleção prévia, como aqui já se expôs, e cujas metodologias de educação escolar praticadas nas salas de aula do Município são desconhecidas, a princípio, pela maioria dos docentes do Estado.

O que o professor do Estado faz, por conta da confusão de atribuições legais, referente ao ato estatal de educar, é procurar resgatar nos alunos as habilidades/competências por eles já desenvolvidas e incrementá-las naquilo que ainda não se estiver bem incorporado, ou seja, muitas das vezes, o Estado tem de assumir um papel de “recuperador” pedagógico.

E isso também interfere na qualidade e quantidade do cumprimento dos conteúdos programáticos, também fixados por lei, bem como essa situação vem a se refletir, por certo, na qualidade e quantidade do ensino que se proporciona ao jovem brasileiro, traduzindo-se, por vezes, em resultados negativos, demonstrados nas avaliações externas.

Desse modo, cabe ao docente do Estado verificar a questão do implícito a partir da leitura do texto oficial PCN, elaborado para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Observou-se que esse normativo federal dividiu-se em volumes, onde se consultou o intitulado 'introdução aos parâmetros curriculares nacionais' e o intitulado 'Língua Portuguesa' e neles pode-se constatar que, em relação à palavra *implícito*, o PCN de introdução registrou cognatos da referida palavra ao menos em quatro oportunidades:

1 - "De forma *implícita* ou explícita, as práticas escolares são permeadas por concepções, posicionamentos e valores sobre o trabalho e o consumo" (BRASIL, 1998, p.68);

2 - "Existem ainda outros aspectos da influência educativa, como a organização e o funcionamento da instituição escolar, a participação da comunidade na elaboração e implementação do projeto educativo e os valores *implícitos* e explícitos que permeiam as relações entre os membros da escola" (BRASIL, 1998, p.73);

3 - "Por isso é imprescindível que a equipe escolar adote uma posição crítica em relação aos valores que a escola transmite, explícita ou *implicitamente*, por meio de atitudes cotidianas" (BRASIL, 1998, p.77);

4 - "O contrato didático é a determinação, explícita ou implícita, do que compete a cada um, professor e aluno, no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, a responsabilidade de gerenciar como cada um age diante do outro e do saber" (BRASIL, 1998, p.93).

Salvo melhor juízo, verifica-se que nesse documento oficial introdutório, o qual estabelece os parâmetros curriculares, parece que o significado da palavra implícito (e seus cognatos) reporta-se apenas ao estabelecido na lexicografia brasileira e não em relação direta ao citado descritor D4.

Já no documento parametrizador, intitulado 'Língua Portuguesa', a equipe que o elaborou não se utiliza da palavra *implícito* (ou seus cognatos) especificamente, mas na seção

que trata dos *critérios para sequenciação dos conteúdos*, utiliza as palavras *pressuposições* e *subentendidos*, que são ocorrências de *implícitos textuais* (PAULIUKONIS, 2008, p.1922):

O grau de complexidade do objeto (da aprendizagem) refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem:

[...]

explicitação das informações (maior ou menor exigência de operar com pressuposições e subentendidos) (BRASIL, 1998, p.38).

E o citado documento faz novamente o uso das palavras *pressuposições* e *subentendidos* quando se refere à questão do *léxico* como objeto de estudo pelo alunado:

A seguir são indicadas atividades que podem orientar o aluno na construção de relações lexicais, de modo a, progressivamente, construir um conjunto de estratégias de manipulação e processamento das palavras:

[...]

identificar, em textos, palavras ou expressões que instalam pressuposições e subentendidos e analisar as implicações discursivas (BRASIL, 1998, p.84).

Ao contrário, no PCN de Língua Portuguesa destinado às quatro primeiras séries do ensino fundamental, a equipe pedagógica do governo federal refere-se diretamente ao que entende por *implícito*, no âmbito do texto:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p.36).

Desse modo, parece que a União, com seu poder fiscalizador, conforme visto, através das avaliações externas, ao fazer o monitoramento do desenvolvimento da habilidade/competência constante no descritor D4 pelo aluno do ensino fundamental, quer saber se este desenvolveu a capacidade cognitiva de ler o texto, entender as informações ali contidas, mas não apenas as informações que estão na superfície do texto (PAULIUKONIS, 2008, p.1919), ou apenas ligadas ao que de implícito o léxico possa trazer, mas as informações, em sua forma textual, cotextual e contextual que estão à sombra (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.79).

E nesse sentido, parece que o ponto de vista do que a equipe pedagógica da União entende por implícito alinha-se ao entendimento que se tem no presente trabalho, uma vez que, embora os PCN de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental não abordem diretamente o assunto dos implícitos, enquanto conteúdo programático, o manual da União intitulado *PDE/PROVA BRASIL: Plano de Desenvolvimento da Educação*, quando trata do descritor D4, realiza a seguinte proposição:

Neste tópico, são abordadas competências básicas que serão demonstradas por meio de habilidades como: localizar informações explícitas e inferir as implícitas em um texto. As informações implícitas exigem maior habilidade para que possam ser inferidas, visto exigirem do leitor que ele extrapole o texto e reconheça o que não está textualmente registrado, e sim subentendido ou pressuposto (BRASIL, 2011, p.24).

E a redação prossegue, esclarecendo o que seriam *informações implícitas* em um texto, além de evidenciar o que a equipe pedagógica da União entende que seria desejável desenvolver em habilidade/competência, referente ao entendimento, pelo aluno, do que seria o implícito:

Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. Deve haver, então, a capacidade de reconhecer novos sentidos atribuídos às palavras em de (sic) uma produção textual. Além disso, para a compreensão do que é conotativo e simbólico, é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor um conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto (BRASIL, 2011, p.24).

Relacionando o conceito de *implícito*, no tocante à questão do texto, exposto pela equipe pedagógica da União, expresso através dos documentos parametrizadores oficiais, emitidos pelo MEC, seja em seu papel de coordenação do sistema educacional brasileiro, através dos PCN, seja em seu papel de fiscal, enquanto aplicador de provas de avaliação externa, como a Prova Brasil (ainda que esta prova não traga a menção direta ao exame do descritor D4, conforme os boletins de resultados anteriormente analisados), por causa da necessidade que há de o aluno moderno ser um agente crítico no mundo atual, é viável especular que a intenção do sistema educacional no âmbito federal, nesse aspecto, seja tornar o aprendiz proficiente e consciente da necessidade que este tem de entender que o texto não é apenas

[...] um artefato lingüístico formado pela combinação de letras (ou sons) que formam palavras que rotulam coisas ou estados de coisas do mundo real que formam sentenças que têm um sentido literal (sic) que existem textos totalmente explícitos descontextualizados e autônomos que para produzir e compreender textos basta dominar o código [...] (KOCH, 2002, p.9).

mas uma construção que advém da abstração, enquanto produto da linguagem, uma vez que esta é "qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, conteúdos da consciência" (BECHARA, 2003, p.30), e que texto também é

[...] o lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inumeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece [...] o texto é uma construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado [...] (KOCH, 2002, p.9).

E, nos PCN, verifica-se que a equipe pedagógica da União também parece dialogar com esse entendimento do que é um texto, o que pode explicar a necessidade de se incluir nas habilidades/competências textuais a serem desenvolvidas nos alunos do ensino fundamental a questão do implícito, pois

as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar diferem das demais porque devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão, de maneira explícita e organizada, de modo a construir, progressivamente, categorias explicativas de seu funcionamento. Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação (BRASIL, 1998, p.34).

Assim, é possível entender que, na concepção do documento oficial de parâmetro curricular, o conceito de língua adotado para a educação básica nacional é a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais [...] (KOCH, 2002, p.17) e a adoção é extremamente importante, em relação ao implícito, pois como assevera Koch,

[...] o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que - dialogicamente - nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (KOCH, 2002, p.17).

Nesse sentido, cumpre destacar que o presente trabalho restringir-se-á a verificar se o exercício de aplicação de textos, os quais sejam submetidos à dinamização, em sala de aula, através das técnicas de debate, pela via da encenação teatral, é capaz de desenvolver habilidades e/ou competências necessárias para que o aluno possa realizar inferências relativas às informações implícitas no texto.

E como se explicitou acima, já que há uma variedade de empregos para a palavra 'implícito', nos normativos legais, então, esta pesquisa deter-se-á em, ao menos, três modalidades de implícitos, conforme disposto em artigo da Prof^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, que são os implícitos pressupostos, os implícitos subentendidos e as implicaturas conversacionais (2008, p.1918-1925), inclusive no âmbito estrito do vocábulo.

Essa escolha não é gratuita, pois, seguir por este caminho parece um dialogar com o objetivo da equipe pedagógica do MEC, no que concerne à questão do tratamento do implícito na esfera educacional, na disciplina Língua Portuguesa, já que "para que se tenha um leitor mais eficiente, na interpretação dos diversos gêneros e tipos de texto, é preciso sensibilizá-lo para o fato de que todo sentido mesmo o literal, inclui informações implícitas em diferentes graus." (*Ibidem*, 2008, p.1924).

E a importância dessa sensibilização para os implícitos, que se deve permitir ao aluno percebê-la, de certo modo refletir-se-á em sua formação enquanto ser social integral, numa perspectiva interacionista, enquanto intérprete e compreendedor de textos, cotextos e contextos que a ele se apresentem, já que, no âmbito pragmático, as implicitudes textuais chegam à esfera da extrapolação (MARCUSCHI, 2008, p.259); logo, necessário o educar para implícitos na formação do ser humano.

Desse modo, o trabalho com os implícitos é fundamental no que se refere à interpretação e compreensão de textos, pois, se as interações textuais no mundo acontecem, há uma vital alternância entre o explícito e o implícito e não chamar a atenção do alunado em formação para esse mister é condená-lo à ignorância das possibilidades, o que pode ser um ponto para que este se torne frágil, manipulável e cerceável em sua possibilidade criativa e de liberdade de convicções.

Um texto diz coisas que parece não estar dizendo, porque não as diz explicitamente. Uma leitura eficiente precisa captar tanto as informações explícitas quanto as implícitas. Um leitor perspicaz é aquele capaz de ler nas entrelinhas. Se não tiver essa habilidade, passará por cima de significados importantes ou — o que é bem pior — concordará com ideias ou pontos de vista que rejeitaria se percebesse. (PLATÃO; FIORIN, 2011, p. 321).

Por fim, cumpre salientar que durante a feitura desta fundamentação legal e teórica acerca do implícito nos documentos oficiais, pouco se falou da legislação educacional do Estado do Rio de Janeiro, local de realização da presente pesquisa, não por negligência, mas

pelo fato deste ente federativo seguir a legislação educacional básica da União e, desse modo, dispõe a SEEDUC-RJ, em seu documento de regulamentação curricular, denominado *Currículo Mínimo* (posteriormente renomeado como *Currículo Básico*) ao informar que "Trabalhamos, mais uma vez, tendo como referenciais externos prioritários o conjunto de documentos de orientação do MEC (LDB, DCN, PCN e OCN) e as matrizes das principais avaliações externas (ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ)" (RIO DE JANEIRO, 2012, p.3).

2.7 Sobre os implícitos textuais

Conforme as diversas literaturas especializadas no assunto, há correntes que defendem que um texto, seja ele escrito ou falado, para ser compreendido no todo de sua mensagem, deverá ser decodificado pelo leitor, que o faz de modo intuitivo (TOSTES, 2003, p. 253).

No entanto, para que ocorra essa compreensão do texto como um todo dotado de sentido pela relação que fazem entre si suas partes solidárias (PLATÃO; FIORIN, 2011, p. 22), há que se realizar a recuperação de conteúdos semânticos, textuais, cotextuais e contextuais.

Essa recuperação dar-se-ia através de processos cognitivos de inferenciação e de monitoramento metacognitivo das informações que se correlacionam no âmbito interno e externo ao texto, literalmente explícitas ou implícitas nele, sejam tais informações superficiais ao texto ou não, uma vez que “todos esses processos contribuem para a significação do enunciado como um todo.” (PAULIUKONIS, 2008, p.1918).

Nesse sentido, Platão e Fiorin ressaltam que “num texto o sentido de cada parte é definido pela relação que mantém com as demais constituintes do todo; o sentido do todo não é mera soma das partes, mas é dado pelas múltiplas relações que se estabelecem entre elas.” (PLATÃO; FIORIN, 2011, p.20).

O leitor eficiente deverá ser conscientizado para o fato de que, na interpretação de texto, seja ele de qualquer tipo ou gênero, todo o sentido, mesmo o literal, inclui informações implícitas em diferentes graus (PAULIUKONIS, 2008, p.1918-1919), e isso vai acontecer tanto pela questão da relação do todo com as partes, já que:

Uma mesma frase pode ter sentidos distintos dependendo do contexto dentro do qual está inserida. Precisemos um pouco melhor o conceito de contexto. É a unidade maior em que uma unidade menor está inserida. Assim, a frase (unidade maior) serve de contexto para a palavra; o texto, para a frase, etc. O

contexto pode ser explícito, quando é expresso com palavras, ou implícito, quando está embutido na situação em que o texto é produzido. (PLATÃO; FIORIN, 2011, p.21),

como pelos princípios que regem a língua enquanto “sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura” (MARCUSCHI, 2008, p. 61), que “não se deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico” (*Ibidem*, 2008, p.61) ou ainda língua “tomada como atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (*Ibidem*, 2008, p.61):

Assim, é patente que o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão somente da estrutura textual em si mesma (daí a metáfora do texto como um *iceberg*). Os objetos do discurso a que o texto faz referência são apresentados, em grande parte, de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita. O produtor do texto pressupõe, por parte do leitor/ouvinte, conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos, dado que se orientando pelo *Princípio da Economia*, não explicita as informações consideradas redundantes. Ou seja, como não existem textos totalmente explícitos, o produtor de um texto necessita proceder ao ‘balanceamento’ do que precisa ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação (Nystrand & Weimelt, 1991; Marcuschi, 1994). (KOCH, 2014, p.178).

Então, podem ser consideradas implícitas todas as informações veiculadas de forma indireta, por meio de lacunas que são preenchidas pelo leitor/ouvinte (PAULIUKONIS, 2008, p. 1918), os *gaps* (KOCH, 2014, p.176-177). Também se pode, num primeiro momento, dividir as espécies de informações implícitas em dois grandes grupos, a saber:

- a) Implícitos previsíveis, baseados no sentido literal ou lógico demonstrativo;
- b) Implícitos não-previsíveis, que são os não baseados apenas com base em sentido literal ou lógico demonstrativo.

Os implícitos previsíveis podem ser divididos em duas espécies: *implícitos pressupostos* e *implícitos subentendidos*. Já os implícitos não-previsíveis correspondem aos *implícitos conversacionais* ou *implicaturas conversacionais de Grice* (PAULIUKONIS, 2008, p.1918-1924).

2.7.1 Implícitos pressupostos

Os implícitos pressupostos, também denominados implícitos linguísticos ou semânticos, decorrentes de inferências lógicas (PAULIUKONIS, 2008, p. 1918-1920), são aqueles que “podem ser recuperados através da análise dos constituintes linguísticos.” (TOSTES, 2003, p.260). Então, para que haja a interpretação eficaz:

As informações pressupostas que se baseiam em informações recuperadas linguisticamente não podem ser negadas pelo emissor e nem desconsideradas pelo interpretante de um texto, pois estão inseridas na própria língua; por isso é fundamental que sejam *verdadeiras*, porque é a partir delas que se constroem as informações válidas para as argumentações; se forem falsas, todo o raciocínio decorrente delas também será. (PAULIUKONIS, 2008, p. 1919, destaque no original).

Nesse sentido, acredita-se que a noção de *verdade* aqui exposta está atrelada ao conceito daquilo que é *coerente*. E a coerência, enquanto “prevalência de uma uniforme maneira de alguém pensar, proceder, julgar” (AULETE, 2011, p. 350), possibilita que se manifeste o que se entende por verdade que é “Aquilo que corresponde à realidade” (*Ibidem*, 2011, p. 1406).

Conforme Platão e Fiorin (2011, p. 322), “os pressupostos, porém, devem ser verdadeiros ou, pelo menos, admitidos como verdadeiros, porque é a partir deles que se constroem as afirmações explícitas. Isso significa que, se o pressuposto é falso, a informação explícita não tem cabimento.”

Assim, pode-se citar como exemplo de implícito pressuposto a seguinte frase e afirmação:

“Pedro é o último convidado a chegar à festa.”

“A informação explícita é que Pedro chegou depois de todos os outros convidados. Se ele foi o último a chegar, está logicamente implícito que todos chegaram antes dele.” (*Ibidem*, 2011, p.322).

Outra menção que se pode fazer em relação aos implícitos pressupostos é que eles “também ocorrem pressupostos nos casos de acarretamento, em que a verdade de uma

sentença implica a verdade de outra, que está nela implícita” (PAULIUKONIS, 2008, p.1919).

Pode-se citar como exemplo de acarretamento a seguinte frase e afirmações:

“O sabiá fugiu da gaiola.”

“Se digo que o sabiá fugiu da gaiola, tenho que aceitar como verdade que ele é um pássaro e que não está mais engaiolado.” (*Ibidem*, 2008, p.1919-1920).

No entanto, importa salientar que, concernente à questão da ‘verdade’ nas sentenças em que ocorram os implícitos pressupostos, há que se alertar o aluno leitor/ouvinte acerca de uma característica que é fundamental nesse tipo de construção discursiva, que é o aprisionamento do leitor/ouvinte à ‘verdade’ posta pelo falante/escritor:

Na leitura, é muito importante detectar os pressupostos, pois eles são um recurso argumentativo que visa a levar o leitor ou ouvinte a aceitar certas ideias. Como assim? Ao introduzir um conteúdo sob a forma de pressuposto, o falante transforma o ouvinte em cúmplice, pois a ideia implícita não é posta em discussão, é apresentada como se fosse aceita por todos, e os argumentos explícitos só contribuem para confirmá-la. O pressuposto aprisiona o ouvinte ao sistema de pensamento montado pelo falante. (PLATÃO; FIORIN, 2011, p. 322).

Geralmente marcam a ocorrência de pressupostos, nos textos:

1) Adjetivos (ou palavras similares):

Julinha foi minha *primeira* filha.

2) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado (por exemplo, *permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar [a], deixar [de], começar [a], principiar [a], converter-se, transformar-se, ganhar, perder*):

Renato *continua* doente.

3) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento (por exemplo, *pretender, supor, alegar, presumir, imaginar*):

Hussein *pretende* que o Kuwait faça parte do território iraquiano.

4) Certos advérbios:

A produção agropecuária brasileira está *totalmente* nas mãos dos brasileiros.

5) Orações adjetivas:

Os brasileiros, *que não se importam com a coletividade*, só se preocupam com o seu bem-estar e, por isso, jogam lixo na rua, fecham os cruzamentos etc. [explicativa]

Os brasileiros *que não se importam com a coletividade* só se preocupam com seu bem-estar e, por isso, jogam lixo na rua, fecham os cruzamentos etc. [restritiva] (*Ibidem*, 2011, 323-324),

Além de certas conjunções:

Frequentei a escola, *mas* aprendi bastante.

O pressuposto é que na escola não se aprende nada.

2.7.2 Implícitos subentendidos

Os implícitos subentendidos, decorrentes das inferências situacionais (PAULIUKONIS, 2008, p.1918), são aqueles cujos “conteúdos dos enunciados não são verificáveis no nível frástico.” (TOSTES, 2003, p.259). Nesse sentido:

Implícitos subentendidos são informações que não estão marcadas linguisticamente, mas encontram-se ‘insinuadas’ por trás de uma afirmação e podem ser recuperadas a partir da análise da enunciação de um texto (PAULIUKONIS, 2008, p. 1920).

A diferença primordial entre implícitos pressupostos e implícitos subentendidos é que nos pressupostos a informação é “estabelecida como indiscutível tanto para o falante quanto para o ouvinte, uma vez que decorre necessariamente de algum elemento linguístico colocado na frase. Ele pode ser negado, mas o falante coloca-o de maneira implícita para que não o seja.” (PLATÃO; FIORIN, 2011, p.325).

Por sua vez, o implícito subentendido “é de responsabilidade do ouvinte. O falante pode esconder-se atrás do sentido literal das palavras e negar que tenha dito o que o ouvinte depreendeu de suas palavras.” (*Ibidem*, 2011, p. 325).

Para exemplificar a ocorrência de subentendidos, traz-se exemplo conforme Pauliukonis (2008, p. 1920):

“Suponhamos que alguém chegue a um escritório no centro da cidade, em pleno inverno e a pessoa o receba com o ar refrigerado no máximo; se o visitante disser:

‘ - Está frio demais aqui, não?’

Pode-se concluir que ele não está querendo apenas fazer um comentário, mas um pedido para que desligue o ar, ou que diminua a refrigeração. O evento situacional é que determina esse raciocínio.”

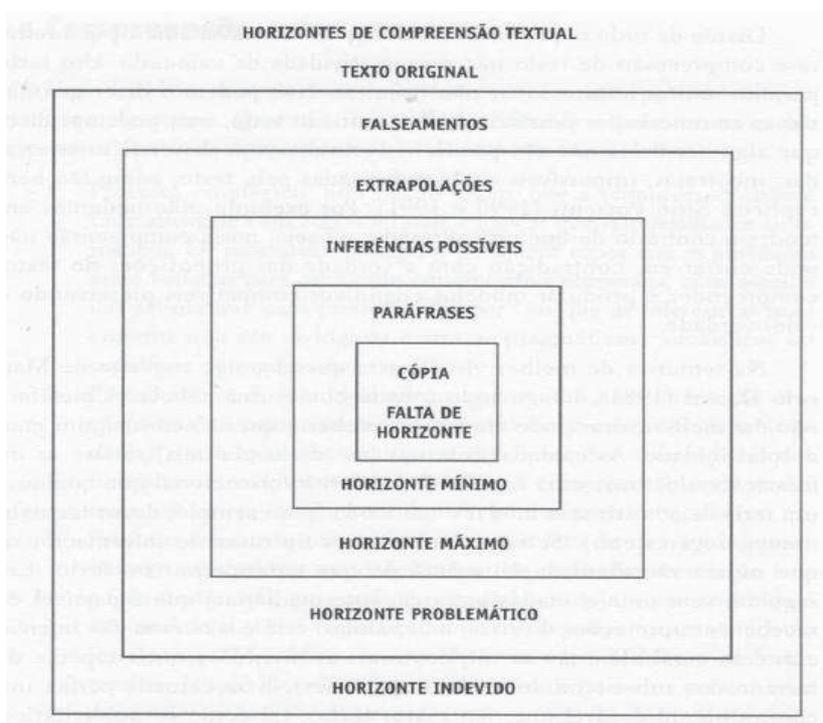
Como assevera Platão e Fiorin (2011, p. 325), “o subentendido serve, muitas vezes, para o falante proteger-se. Com ele, transmite a informação que deseja dar a conhecer sem se comprometer.”; assim, “o subentendido diz sem dizer, sugere, mas não diz.”.

Há a característica de, nos implícitos subentendidos, acontecer uma maior liberdade para a ocorrência da interpretação enquanto diálogo, pois “[...] o que se propõe como boa (e produtiva) leitura é *ler dialogicamente* [...]” (TINOCO, 2013, p. 141, destacado no original).

Parece ser tal tipo de implícito uma boa ilustração do que Mascushi (2008, p.257-259) trata como texto lido em “horizonte problemático”, consoante ao modelo de horizontes de compreensão textual, proposto por Dascal (1981), cuja teoria do processamento da compreensão textual funcionaria no texto enquanto camadas, figurativamente assemelhado a uma “cebola”:

Embora esse horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, onde o investimento de conhecimentos pessoais é muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a da ‘opinião pessoal’ e ali se instala quase que um vale-tudo.”.

Figura 2



Voltando ao exemplo de Pauliukonis (2008, p.1920), ele bem ilustra a situação em que o implícito pressuposto permite o instalar de uma polêmica, pela sua maior liberdade de ser interpretado, inclusive com base em conhecimentos que não estão no texto propriamente dito, incluindo neles crenças e critérios de valoração pessoal:

Mas a outra pessoa poderia também retrucar:

‘-Não acho que esteja tão frio assim, você é que é muito friorento...’

Ou seja, a polêmica pode ser instaurada, nesse momento, e ainda o visitante pode ignorar toda essa inferência contestatória e dizer:

‘-Não estou pedindo que você desligue o ar, estou mesmo de saída.’

Conforme Pauliukonis (2008, p.1921), Platão e Fiorin (1997) propõem que os implícitos subentendidos possuem três características básicas:

1. depreende-se sempre a partir de um contexto particular;
2. decifra-se segundo um cálculo ou inferências feitas pelo interpretante;
3. e que o próprio enunciador pode, a qualquer momento, ignorar ou negar o raciocínio subentendido feito pelo interlocutor e buscar se refugiar no sentido literal do enunciado, por exemplo.

2.7.3 Implícitos conversacionais ou implicaturas conversacionais de Grice

As implicaturas conversacionais, ou regras de Grice (1988), são implícitos que “só podem ser detectados por um trabalho de conjecturas feitas a partir de uma avaliação global da situação em que o ouvinte tenta recuperar as várias intenções do falante” (PAULIUKONIS, 2008, p.1923).

Isto posto, fica evidente que, no processo de comunicação, estabelece-se uma espécie de “contrato” comunicativo (PAULIUKONIS, 2008, p. 1918) ou “contrato de comunicação” (CHAREUDEAU, 1995, p. 51, *apud* TOSTES, 2003, p.256), em que os envolvidos nesse processo interagem, sendo construtores simultâneos do sentido da mensagem (PAULIUKONIS, 2008, p.1923).

Traz-se como exemplo de implícitos conversacionais, um fato verídico, ocorrido com um dos autores do livro ‘Semântica’ (ILARI; GERALDI, 1985, p.75):

O exemplo é de um episódio de que participou um dos autores deste livro. Ele e um colega passam uma semana viajando, a serviço. Acabam de retornar e estão na casa do colega, que é pai de uma menina de aproximadamente 4 anos. Os três – pai, colega e criança – estão brincando no quarto da menina e esta, em dado momento, dirige-se ao pai dizendo:

- Papai, eu queria brincar com você!

Evidentemente, a frase usada pela menina significa que o colega que está participando da brincadeira é demais, naquele momento. Para bom entendedor, a menina está convidando o intruso a retirar-se.

Conforme Ducrot, “o sentido global dos enunciados não pode ser visto simplesmente como soma global das enunciações” (TOSTES, 2003, p.257), uma vez que as inferências de natureza pragmática possibilitam que uma frase ou texto possam dar a entender o contrário daquilo que seria o exposto pelo denominado ‘sentido literal’ (MARCUSCHI, 2008, p.260).

Cumprido ressaltar que, de acordo com Pauliukonis, (2008, p. 1923), quando se trata de implicaturas conversacionais, é necessário que um trabalho de interpretação de enunciados com estas características leve em consideração as intenções do falante, configurando uma espécie de implícito indireto, o qual obriga, por vezes, ao ouvinte, questioná-lo: “O que se quis dizer com isso?”.

Esta seara é uma das mais delicadas e limítrofes, no entender de Marcuschi (2008, p. 259-260), pois, dependendo da leitura e decorrente interpretação que o leitor/ouvinte faça acerca do texto ou da intenção do escritor/falante, pode-se vir até a ocorrer o horizonte de leitura denominado de ‘indevido’ ou ‘proibido’, já que, havendo erro de juízo pelo intérprete, fatalmente a compreensão implicará erro.

Assim, é “praticamente impossível apreender-se o sentido de um enunciado sem considerarem-se aspectos da enunciação” (TOSTES, 2003, p.257), sejam eles oriundos de “operações cognitivo-inferenciais”, sejam “de caráter lógico-linguístico” ou ainda “de base situacional ou discursiva” (PAULIUKONIS, 2008, p.1924), não podendo desprezá-los, o leitor crítico.

2.8 Inferência enquanto estratégia de desvendamento de implícitos textuais

Do mesmo modo, em artigo denominado “*O dito pelo não-dito*”, a pesquisadora Simone Tostes, quando se refere ao objeto de estudo do semanticista, dispõe que “a produção e a interpretação de significados consistem em tarefas tão inerentes à linguagem que

difícilmente nos damos conta de como esses processos se desencadeiam" (TOSTES, 2003, p.255); por isso é necessário o estudo detalhado de como ocorrem os processos inferenciais no desvendamento de significados implícitos no texto.

Em artigo denominado *Texto e Discurso: os processos de desvendamento dos implícitos inferenciais*, a Prof^a. Maria Aparecida Lino Pauliukonis realiza uma análise de "como se dá o desvendamento inferencial do sentido de certos elementos implícitos no texto" (PAULIUKONIS, 2008, p.1918).

Num primeiro momento, observa-se que os implícitos pressupostos são aqueles que podem ser compreendidos a partir de operações cognitivo-inferenciais de caráter lógico-linguístico.

Citando Van Dijk, no mesmo sentido, Koch (2002, p.46) também demonstra a natureza de processo, enquanto estratégia de desvendamento de implícitos, que é uma das características das inferências:

[...] o leitor geralmente é capaz, com base em sinais de implicitude presentes no texto (como, por exemplo, artigos definidos e outras marcas de pressuposição), de reconstruir por inferenciação, os "elos faltantes", estabelecendo as necessárias pontes entre informação explicitamente veiculada e informação implicitada.

Já em momento posterior, verifica-se que, ao se tratar de implícitos subentendidos e implicaturas conversacionais, esses implícitos também podem ser compreendidos a partir de operações cognitivo-inferenciais, no entanto configurados em base situacional ou discursiva.

Ainda no referido texto, verifica-se que é muito útil, no processo de interpretação de textos, a utilização de um processo inferencial que tira uma proposição de outra proposição que esteja baseada no contexto e essa proposição tirada "pode ser intuída, negociada ou simplesmente refutada pelo interpretante." (PAULIUKONIS, 2008, p.1924). "Esses implícitos subentendidos são de ordem pragmática e demandam raciocínios inferenciais a partir da situação do discurso", isto é, de "base em raciocínio inferencial discursivo". (*Ibidem*, 2008, p. 1924).

Há, ainda, conforme a autora, outra possibilidade de raciocínio, no processo de interpretação de texto em que um implícito subentendido é apreendido com base em um raciocínio lógico, mas tal operação cognitiva é complementada por inferência de base contextual e discursiva também (PAULIUKONIS, 2008, p.1924); como exemplo, ela exemplifica com a frase:

"Caiu ou não caiu a ficha?"

Tais estratégias apresentadas acabam por traduzir o que outros especialistas no assunto denominam de estratégias para preenchimento de *gaps*:

Nessa acepção [do contexto sociocognitivo], portanto, vê-se o contexto como constitutivo da própria ocorrência linguística. É nesse sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos, mas que o discurso se encarrega de fornecer condições para a sua interpretação unívoca. Aqui se concebem as línguas em si como indeterminadas, como não fornecendo, eventualmente, todas as condições para a sua interpretação (KOCH, 2002), isto é, admite-se ou que o contexto permite preencher as lacunas do texto ('o contexto completa' – Dascal & Weizman (1987) e Clark (1977) estabelecem os elos faltantes – *missing links* - por meio de inferências-ponte) ou, então, que os fatores contextuais podem alterar o que se diz ('o contexto modifica' – ironia, etc.), ou ainda, que tais fatores se incluem entre aqueles que permitem explicar por que se disse isso e não aquilo ('o contexto justifica'). De qualquer maneira, sob essa perspectiva, falar de discurso implica considerar fatos externos à língua, alguma coisa do seu exterior, para entender o que nela é dito, que por si só seria insuficiente. (KOCH, 2014, p. 176-177).

E como o contexto é elemento relevante numa abordagem do texto enquanto local de ocorrência do evento sociointerativo, outro elemento fundamental a ser observado pelo interlocutor, durante o comunicar, principalmente nos atos de comunicação que demandarão inferências de base contextual e discursiva, é “a obediência a algumas máximas conversacionais” (PAULIUKONIS, 2008, p. 1923), que podem ser expressas por quatro princípios: “máximas da quantidade, da qualidade, da relação e do modo” (*Ibidem*, 2008, p. 1923).

De acordo com Pauliukonis (2008, p. 1923-1924), Fiorin (2014, p.1-4):

a) a máxima da quantidade trata da informação que seja “relevante para a situação”; “Casos em que repetir a informação também é informar.”.

Citando Fiorin, (2014, p.1-2), são exemplos da máxima da quantidade:

- “Quando não se sabe o nível de conhecimento dos participantes de um evento comunicativo e se afirma alguma coisa banal”:

"Como todos sabem" ou algo semelhante;

- “Quando se repetem informações”:

"Como se disse anteriormente" ou outra expressão similar;

- Tautologias (repetições): “não constituem uma violação dessa máxima, porque os elementos repetidos ganham um novo sentido” [...] “[...] porque os lexemas, ao aparecer pela segunda vez, significam não mais, respectivamente”, por exemplo, “Jogo é jogo” enquanto “partida’,

mas ‘evento submetido ao azar’; [...] pretende-se enfatizar o ‘dito’, ou reenquadrá-lo, referenciando-o com outro sentido.”;

- “Certas sequências, em princípio não informativas, porque de conhecimento geral, tornam-se informativas, quando servem de base para a construção de um argumento, por exemplo”:

"A base do governo é enorme, mas, muitas vezes, o Palácio do Planalto não consegue aprovar certos projetos de lei no Congresso Nacional.";

- “A comunicação fática, que tem a finalidade de manter o canal de comunicação. Nos encontros sociais, no elevador, etc, é falta de educação ficar calado. Isso parece uma atitude hostil. Por isso, fala-se do tempo, por exemplo... , de assuntos aparentemente banais...”;

- “Certas informações evidentes revelam hábitos culturais de uma comunidade. Por exemplo, as placas dizendo ‘Não feche o cruzamento’ tornam visíveis os maus hábitos no trânsito.”.

b) a máxima da qualidade trata do que se julga como verdadeiro na situação enunciada; “Fazer acreditar não tem necessariamente a ver com enunciar verdades.”

De acordo com Fiorin (2014, p.2),

Para muitas pessoas soa como um despropósito a existência dessa máxima, já que uma das possibilidades de utilização da linguagem é a de poder ludibriar os outros, é a de transmitir informações falsas, é a de induzir os interlocutores ao erro. Dentre os animais, só o ser humano mente. [...]

No entanto, é preciso entender bem o que diz a máxima da qualidade: ela não indica que o interlocutor deve sempre acreditar no que diz o emissor;

[...] O que ela denota é que, excetuados aqueles enunciados que pertencem a gêneros que têm por objetivo não dizer a verdade (por exemplo, piadas, histórias de pescador, ironias), o falante pretende que o destinatário sempre creia no que ele diz, mesmo que aquilo que ele expõe possa ser mentira.

Explora-se a máxima da qualidade com figuras, como, por exemplo, a metáfora e a ironia. Quando se afirma "Ele é um osso duro de roer", não se está afirmando que, de fato, ele é um *osso duro de roer*, mas ele é como um osso duro de roer. Portanto, é uma pessoa difícil. Na ironia, deve-se entender o que se diz pelo avesso do dito, intencionalmente.

c) a máxima da relação trata do discurso coerente, coeso em que só se deve dizer “coisas que tenham relação com a situação”; “Um princípio [que] rege certos raciocínios aparentemente sem vínculo direto.”

De acordo com Fiorin (2014, p.2-3), são exemplos de emprego dessa máxima:

“– Não comprei o presente da Maria Luiza.”

“– Há um shopping aqui perto.”

“Nesse exemplo, faz-se a inferência de que o primeiro falante está dizendo”:

“- Você pode indicar-me um lugar para comprar o presente da Maria Luiza?"

“Enquanto se infere da fala de seu interlocutor que o shopping está aberto.”; ou ainda:

“Explora-se essa máxima nos eventos comunicativos em que há uma aparente ausência de coerência”:

“– João é uma pessoa perigosa, é extremamente falso.”

“– Onde você comprou esses brincos? São lindos...”

“Na verdade, infere-se da segunda fala que o interlocutor está dizendo”;

"Mudemos de assunto."

“Seja, por exemplo, porque ele percebe que João está chegando, seja porque ele não quer falar do assunto.”

Ainda de acordo com Fiorin (2014, p.3)

É essa máxima que obriga à realização de determinados atos de fala em certas situações de comunicação: se alguém chega atrasado a um lugar, é preciso pedir desculpas aos presentes; se alguém diz que se tornou avó, (avô) é de bom tom perguntar sobre o recém-nascido ou felicitá-lo.

d) a máxima do modo trata do como dizer “as coisas da melhor forma a ser bem entendido”;

“A forma como se enuncia também afeta o conteúdo de um enunciado.”

Por último, Fiorin (2014, p. 3) ressalta que

A máxima do modo/maneira é uma exigência de honestidade, pois é ela que nos leva a crer, quando lemos um artigo científico, que as citações apresentadas pelo autor não são inventadas por ele e encontram-se nas páginas indicadas das obras mencionadas. Ela é que nos conduz a inferir,

quando alguém diz "Gosto muito do filme *Casablanca*", que essa pessoa já assistiu à película mencionada.

2.9 Opção pelo lúdico

Pensando na necessidade de se trazer o texto para próximo daquilo que os alunos entendem como realidade, e que pode ser compreendido como “Qualidade ou estado do que é real, verdadeiro” (AULETE, 2011, p.1159), na direção de que o texto deve ter sentido enquanto uma pretensão do aluno, propõe-se utilizar a estratégia do lúdico em sala de aula.

Nessa etapa do desenvolvimento cognitivo do aluno de 9º ano, isto é, na fase do estágio operacional-formal, destaca a Prof.^a Diva Maranhão que "nessa fase, ela [a criança ou o adolescente] não resolve as situações por ensaio e erro, já consegue analisar as situações antes de agir. Porém ela ainda tem dificuldades em resolver problemas que exijam analisar várias hipóteses ao mesmo tempo." (MARANHÃO, 2004, p.28).

Daí a utilização da mediação, pelo professor, no âmbito dessa pesquisa acadêmica, na busca do aprimoramento da técnica de interpretação e compreensão de texto, fornecendo o suporte necessário para a construção das possibilidades dos raciocínios dos alunos acerca de diversas possibilidades das leituras de um mesmo texto, em especial, a possibilidade de levantamento das informações implícitas ali contidas.

E o lúdico mostra-se como um caminho promissor, uma vez que "os jogos, nessa fase, tornam-se ainda mais atraentes aos jovens.[...]. Os adolescentes adoram a sensação da conquista de algo novo e os jogos intelectuais vão atrair suas atenções. Discutir, pesquisar, estar em contato com o grupo, [...] são o seu forte [...]" (MARANHÃO, 2004, p.28).

Antes de se prosseguir, é bom distinguir jogo, lúdico, brincadeira e seriedade. De acordo com Huizinga (2000, p.7-10), o jogo, enquanto função social de possibilidade da manipulação do real, mantém em seu cerne ser uma forma de evasão da vida, ligada à questão da fruição, pois preserva uma característica essencial humana que é o brincar enquanto expressão da liberdade.

Não se deve pensar que o brincar retira o caráter de seriedade do jogo; pelo contrário, já que a relação do ser humano com o jogo, remonta a própria história do homem, pois este, enquanto fruto da memória biológica, transcende a própria noção de racionalidade, chegando a ser irracional (HUIZINGA, 2000, p.6-7).

No estudo sobre o aspecto psicológico da simbolização originária, pelo ser humano, enquanto força criativa, Winnicott (1990, p.121-125) observa que:

Nesta primeira mamada (teórica), o bebê está pronto para criar, e a mãe torna possível para o bebê ter a ilusão de que o seio, e aquilo que o seio significa, foram criados pelo impulso originado na necessidade.

[...]

Ver-se-á que do ponto de vista da enfermeira, o contato inicial entre o bebê e sua mãe pode parecer uma brincadeira. E, realmente, podemos dizer que mãe e filho estão brincando, enquanto uma enfermeira de plantão tende a acreditar que ali se precisa, mesmo, é de trabalho. No entanto, o bebê não necessita imediatamente de leite, e esse é um fato bem conhecido em pediatria. O bebê que descobriu o mamilo, e cuja mãe está em condições de colocar o mamilo ali perto da mão ou da boca no momento preciso, é capaz de levar um certo tempo, se assim lhe aprouver, até começar a sugar.

Desse modo, o jogo tem a função de complementar a vida cotidiana, preparando o ser para o que há de vir (*Ibidem*, 2000, p7-11), enquanto processo divertido, no entanto, sério.

Já o lúdico, em latim *ludens*, representa a tradução romana para o jogo ligado à escola, enquanto local do aprender, enquanto prática:

Contrastando fortemente com a heterogeneidade e a instabilidade das designações da função lúdica em grego [que possuía palavras distintas para expressar, resumidamente, jogos infantis, brincar, brinquedo, competição e concurso] o latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus*. Convém salientar que *jocus*, *jocari*, no sentido especial de fazer humor, de dizer piadas, não significa exatamente jogo em latim clássico. Embora *ludere* possa ser usado para designar os saltos dos peixes, o esvoaçar dos pássaros e o borbulhar das águas, sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim na da não-seriedade, e particularmente na da "ilusão" e da "simulação". *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. Na expressão *lares ludentes*, significa "dançar". Parece estar no primeiro plano a idéia de "simular" ou de "tomar o aspecto de". Os compostos *alludo*, *colludo*, *illudo* apontam todos na direção do irreal, do ilusório. Esta base semântica está oculta em *ludi*, no sentido dos grandes jogos públicos que desempenhavam um papel tão importante na vida romana, ou então no sentido de "escolas". No primeiro caso o ponto de partida semântico é a competição; no segundo, é provavelmente a "prática". (HUIZINGA, 2000, p.26, destacado no original).

Então, optou-se também, por conta das características apresentadas pelo *locus* de desenvolvimento da presente intervenção, pela aplicação da dinâmica de encenação teatral, não o teatro enquanto grande produção, mas o local em que se assiste, debate-se e se aprende.

Com as constantes crises por que tem passado o Estado do Rio de Janeiro, nos últimos anos, a tendência é que suas unidades escolares mantenham-se com simples configuração: espaço escolar onde basicamente se pode contar com sala de aula, alguma iluminação, quadro para a escrita do professor, carteiras estudantis individuais, livros disponíveis, ainda que não-

consumíveis, e ventilação, logo, o trabalho com encenações simples dispensariam maiores investimentos.

Trabalho nesse sentido já foi publicado pelo Prof. Balduino A. Andreola que, em seu livro cujo título é ‘Dinâmica de grupo’, define técnicas as quais convergem para o debate como "jogo da vida e didática do futuro", o que parece dialogar com o que se entende por jogo e lúdico, ambos com presença constante na história humana.

Aquele autor procura, através do lúdico, possibilitar a reflexão (de algum problema que esteja contido numa situação) através da dramatização e, assim:

[...] oferecer um instrumental capaz de desencadear nos grupos (onde será aplicada esta técnica) experiências valiosas, que levem a conscientizar sua dinâmica interna (do grupo exposto a essa modalidade de intervenção), e a desenvolver melhores padrões de comunicação e cooperação, na escola, na empresa e em outras instituições. (ANDREOLA, 2004, p.11).

Desse modo, entende-se que esta espécie de intervenção é uma possibilidade não só do resgate, mas também do desenvolvimento e do aprimoramento das habilidades e/ou competências que aqui já se referiu, concernentes à necessidade de se preparar o aluno para que possua, ao final do ensino fundamental, letramento crítico e protagonista, pois, conforme conclui o mesmo citado autor:

[...] parece-nos, todavia, que nosso objetivo deve ir além (de melhores padrões de ensino-aprendizagem). Trata-se de criar um clima para que as pessoas possam realizar a experiência da autodescoberta e da descoberta do outro, através da comunicação e da comunhão interpessoal. É evidente que a reflexão faz parte deste processo (ANDREOLA, 2004, p.14).

A finalidade do método proposto é que os próprios alunos interajam suas percepções de mundo, de modo autônomo, possibilitando assim que as ideias contidas no texto, ainda que implícitas, passem a integrar o rol de conhecimentos deles e que passem a fazer-lhes sentido, além de possibilitar a conformação da aula de modo menos tradicional, sendo o professor apenas um mediador, um organizador de atividades criativas.

2.10 O teatro como ferramenta para o estudo dos implícitos textuais

A opção por trabalhar o implícito textual pela via da encenação, sejam eles pressupostos, subentendidos ou implicaturas, deu-se por diversas características que a arte teatral, arte cênica, a técnica da dinâmica de grupo, o lúdico permitem, diferentemente da

tradicional leitura e reflexão do texto dentro da sala de aula. A esse respeito, menciona Silva (2009, p.131):

Os jogos dramáticos de várias modalidades podem ser grandes aliados do professor na formação intelectual, social e humana de seus alunos. O exercício teatral, além do evidente prazer que proporciona – até mesmo porque rompe com o modelo convencional de classe e de tarefa escolar, instalando um aparente caos na ordem estabelecida – cumpre diversas funções, que nem sempre acham seu espaço dentro dos currículos (SILVA, 2009, p. 132).

O teatro parece-nos a escolha mais acertada para tal finalidade, até por conta de sua origem histórica. A etimologia da palavra teatro tem como origem o grego *théatron*, que significa lugar de se ver (YARZA, 1998, p.650); também há a etimologia de *theomai*, que significa contemplar.

Tal etimologia remete diretamente à função do teatro, em sua origem enquanto gênero semi-religioso, semi-literário, constituído por coros e danças, que fazia parte do culto de Dionísio, o ditirambo, o qual nasceu por volta do final do século VII a.C. na região de Coríntia e de Sícion (BARTHES, 2009, p.61).

De acordo com Barthes (2009, p.67-68), Dionísio é um “deus complexo”, pois é “simultaneamente, um deus infernal (do mundo dos mortos) e um deus do renascer; é, por assim dizer, o próprio deus desta contradição”.

Dionísio é o deus que personifica os poderes da vinha e do vinho. Ele é filho de Zeus e de Sêmele, que é filha de Cadmo, o herói fundador de Tebas. [...] Uma vez adulto, Dionísio descobriu a videira e o vinho. Mas Hera [por ciúme da traição de Zeus] fez com que fosse acometido de loucura e ele começou uma corrida desordenada pelo mundo. Percorreu o Egito e a Síria e chegou à Frígia, onde a deusa Cibele (considerada uma forma de Reia, a Mãe dos Deuses) o purificou, livrou-o de sua loucura e o iniciou em seus próprios mistérios. (GRIMAL, 2009, p. 34-36).

Vê-se no mito de Dionísio a ocorrência de elementos muitas vezes entendidos como contrapostos, como divindade e humanidade, sanidade e loucura, vida e morte; no entanto “[...] não sabemos nada de certo sobre a maneira pela qual é preciso ligar o teatro grego ao culto de Dionísio [...]” (BARTHES, 2009, p.61), mas do que se sabe, ainda que seja algo hipotético ou mítico, no início, Téspis, poeta lírico, “organizava representações ditirâmicas pelas aldeias, transportando seu material numa carroça e recrutando os coros no próprio local”. (*Ibidem*, 2009, p.61):

O culto de Dionísio, misturado com elementos orientais, abarcava, como se sabe, danças de verdadeira posse, de que estavam dominados os *thiasos* do deus (a sua confraria), símbolo do seu cortejo. A dança cíclica do ditirambo reproduziria as rodas colectivas de possessos dominados pela *mania* divina e, sabe-se por outros costumes orientais ainda em vigor no século passado no Islão, que estas rodas ou rodopios eram simultaneamente expressão e exorcismo da histeria coletiva. [...] é a posse, ou, para ser ainda mais preciso, a histeria [...] de que a dança é simultaneamente satisfação e libertação. [...] a catarse é, mais ou menos, o epílogo da crise histérica; em termos místicos, ela é simultaneamente a posse e a libertação do deus, posse em vista de uma libertação. (*Ibidem*, 2009, p. 67).

Enquanto instalação física, sagrado era o local do teatro, edificado em terreno dedicado a Dionísio:

[...] a consagração do local teatral implicava uma consagração de tudo o que lá se passava: os espectadores usavam a coroa religiosa, os executantes eram sagrados e, inversamente, o delito tornava-se sacrilégio. Neste local consagrado, dois sítios testemunhavam numa forma mais eloquente o culto prestado ao deus: a *orquestra*, provavelmente dominada pela estátua de Dionísio que lá tinha sido instalada com grande pompa no início da festa [depois da procissão] e a *tímele* [...] que era talvez um altar, talvez uma fossa destinada a receber o sangue das vítimas, em qualquer caso um local sacrificial; e no *cávea*, quer dizer o conjunto das bancadas, certos lugares, reservados ao clero dos diferentes cultos atenienses [...] (*Ibidem*, 2009, p.66).

O teatro proporcionava uma espécie de experiência com elementos psicodramáticos e sociodramáticos, logo:

[...] pode-se somente arriscar que o teatro antigo, na medida em que era proveniente do culto de Dionísio, constituía uma “experiência total”, misturando e resumindo estados intermediários, e mesmo contraditórios, em suma, uma conduta combinada de “espoliamento”, ou, se preferirmos um termo mais insípido, mas moderno, de “desenraizamento”. (*Ibidem*, 2009, p. 68).

Embora sagrado, o teatro era o local em que se experienciava a totalidade, “violentamente físico, simultaneamente desmesurado e humano” (*Ibidem*, 2009, p.78): enquanto Apolo está ligado à beleza, ao sonho, à medida, à aparência, ao velamento da verdade, Dionísio está para a desmedida, a natureza, o desvelamento da verdade, a dor (NIETZSCHE, 2005, p. 72) e essa característica é bastante interessante quando se trata do teatro-educação por possibilitar mais liberdade ao alunado, sempre preso à educação apenas enquanto instrução, ou seja, o teatro permite uma integralidade de ações bem mais ampla do que a didática convencional da sala de aula tradicional:

Entendendo o palco como um território livre em que uma ideia, tempo ou personalidade podem ser expostos sem acarretar punições comuns na vida real por conta do distanciamento que a ficção proporciona, é possível sempre estarmos atentos para não se perder a aderência com o real concreto, a fim de não se converter em uma expressão idealista sem conexão com as determinações sócio-históricas do ser social. Ao encenar um ato ou a atividade da vida social, devemos expressar o movimento contraditório da realidade, pois o ato de encenar busca o diálogo intersubjetivo mediado pelo objetivo. (BENEVIDES, 2013, p. 185).

Outra característica que o trabalho em sala com a arte teatral, em seus diversos aspectos anteriormente já enumerados, permite é possibilitar que, durante o trato com o texto, o aprendiz possa exercitar seu poder criador, inclusive contextualizando as situações que se põem durante a análise textual, realizando inferências, monitoramentos metacognitivos, raciocínios lógico-demonstrativos, lógico-argumentativos, num grau de liberdade até maior do que geralmente tem, durante a leitura e discussão do mesmo texto, no espaço confinado da sala de aula tradicional:

Ler traz inegáveis benefícios. Qualquer tipo de leitura pode contribuir para a formação e o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos, mas é a leitura literária que tem o poder de alargar seus horizontes. Estimulando a imaginar cenários e situações, a entrar na pele dos personagens e a sentir o que eles sentem, o leitor experimenta novos ângulos, novas perspectivas na sua forma de ver o mundo (SILVA, 2009, p.131).

Assim, outro ponto positivo que se pode levantar, em relação às características da gênese do teatro grego, e que é muito útil ao processo de aprendizagem, enquanto educação integral, ou seja, um educar que possibilite ao aluno o conhecer pela instrução, pela reflexão, é a forma de funcionamento das encenações.

Conforme Barthes (2009, p.74), “[...] o teatro grego se articula, preferencialmente em torno de cenas de notícia ou de contestação [...]”; lá, “a palavra exprime a acção, mas também lhe serve de *écran*” (BARTHES, 2009, p. 64); durante a cena, “‘o que se passa’ tende sempre para o ‘que se passou’” (*Ibidem*, 2009, p. 64).

A função do coro era dialogar com o ator, pela voz do corifeu, rodeando-o fisicamente, apoiando-o ou interrogando-o; participava “sem agir mas comentando, em resumo, ele é verdadeiramente a colectividade humana confrontada com o acontecimento e procurando compreendê-lo.” (*Ibidem*, 2009, p. 74-75):

Esta acção narrada é periodicamente suspensa pelo comentário coral que obriga o público a prestar atenção a um modo simultaneamente lírico e intelectual. Porque se o coro comenta o que acaba de se passar diante dos

seus olhos, este comentário é essencialmente uma interrogação: ao ‘aquilo que se passou’ dos recitadores, responde o ‘o que é que se vai passar?’ do coro [...]. (*Ibidem*, 2009, p.64).

Desse modo, lá se fazia um espetáculo triplo, em que, dum presente que se transformava em passado, surgiria um futuro; um futuro com liberdade, quando se respondia à questão central, “o que fazer?” e o acontecer de um sentido, pois a resposta à questão era a resposta dos deuses e dos homens. (*Ibidem*, 2009, p.64). No entanto, é de se considerar que:

O exercício teatral ensina a processar informações recebidas de fontes variadas e aplicá-las com um propósito orientado, principalmente por promover a investigação de novas possibilidades de percepções. (BENEVIDES, 2013, p.184).

É o teatro em sua possibilidade, permitindo a aprendizagem num âmbito de integralidade, um teatro-educação (COELHO, 2014, p.5) não apenas na vertente do mundo ligado ao *logos*, mas possibilitando o trabalho com o *mythos*, pois “*logos e mythos* são as duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito.” (GRIMAL, 2009, p. 5):

Todos os povos, em um determinado momento de sua evolução, criaram lendas, ou seja, relatos fabulosos aos quais durante certo tempo deram crédito - ao menos em algum grau. Nos mais das vezes, as lendas, por fazerem intervir forças ou seres tidos como superiores aos humanos, pertencem ao domínio da religião. [...] O mito opõe-se ao logos, como a fantasia opõe-se à razão e a palavra que relata à que demonstra. [...] O logos, sendo um raciocínio, pretende convencer; ele provoca em quem ouve a necessidade de fazer um julgamento. [...] Mas o “mito” não tem outro fim senão ele mesmo. Quer se acredite nele ou não, ao bel-prazer, por um ato de fé, quer seja considerado “belo” ou verossímil, ou simplesmente porque se deseja acreditar nele. O mito se vê, assim, atraindo à sua volta toda a parte irracional do pensamento humano: ele é, pela própria natureza, aparentado da arte, em todas as suas criações. (*Ibidem*, 2009, p 5-6).

A contextualização do texto trabalhado como exercício de arte teatral é fundamental para que o aluno, através dos diversos processos cognitivos a que é submetido, durante tal realização, possa expandir seu conhecimento sobre significações e sentidos implícitos e explícitos, pelo experimento situacional que a encenação teatral lhe permita, de caráter sociointerativo, incluindo o preenchimento de *gaps*, via inferenciações, de forma autônoma, superando, assim, pelo que se pretende, a limitação de não conseguir alcançar as formas e/ou conteúdos da linguagem que a ele se apresentem.

O papel do contexto onde aparecem os signos também chamou a atenção dos psicólogos que estudam o problema da significação. Deve-se contudo

sublinhar que esse papel não pode ser exclusivo: para que haja significação, deve haver, num momento ou noutro da gênese, um contato com o mundo extralinguístico. Com efeito, um signo desconhecido reduz-se para quem o percebe a uma forma ou, na melhor das hipóteses, a um significante. (PETERFALVI, 1970, p. 96).

Do ponto de vista biológico, no que tange à aprendizagem, uma das funções mais importantes do cérebro é a memória, pois “a memória é a reprodução mental das experiências captadas pelo corpo por meio de movimentos e dos sentidos. Essas representações são evocadas na hora de executar atividades, tomar decisões e resolver problemas, na escola e na vida” (LIMA *apud* RELVAS, 2005, p.48-49).

É com essa possibilidade de experiência que o teatro-educação pode contribuir no desenvolvimento das capacidades intelectuais do aluno, como um todo, incluindo o trabalho com textos e elementos implícitos, que podem capacitá-lo para a vida social e individual, enquanto leitor crítico e protagonista:

Partindo das linhas de pensamento que tentamos desenvolver neste trabalho [sobre a ciência da tomada de decisão], parece que critérios de preferência lógica não devem ser impostos ao homem, mas que uma forma mais alta de liberdade, associada com princípios de livre preferência, devia ser deixada para ele. O que é de importância contínua é seu conhecimento da natureza, lógica ou livre, das preferências que ele tem.

Os sistemas de preferência de uma pessoa são formados pela educação que recebe e pelas experiências por que passa. Para os habitantes bem dotados de países ricos, desenvolvidos, os problemas pedagógicos, e mais geralmente os relacionados à aquisição de poderes intelectuais, estão começando a ter precedência sobre os problemas sociais ou econômicos. A educação surge da transmissão de conhecimento, mas também da experiência de cada dia. Qual é o seu valor dessa experiência de cada dia? Não dá ela uma visão muito estreita e muito passageira dos fatos reais, com os mecanismos de causalidade intervindo na preparação da ação? Tal como o estudante pratica com problemas simplificados a fim de mais tarde lidar com problemas reais, assim como o piloto experimenta ‘simuladores de voo’, ou como o astronauta acostuma-se às viagens espaciais em ‘simuladores cósmicos’, tal quando pomos uma criança para dirigir um carro feito a seu tamanho a fim de melhorar seu padrão futuro na direção, assim, através de simulações de administração, de combate, de comportamento psicológico, o homem de ação prepara-se para exercer suas responsabilidades.

Com as primeiras manifestações pré-históricas de inteligência humana, apareceram o ‘simulacro’, as danças reconstituindo lutas com animais selvagens ou atividades de cada dia, as danças e os ritos invocando o favor dos deuses da natureza. O teatro, um modelo psicológico e social, veio com o primeiro aparecimento da civilização: na China, na Grécia, no México, por exemplo. O valor educativo e experimental do teatro para se adquirir sentimentos e atitudes é inquestionável, e é até mais real quando se participa na peça, não como espectador, mas como ator. [...] Jogos de grupos são também um modelo e treinamento para experiências reais. Futebol, futebol americano ou basquete, por exemplo, têm um grande valor formativo

no desenvolvimento de decisões calculadas e velocidade de execução. (KAUFMANN, 1975, p. 172-173).

No mesmo sentido entende Vigotskii *et al.*, em relação ao desenvolvimento potencial das faculdades psico-cognitivas dos alunos, enquanto processo de aprendizagem destes ao participarem de atividades educativas que lhes sejam diversificadas, ou seja, atividades que estimulam o aprendiz em suas várias inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal (GARDNER *apud* COELHO, 2014, p. 2-3)), ao apontar que:

Esses estudos demonstram que o intelecto não é precisamente a reunião de determinado número de capacidades gerais — observação, atenção, memória, juízo etc. — mas sim a soma de muitas capacidades diferentes, cada uma das quais em certa medida, independente das outras. Portanto, cada uma tem de ser desenvolvida independentemente, mediante um exercício adequado. A tarefa do docente consiste em desenvolver não uma única capacidade de pensar, mas muitas capacidades particulares de pensar em campos diferentes; não em reforçar a nossa capacidade geral de prestar atenção, mas em desenvolver diferentes faculdades de concentrar a atenção sobre diferentes matérias. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2010, p.108).

Esse potencial criativo que a arte teatral permite a quem com ela trabalha foi reconhecido em parecer do Conselho Federal de Educação (CFE), quando da edição e vigência da Lei Federal 5.692/71, LDB anterior à atual (Lei Federal 9.394/96), cujo artigo 7º daquela instituiu a *obrigatoriedade* da disciplina “educação artística” no currículo escolar de 1º e 2º graus, atual ensino fundamental e médio respectivamente, ainda que no período da ditadura militar (CAVASSIN *apud* COELHO, 2014, p.8) :

A importância dos elementos previstos pelo art. 7º da Lei 5692/71 para formação do homem é tal que a Lei, ela própria, os enumera. [...] ‘A educação artística não se dirigirá a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler [...]’ (BRASIL, 1984, p. 1-2).

Cumprido ressaltar que, no Rio de Janeiro, “[...] somente a pouco mais de trinta anos é que as Artes Cênicas foram incluídas no Ensino Fundamental, tornando-se uma das mais novas disciplinas curriculares.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.5):

[...] A Lei 5692/71 impulsionou, naquele momento, o ensino das Artes Cênicas na Rede Pública do Rio de Janeiro com professores I concursados em outras áreas já que, à época, não existiam profissionais graduados em Artes Cênicas. Esse grupo de professores teve grande importância histórica, pois fez de sua prática e experimentação a matéria prima para a construção

dos primeiros passos dentro do novo currículo, através do Documento *Caminhos das Artes Cênicas (1980)*.

Em fevereiro de 1988, foi criado o Cargo de PI de Artes Cênicas, preenchido inicialmente com a opção de professores que já atuavam na disciplina. A opção foi determinada por alguns critérios. Dentre eles, constava a participação dos professores optantes nos *Polos de Educação Artística*, que faziam parte dos Cursos de Formação em Serviço da SME.

A partir desse ano, formaram-se as primeiras turmas de graduados na disciplina e foram abertos, no Ensino Municipal do Rio de Janeiro, concursos públicos para PI de Artes Cênicas, cujas vagas foram preenchidas por profissionais com formação plena licenciados, em sua maioria, pela UNIRIO. [...] (*Ibidem*, 2010, p.5).

Não se trata aqui de usurpar a função do professor de artes, jamais; no entanto, utilizar a técnica do teatro, no modo mais originário possível, isto é, sem tornar o evento em um grande show, mas adaptando-o para o trabalho com a leitura e interpretação de textos nas aulas de Leitura e Produção Textual, ou seja, o estudo linguístico propriamente dito na disciplina de Língua Portuguesa, por conta, inclusive, da questão lúdica que a encenação permite.

Isso é, também, a procura pelo atrair a atenção dos alunos, concorrendo diretamente com as mídias digitais hoje acessíveis a boa parte deles, mesmo os das classes menos privilegiadas, por conta do advento dos novos equipamentos digitais, sobretudo dos *smartphones*; esse é um dos objetivos a que se persegue, pois:

A imagem do professor soberano, com um giz branco na mão, em pé, sendo observado atentamente por sua platéia de alunos-receptores, que acompanham sua explicação [...] não parece nada atraente e eficaz para a Geração Net. O professor continua sendo uma figura importante na era digital. Porém, sua postura deixa a de ser transmissor absoluto do conhecimento e passa a ser de facilitador de descobertas em um novo processo de ensino e aprendizagem (PRADO, 2015, p.7).

Atualmente, a educação atravessa uma espécie de crise, em que boa parte dos jovens parece não encontrar sentido nos estudos escolares. Tal situação foi explicitada em pesquisa realizada por André Toreli Salatino, durante a realização de seu mestrado na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP), em que relata:

Grande parte dos estudantes de classes populares não compreende o ensino em instituições escolares como meio de ascensão social. “Os jovens devem crescer em dois mundos: o juvenil e o escolar. Tudo se passa como se esses jovens não tivessem crescido no mundo escolar, não vendo perspectivas em seus estudos. Dessa maneira, a maioria dos jovens mostra uma forma de socialização paralela à escola, investindo sua criatividade, inteligência e seu tempo na utilização de aparelhos tecnológicos e em algo que se mostrou central nessa experiência: a produção e a manutenção de redes de sociabilidade via formas rápidas de comunicação, que cadenciavam o

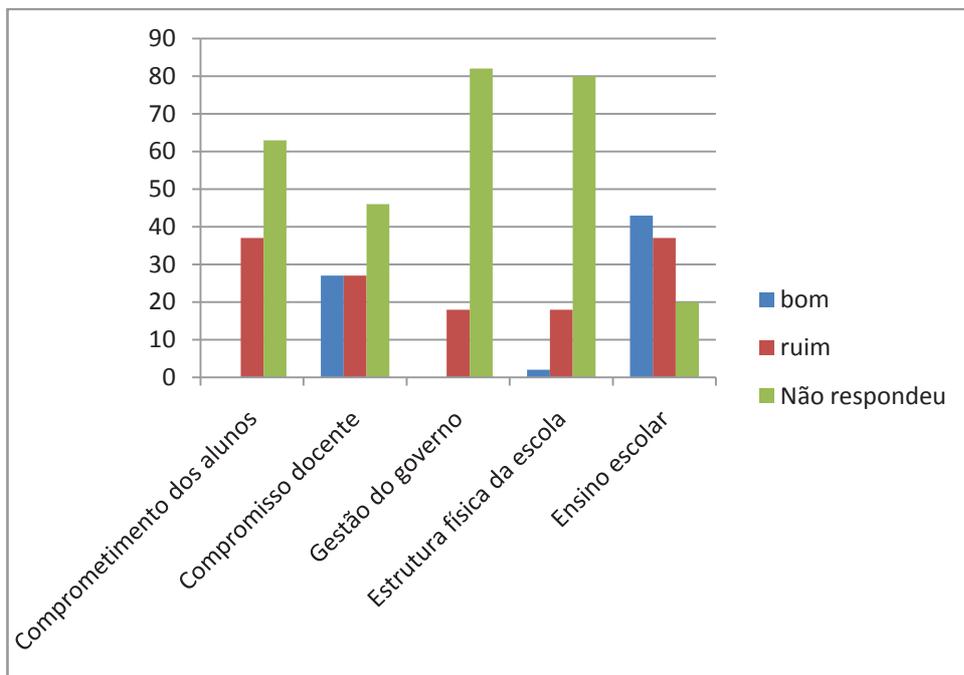
decorrer de todas as aulas observadas”, afirma ele. (SALATINO *apud* PRADO, 2015, p.11)

No intuito de observar como os alunos participantes no presente projeto entendiam algumas questões ligadas à educação escolar a qual eram submetidos, realizou-se, durante o ano letivo de 2018, as perguntas constantes no ‘Questionário 1’, para se verificar a percepção do alunado de 9º ano do Ensino Fundamental no local de pesquisa, referente aos seguintes aspectos:

- a) Comprometimento dos alunos, quanto ao estudo;
- b) Compromisso dos docentes quanto ao ensinar;
- c) Gestão da educação pelo governo;
- d) Estrutura física da escola;
- e) Ensino escolar.

As respostas obtidas constam no gráfico abaixo e revelam que:

Gráfico 6 – Percepção do alunado participante da pesquisa em relação à atividade escolar (percentual)



- a) Em relação ao quesito ‘comprometimento dos alunos’ quanto ao estudar, 37% dos pesquisados responderam como “ruim” e 63% dos pesquisados não responderam ao quesito;
- b) Em relação ao quesito ‘compromisso dos docentes’ quanto ao ensinar, houve um empate em 27% de respostas para os que entendiam ser “bom” o compromisso e os que achavam ser “ruim”. Observou-se que 46% dos pesquisados não responderam ao quesito;
- c) Em relação à gestão do Governo do Estado, no que concerne à administração da educação, 18% responderam como “ruim”, enquanto 82% não responderam ao quesito;
- d) Em relação à estrutura física da escola pesquisada, 2% consideraram como “boa”, enquanto 18% consideraram “ruim” e 80% não responderam ao quesito.
- e) Por fim, em relação à qualidade do ensino naquela escola, 43% responderam como “bom”, 37% responderam como “ruim” e 20% não responderam ao quesito.

Interpretando as respostas, verifica-se que, ainda que quase metade dos pesquisados venham a achar o ensino fornecido a eles como “bom” (43%), a parcela daqueles que o acham “ruim” é bem expressiva (37%).

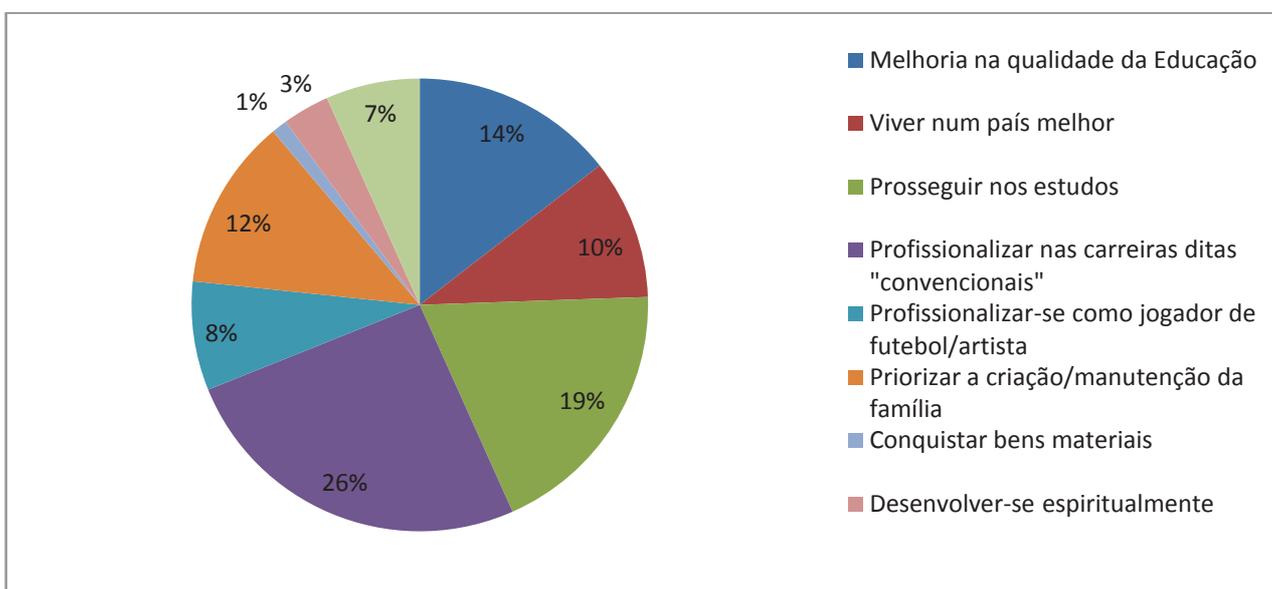
Outro dado que chama a atenção é o alto índice de abstenções nas respostas, oriundo de um misto de “temor”, ou seja, medo de represália ao se criticar o sistema (ou as pessoas ligadas a ele) ou por desconhecimento (ou ainda desinteresse) do próprio contexto social em que esse aluno vive.

Mais um dado alarmante é o fato de nenhum aluno entender-se comprometido com os estudos ou apontar seus pares enquanto alunos interessados, o que pode ser reflexo da precária situação vivenciada por eles, no âmbito de seu próprio contexto social.

Tais indícios dialogam, de certo modo, com as percepções aqui trazidas, referentes à crise pela qual a educação nacional vem passando. Parece que o aluno não percebe a escola como o local próprio para o desenvolvimento de suas aprendizagens e que estas podem auxiliá-lo no aprimoramento de seus conhecimentos.

Aprofundando-se mais as questões concernentes às percepções do aluno, referentes à relação dele com a educação que recebia, desdobrou-se o ‘Questionário 1’, perguntando sobre o que esperavam como prioridades para o futuro. As respostas obtidas aparecem no gráfico a seguir:

Gráfico 7 – Percepção do alunado quanto a prioridades para o futuro



Como se observa no referido gráfico:

- a) 14% dos pesquisados esperam melhoria na qualidade da educação;
- b) 10% dos pesquisados esperam viver num país melhor;
- c) 19% dos pesquisados pretendem prosseguir estudando;
- d) 26% dos pesquisados pretendem seguir carreiras que não sejam as ligadas a jogadores de futebol ou carreiras artísticas;
- e) 8% dos pesquisados pretendem seguir carreira como jogador de futebol ou carreira artística;
- f) 12% dos pesquisados pretendem constituir família;
- g) 1% dos pesquisados tem como prioridade alcançar bens materiais;
- h) 3% dos pesquisados têm como prioridade o desenvolvimento espiritual;
- i) 7% dos pesquisados não sabiam qual a prioridade vislumbravam para o futuro.

Interpretando o gráfico acima, a incidência de respostas relativas à priorização dos estudos no futuro, não passou de 19%, o que parece corroborar também com o apurado por Prado (2015, p.11), pois a ampla maioria da incidência das respostas dos participantes (81%)

demonstra que o estudo não está no topo da ordem de prioridades para a vida futura, ao menos nessa fase de vida que atravessam.

Estes levantamentos são importantes, uma vez que possibilitam configurar um cenário de atuação em que o professor é desafiado a modificar a condução tradicional da aula, na tentativa de trazer sentido ao que é estudado pelo aluno, uma vez que, “[...] esses alunos (sujeitos-leitores) assim se apresentam: desorientados por conceitos distantes do seu dia a dia familiar e escolar; [...]” (TINOCO, 2013, p.149).

A ideia de se utilizar técnicas cênicas para o ensino de leitura e interpretação de texto, inclusive no que concerne aos implícitos textuais, não partiu de puro empirismo.

No ano de 2014, o professor-pesquisador do presente trabalho pôde realizar experimento nessa área, quando, no desempenho de suas funções enquanto regente, fora solicitado pela coordenação do CESA a aplicar, em uma turma de reforço do Projeto Fórmula da Vitória (FV) do Instituto Ayrton Senna (na mesma comunidade escolar em que se desenvolveu este projeto de mestrado profissional), dinâmica de grupo com a finalidade de cumprir o objetivo proposto na Oficina 5 do livro Carta Aberta (Básico), livro que compunha a bibliografia do referido projeto, que era ensinar aos alunos a argumentar. O título da Oficina 5 era “Como Convencer?”.

2.11 A experiência com o teatro no projeto Fórmula da Vitória

A referida Oficina, na página 68, propunha aos alunos que realizassem um “Debate oral regrado”, cujo objetivo era, após os debates, criar “[...] uma carta aberta ao Congresso Nacional, a fim de convencer os deputados a defenderem a proposta eleita pela turma” (ANJOS, 2011, p.68), no concernente a “Propostas de redução da maioria penal”. Esse era assunto obrigatório a se debater, conforme comando da página 66 do referido livro, como parte da metodologia de ensino daquele programa.

Então, o professor-pesquisador lançou mão da obra “Dinâmica de Grupo: jogo da vida e didática do futuro” de Balduino A. Andreola, bibliografia indicada no curso de Licenciatura, na disciplina “Dinâmica de Grupo” da Universidade Candido Mendes (UCAM), em 2005.

Na página 55 desta obra, especificamente no capítulo 6, intitulado “Técnicas de Debate”, o referido autor apresenta uma série de dinâmicas aplicáveis para o citado caso. Como o professor-pesquisador também tem formação superior em Direito, o mesmo utilizou-se da dinâmica apresentada na página 58 do referido livro, denominada “Júri Simulado”, uma vez que, enquanto operador do direito, possui certa experiência de atuação em júízo, não

sendo a ele um campo desconhecido. Ademais, os objetivos da técnica apresentavam-se compatíveis com o especificado pelo programa FV para o trabalho com a argumentação:

- 1) Motivar o estudo de um tema, tornando-o empolgante.
- 2) Exercitar o debate de ideias.
- 3) Flexibilidade mental.
- 4) Ver um problema sob vários ângulos ou pontos de vista.

(ANDREOLA, 2004, p.59).

Seguindo o desenvolvimento da técnica, a turma foi dividida em personagens de uma sessão de tribunal do júri: juiz, promotor, defensor, policial, réu, testemunhas de acusação, testemunha de defesa, secretário do juízo, vítima e jurados.

O tema era de alto impacto naquela turma, pois aqueles alunos do 6º ano foram os escolhidos entre os “mais fracos” do meio escolar, naquela etapa do processo de educação, já que o projeto era destinado a melhorar as habilidades e/ou competências linguísticas dos participantes “deficitários”.

Percebeu-se, de plano, mudança no comportamento da turma, quando se propôs a atividade; um certo empoderamento por parte deles, pois simulariam um julgamento, como tantos que já viram em filmes ou tiveram notícia pela mídia de grande circulação e escreveriam, após o julgamento do caso, uma carta aberta sugerindo ao Congresso Nacional como deveriam observar a alteração a ser realizada no ECA, Lei Federal nº 8.069/1990, no que se tange às sanções penais para o jovem infrator (artigos nº 103 ao 130).

O debate era “pesado”, pois eram jovens, em boa parte, hipossuficientes econômicos, a maioria ainda em idade pueril, muitos com familiares envolvidos em práticas criminosas, pensando, em tese, como deveria ser a punição de outros jovens, levando-se em conta fatores extrínsecos e intrínsecos do fato criminoso/infracional que ali seria debatido.

2.11.1 Sobre a identificação dos participantes desse trabalho acadêmico

De acordo com as diretrizes traçadas pelo sistema que abrange os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgãos ligados ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério da Saúde (MS), mais especificamente no que

se refere à Resolução CNS 466/2012 e da Norma Operacional 01/2013, normas inferiores (KELSEN *apud* BOBBIO, 1995, p.49) que estabelecem os parâmetros éticos da pesquisa com seres humanos, consultou-se formalmente os referidos órgãos e os mesmos entenderam que o presente projeto deveria ser cadastrado na Plataforma Brasil, uma vez que “Pesquisa envolvendo seres humanos – pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos” deverá passar pela análise ética do Sistema CEP/CONEP. Este é o texto do e-mail resposta à consulta formal que se realizou.

O referido cadastro já se fez, tendo sido encaminhado minuta do projeto que deu origem à presente pesquisa. Cabe frisar que, respeitando a legislação vigente e pertinente ao caso, no presente trabalho, ratifica-se a manutenção de todos os princípios éticos propostos pelo Sistema CEP/CONEP e das normas jurídicas correlatas.

Assim, o sigilo dos dados e das identidades dos alunos participantes da presente pesquisa segue preservado, bem como foram atendidas as demais prescrições das normas legais pertinentes à espécie, como ressalta Abreu, em Freitag (2014), que abaixo se transcreve, para fins de verificação comparativa em relação às ações que aqui se promoveram, enquanto pesquisa-ação:

O texto da Resolução n. 466/12, por sua vez, apresenta traços marcantes de várias leis brasileiras. Entretanto, nos interessam, de forma mais pontual, as menções ao Código Civil Brasileiro, ao Estatuto da Criança e do Adolescente, ao Estatuto do Idoso, bem como ao Código de Defesa do Consumidor.

O cuidado do linguista, em processo de coleta de dados, em relação ao Código Civil Brasileiro, deve focar principalmente no que concerne à produção de danos aos sujeitos participantes da pesquisa. Assim temos, conforme os artigos n. 186 e 187 da Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002:

‘Art. 186 CC – Aquele que, por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito.

Art. 187 CC – Também comete ato ilícito o titular de um direito que, ao excedê-lo, excede manifestamente os limites impostos pelo seu fim econômico ou social, pela boa-fé ou pelos bons costumes.’

Entre outras questões que possam ocorrer, a atenção ao cumprimento desses dois artigos do Código Civil na coleta de dados linguísticos remonta diretamente à aceitação explícita dos participantes da pesquisa, não se admitindo a participação tácita. Há, ainda, a necessidade de observação do sigilo dos dados coletados e, principalmente, a proteção das identidades dos

participantes. Esse aspecto é bem elucidado no próprio documento do Conselho Nacional de Saúde quando, no item V.7, prevê:

‘Os participantes da pesquisa que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012).’

O Código de Defesa do Consumidor (CDC) traz uma contribuição importantíssima na proteção dos indivíduos e dos grupos que são submetidos às pesquisas de qualquer área do conhecimento, inclusive linguística, com a noção de vulnerabilidade. Pode até nos causar certo estranhamento a utilização do CDC às pesquisas que não se configuram relações de consumo; o fato é que o CDC apenas empresta a noção de vulnerabilidade para ser aplicada às relações entre as instituições, pesquisadores e os sujeitos pesquisados.

Essa noção de vulnerabilidade também está fortemente presente no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto do Idoso, que colocam a criança, o adolescente e o idoso como naturalmente vulneráveis. No caso da Resolução n. 466/12, a vulnerabilidade é característica intrínseca dos sujeitos participantes da pesquisa.

‘A eticidade da pesquisa implica em [sic]:

– respeito ao participante da pesquisa em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua **vulnerabilidade**, assegurando sua vontade de contribuir e permanecer, ou não, na pesquisa, por intermédio de manifestação expressa, livre e esclarecida (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, grifo nosso).’

Para além desses diplomas normativos que já elucidamos, a própria Resolução n. 466/12 elenca um conjunto de fundamentos éticos e científicos pertinentes que devem ser obedecidos na condução de coleta de dados pelos pesquisadores. Vejamos:

‘As pesquisas, em qualquer área do conhecimento envolvendo seres humanos, deverão observar as seguintes exigências:

- ser adequada aos princípios científicos que a justifiquem e com possibilidades concretas de responder a incertezas;
- estar fundamentada em fatos científicos, experimentação prévia e/ou pressupostos adequados à área específica da pesquisa;
- ser realizada somente quando o conhecimento que se pretende obter não possa ser obtido por outro meio;
- buscar sempre que prevaleçam os benefícios esperados sobre os riscos e/ou desconfortos previsíveis;
- utilizar os métodos adequados para responder às questões estudadas, especificando-os, seja a pesquisa qualitativa, quantitativa ou quali-quantitativa;

– se houver necessidade de distribuição aleatória dos participantes da pesquisa em grupos experimentais e de controle, assegurar que, a priori, não seja possível estabelecer as vantagens de um procedimento sobre outro, mediante revisão de literatura, métodos observacionais ou métodos que não envolvam seres humanos;

– **obter consentimento livre e esclarecido do participante da pesquisa e/ou seu representante legal, inclusive nos casos das pesquisas que, por sua natureza, impliquem justificadamente, em consentimento *a posteriori***;

– contar com os recursos humanos e materiais necessários que garantam o bem-estar do participante da pesquisa, devendo o(s) pesquisador(es) possuir(em) capacidade profissional adequada para desenvolver sua função no projeto proposto;

– prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros;

– ser desenvolvida preferencialmente em indivíduos com autonomia plena. Indivíduos ou grupos vulneráveis não devem ser participantes de pesquisa quando a informação desejada possa ser obtida por meio de participantes com plena autonomia, a menos que a investigação possa trazer benefícios aos indivíduos ou grupos vulneráveis;

– respeitar sempre os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, como também os hábitos e costumes, quando as pesquisas envolverem comunidades;

– garantir que as pesquisas em comunidades, sempre que possível, traduzir-se-ão em benefícios cujos efeitos continuem a se fazer sentir após sua conclusão. Quando, no interesse da comunidade, houver benefício real em incentivar ou estimular mudanças de costumes ou comportamentos, o protocolo de pesquisa deve incluir, sempre que possível, disposições para comunicar tal benefício às pessoas e/ou comunidades;

– comunicar às autoridades competentes, bem como aos órgãos legitimados pelo Controle Social, os resultados e/ou achados da pesquisa, sempre que estes puderem contribuir para a melhoria das condições de vida da coletividade, preservando, porém, a imagem e assegurando que os participantes da pesquisa não sejam estigmatizados;

– assegurar aos participantes da pesquisa os benefícios resultantes do projeto, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;

– utilizar o material e os dados obtidos na pesquisa exclusivamente para a finalidade prevista no seu protocolo, ou conforme o consentimento do participante; (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012, grifo nosso).’

(ABREU *apud* FREITAG, 2014, p. 11-13, destaques no original).

Em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Abreu destaca que:

Ponto fulcral do texto da Resolução n. 466/12 diz respeito ao Processo de Consentimento Livre e Esclarecido. O respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação no procedimento.

[...]

‘A etapa inicial do Processo de Consentimento Livre e Esclarecido é a do esclarecimento ao convidado a participar da pesquisa, ocasião em que o pesquisador, ou pessoa por ele delegada e sob sua responsabilidade, deverá:

- buscar o momento, condição e local mais adequados para que o esclarecimento seja efetuado, considerando, para isso, as peculiaridades do convidado a participar da pesquisa e sua privacidade;
- prestar informações em linguagem clara e acessível, utilizando-se das estratégias mais apropriadas à cultura, faixa etária, condição socioeconômica e autonomia dos convidados a participar da pesquisa; e
- conceder o tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Conselho Nacional de Saúde, 2012).’

Superada a etapa inicial de esclarecimento, o pesquisador responsável, ou pessoa por ele delegada, deverá apresentar ao convidado para participar da pesquisa, ou a seu representante legal, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que seja lido e compreendido, antes da concessão do seu consentimento livre e esclarecido. Nele, obrigatoriamente deverão estar contidos:

- justificativa, os objetivos e os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, com o detalhamento dos métodos a serem utilizados, informando a possibilidade de inclusão em grupo controle ou experimental, quando aplicável;
- explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa;
- esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa, inclusive considerando benefícios e acompanhamentos posteriores ao encerramento e/ ou a interrupção da pesquisa;
- garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa, de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;

- garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa;
- garantia de que o participante da pesquisa receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
- explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e
- explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. (CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, 2012)'

(ABREU *apud* FREITAG, 2014, p. 14-15).

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE), necessários à composição da documentação técnica relacionada ao cumprimento da legislação ética em vigor, cujo modelo é baseado no TCLE disponibilizado pelo *site* CNS (MESSIAS, 2012, p.32), referente ao presente projeto, encontram-se assinados e sob a guarda do autor da presente pesquisa, para consulta de quaisquer das instâncias envolvidas, bastando requerer, motivadamente, por escrito.

Cabe frisar que, em anexo, apenas se apresentou o TCLE exarado pela direção do CESA, uma vez que o ato administrativo discricionário da autoridade escolar pública é ato público, logo, sua apresentação ao meio social não implica quebra de sigilo; pelo contrário, realiza um dos princípios da administração pública, que é o da publicidade, conforme o artigo 37, *caput*, da Constituição da República (BRASIL, 2015, p. 35).

2.11.2 Dinâmica cênica do júri simulado no FV e resultado alcançado

O passo seguinte foi dividir os alunos da turma de reforço pelos papéis dos personagens que se apresentavam naquela encenação. Participaram da peça 10 alunos. Os papéis foram assim distribuídos:

Aluno n° 19 – Réu;

Aluno n° 11 – Advogado de defesa;

Aluno-reserva n° 11 – Jurado;

Professor-pesquisador – Secretário do Juízo;

Aluno-reserva n°7 – Jurado;

Aluno n° 14 – Vítima;

Aluno n° 2 – Advogado de acusação (Promotor);

Aluno n° 16 – Testemunha de defesa;

Aluno n° 17 – Testemunha de acusação;

Aluno n° 12 – Jurado;

Aluno n° 18 – Juiz.

Tais papéis não foram distribuídos aleatoriamente; primeiro houve um período inicial da dinâmica em que os alunos escolheram livremente o papel que iriam desempenhar. Os únicos papéis que o professor-pesquisador designou propositadamente foi o próprio, pois, como assistente do juízo, seu papel seria apenas de assessoramento (e o protagonismo seria dos próprios alunos) e o papel do Juiz, que fora destinado ao aluno n° 18 que, no ambiente escolar, era caracterizado como um aluno “irresponsável”, já que era considerado indisciplinado e não cumpria com as tarefas escolares ordinárias. Observou-se que os alunos mais reservados, tímidos, escolheram o papel dos jurados, ou seja, aqueles que escutariam todas as partes, pensariam juntos e chegariam a um veredito.

A questão do teatro como o espaço da experimentação, o espaço da experiência fez sentido e tornou-se uma possibilidade da verdade no momento em que o aluno n° 19 pediu o papel do réu, e, ao ser indagado pelo professor-pesquisador sobre o que ele sabia a respeito da palavra ‘réu’, o citado aluno respondeu que sabia que era o criminoso e que aquela peça era a “oportunidade de sentir o que meu pai sentiu”. Posterior à peça, o professor-pesquisador procurou a direção da unidade escolar, relatando verbalmente o fato, pelo que fora informado de que o citado aluno era filho de suposto criminoso e que esse, há pouco, perdera a vida de forma violenta, por (suposta) conta das atividades criminosas que praticava.

Antes de iniciar a dinâmica, o professor-pesquisador utilizou-se de seus conhecimentos jurídicos para explicar aos alunos acerca do sistema legal brasileiro, o sistema penal, o papel do Congresso Nacional na política de fixação da lei penal brasileira, o Código Penal, o Código de Processo Penal e sobre o próprio ECA, pelo que sanou diversas dúvidas dos alunos. Após essas preliminares, iniciou-se a encenação.

A história encenada tratava do fato de o réu, menor de idade, ter atentado contra a vida da vítima e ainda se aproveitar da situação para subtrair-lhe a bolsa. Nesse sentido, explicou-se aos alunos sobre a competência do Tribunal do Júri, que julga crimes contra a vida (tentados ou consumados), e a diferença entre furto, roubo e latrocínio. Esclareceu-se também a diferença entre delito, crime e ato infracional.

Na execução da peça, esclareceu-se que o papel do Juiz era o de presidir o julgamento, manter a ordem no recinto, dar a cada um a vez de inquirir ou depor e, após a deliberação do júri, proferir a sentença.

O réu foi hostilizado o tempo todo durante a encenação, pelo que o Juiz mandou que fosse retirada uma testemunha que estava atrapalhando o ambiente do tribunal, por conta de não parar de hostilizar o réu.

E, ao fim da encenação, retomados os pressupostos teóricos jurídicos do direito brasileiro, o júri decidiu por manter a pena de internação do réu “menor de idade” no máximo de 3 anos em reformatório, pois entenderam que o fato de a lesão ter sido leve, ainda que houvesse a intenção de matar, e a vítima não ter ficado internada por muito tempo (ou morrido), mantê-lo preso por mais tempo era desnecessário.

Curioso observar que os próprios alunos, antes da reunião final para decidir o texto da carta aberta destinada ao Congresso Nacional, “desvirtuaram” o texto de lei, já antevendo o que iriam escolher para propor aos parlamentares.

O resultado final da redação demonstrou o que os alunos entenderam como o “justo”, em seu conhecimento empírico acerca de crimes e penas, ainda que a grande maioria vivencie tal violência no cotidiano de suas vidas, seja na própria comunidade vizinha, seja dentro do próprio lar.

Figura 3 – Texto elaborado – Turma de Reforço - 6º ano EF pós teatro-debate

Xerém, 08/09/2014

Srs. Deputados do Congresso Nacional,

No dia 08/09/2014, nós alunos do Projeto Fórmula da Vitória, decidimos em uma dinâmica coletiva que é justa a diminuição da maioria penal para os dezesseis anos, apenas para os crimes de homicídio e latrocínio. E entendemos que essa ideia é justa por esses crimes serem crimes serem muitos graves. Justificamos que o reformatório não é suficiente para os crimes citados.

Atenciosamente,

Ao observar detalhadamente o comportamento daquela turma que participou da encenação realizada no âmbito do projeto FV, verificou-se que, durante aquela atividade, alguns elementos chamaram atenção, a saber:

1 – Assuntos relativamente complexos foram tratados e recebidos com atenção e interesse por toda a turma (alunos na faixa etária entre 12 a 14 anos), como, por exemplo, as explicações

acerca do sistema legal brasileiro constitucional, civil e penal; explicações estas que não são vivenciadas por eles no cotidiano escolar.

Embora a Lei de Introdução ao Direito Brasileiro (Decreto-Lei Federal nº 4.657/1942) determine em seu artigo 3º que “Ninguém se escusa de cumprir a lei, alegando que não a conhece”, não há, no espaço escolar em que se desenvolve a presente pesquisa, disciplina que determine o ensino jurídico (ou de noções jurídicas) ao aluno do ensino fundamental e nem professores capacitados para esse mister (ou em número suficiente) que pudessem orientar juridicamente os alunos ou o próprio corpo escolar.

O público daquela escola, embora lide com a lei diariamente, em todos os atos lá praticados, pois a escola pública é órgão da administração pública direta e seus atos são obrigatoriamente vinculados ao cumprimento da legislação vigente, só “lembram” dela ou quando há uma palestra, como a proferida pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no projeto OAB Vai à Escola, ou quando há palestra dada pela Polícia Civil (PC), ou quando ocorrem problemas de violência na comunidade escolar e são solicitadas as presenças da Polícia Militar (PM) ou do Conselho Tutelar.

Durante os mais de 5 anos de atuação do professor-pesquisador naquela comunidade, verificou-se, num número aproximado de 100 docentes lotados naquela unidade, a presença de apenas 4 docentes juristas, alguns itinerantes, para um total de aproximadamente 1.200 alunos anuais, distribuídos em três turnos de aulas. Ministrando a disciplina de Língua Portuguesa, o professor-pesquisador é um dos dois que possuem as duas formações (em Letras e em Direito);

2 – Houve um movimento de cooperação e interesses que se manifestou de modo diferenciado, pois os alunos se achavam extremamente motivados para a realização do debate, discussão do assunto e elaboração da carta aberta aos congressistas.

Cooperação e interesses diferenciados porque, no trabalho da mesma proposta de debate, nos moldes do modelo tradicional de ensino, verificou-se que a adesão e a participação foram sempre menores do que a totalidade dos alunos presentes. Foi o que ocorreu na outra turma participante do mesmo projeto, uma vez que, por questões de encurtamento de calendário, a mesma Oficina 5 foi aplicada sem o debate ocorrido de modo encenado;

3 – Posteriormente houve, por parte dos alunos que realizaram a encenação, pedidos para que se encenassem outras situações, pois diziam que “aprendiam mais” daquela forma do que do

modo tradicional, que era “mais chato”. Ratifica-se aqui o caráter lúdico do teatro, de certo notado pelos discentes, caráter esse intrínseco a ele, desde sua gênese, como já se ressaltou.

A questão do “aprender mais” pode estar relacionada, mais a miúdo, ainda com o que expressa o étimo da palavra teatro. Os alunos, por si, aproveitavam a oportunidade para criar, não só novos simbolismos, significados, significações, sentidos, mas aproveitavam para teorizar aquilo que experienciavam.

Etimologicamente, do grego *theatron*, lugar de assembleia, de espetáculo, auditório (YARZA, 1998, p.650), relativo a *theateon*, adjetivo verbal de *theaomai*, o que se há de ser contemplado (*Ibidem*, 1998, p.650) e, nestas palavras, verificando-se a existência, em sua formação, da forma *thea* e que possui alguns significados como divina, contemplar, ver, aspecto, espetáculo, sítio teatral (*Ibidem*, 1998, p.650) e reportando-se às origens teatrais na Grécia, como já se expôs, cujas características são originárias do culto sagrado religioso, pode-se tudo isso correlacionar à formação da palavra ‘teoria’, que também possui em sua base de constituição a forma ‘*thea*’, ainda que aquela venha do verbo grego *theorein* (HEIDEGGER: Teoria, 1). O substantivo correspondente é *theoria*:

O verbo *theorein* nasceu da composição de dois étimos: *thea* e *horáw*. *Thea* (veja-se teatro) diz a fisionomia, o perfil em que alguma coisa é e se mostra, a visão que é e oferece. [...] O segundo étimo em *theorein*, o *horaw*, significa: ver alguma coisa, tomá-la sob os olhos, percebê-la com a vista. Assim resulta que *theorein* é *thean horan*: visualizar a fisionomia em que aparece o vigente, vê-lo e por esta visão ficar sabendo e sendo com ele" (*Ibidem*: Teoria,1).

Vê-se ainda que outra acepção da palavra ‘teoria’ também nos traz elementos que compõem o quadro de significações do que é inerente ao teatro, uma vez que as questões ligadas à contemplação do sagrado, à ludicidade, ao êxtase e até à catarse podem ser vislumbrada nas palavras de Cauquelin (2005, p.11-12), quando trata daquela palavra:

Um dos sentidos de ‘teoria’ está ligado à etimologia *theoria*, procissão ou cortejo ritual em honra a um deus, que convoca toda sorte de participantes para uma festa votiva. Lá se veem padres, tocadores de flauta, dançarinos e carpideiras, carregadores de instrumentos do culto, desocupados atraídos pelo evento, punguistas, gente nas janelas, em suma, uma comitiva variada, da qual *theos*, o divino, é o instigador.

Então, o teatro, por conta de sua própria origem, pode proporcionar ao aluno, em sua integralidade originária, “a necessidade de refletir sobre a própria existência” (FALCÃO,

2011, p.258) quando permite ao aprendiz dialogar com as questões daquilo que se lhe apresenta como o real, verdadeiro e concreto:

Essa situação é poderosa para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e contribui para satisfazer o contato com novas experiências. O jogo teatral estimula o auto-conhecimento [sic] e eleva a autoestima. É um movimento de resignificação [sic] do lugar do indivíduo no todo, no ambiente em que está inserido; uma experiência individual e coletiva que coloca os indivíduos em contato para fazê-los existir em outra dimensão (BENEVIDES, 2013, p. 185).

Cabe ressaltar que Huizinga (2000, p.106) alerta para o fato de, ainda que o teatro tenha em seu cerne as suas origens no sagrado e esse sagrado esteja circunscrito às origens das festas lúdicas, “de êxtase dionísico e arrebatamento ditirâmico”, que jamais há de se entender esse elemento lúdico como o elemento antonímico da palavra ‘sério’, isto é, o que é grave (AULETE, 2011, p.1255), pois “na esfera espiritual em que nasce o teatro não há lugar para qualquer distinção entre o jogo e a seriedade.” (*Ibidem*, 2000, p.106).

Desse modo, permitindo ao aluno que ele expresse o seu ser, parece possível trabalhar temas com assuntos e gêneros textuais até mais complexos e não previstos nos programas oficiais curriculares, como, por exemplo, o texto de lei.

E isso é possível através do lúdico permitido pela vivência do teatro porque, durante aquela atividade, os alunos experimentaram uma plenitude mais afluída de vida, de sentido, num contexto que ensinava o ensino, o debate, a reflexão e a aprendizagem, que parece ter ocorrido de modo mais eficiente e eficaz, se comparado ao método da aula tradicional; uma possibilidade de criação maior do que estavam corriqueiramente acostumados a utilizar dentro do espaço escolar, nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse ambiente foi possível detectar que aqueles jovens seres, de algum modo, estavam reprimidos no e pelo ambiente que a didática tradicional lhes proporcionava. E essa repressão social representada por saberes que podem não fazer sentido ao habitante de Xerém parece ser prática comum naquela comunidade.

Cumpre frisar que a localidade de Xerém, no município de Duque de Caxias, possui, ao menos, três áreas distintas em sua geografia demográfico-social: um centro urbanizado e regiões mais periféricas em que se observa a presença de favelas e de região rural.

Assinala-se também que a própria história do distrito de Xerém foi uma história de imposição por parte da União, já que era área eminentemente rural que foi desapropriada pelo governo Getúlio Vargas, o qual lá instalou a Fábrica Nacional de Motores (FNM) para a

fabricação e fornecimento de motores de avião aos países aliados, durante a 2ª guerra mundial (PAIVA, 2005, p.2).

Houve uma verdadeira invasão de pessoas estranhas àquela comunidade rural e de certo modo isolada pela sua própria característica geográfica de vale. Esse fato deixou marcas profundas no seio da sociedade originária. A história da industrialização de Xerém, por esse motivo, é história de aplicação do poder de se impor a administração ao administrado, da parte do governo central (COTRIM, 1996, p.50).

Por essas e outras razões postas, acredita-se que o cenário histórico que se apresenta em Santo Antônio é um cenário de repressão, logo, a educação a ser aplicada lá deverá ter cunho libertador; uma educação integral, não somente voltada ao instruir, que parece ser a tônica na história desse povoado, mas uma educação voltada ao pensar.

Acredita-se que esse é o protagonismo o qual se necessita desenvolver no alunado de Xerém e, como tal, não se pode simplesmente deixar de lado a questão do ensino de leituras dos significados e sentidos implícitos nos textos (ainda que não cobrados diretamente na prova externa SAEB ou ainda que não constem explicitamente como conteúdo a ser ministrado pelo Currículo Básico do Estado do Rio de Janeiro para o 9º ano do Ensino Fundamental), pois não se tem como preparar pessoas para o papel de protagonistas na sociedade, sem que as mesmas desenvolvam, em plenitude, habilidades e/ou competências que lhes permitam a leitura crítica e integral dos textos nos discursos que se lhes apresentem no curso da vida.

E a técnica do teatro, aliada aos saberes da disciplina Língua Portuguesa parece ser pertinente no presente caso, pois parece coerente que a experiência possibilitada aos alunos, através da dinâmica de encenação teatral, fez emergir neles algum sentimento, sentido no texto debatido, inclusive em diversos aspectos que estavam implícitos naquelas difíceis letras, isto é, o texto sistêmico da lei, a legislação penal por eles encenada e esse fato só foi possível porque:

O ensino da Arte afirma a necessidade de que a Educação ofereça atividades significativas para a formação de sujeitos sociais capazes de pensar as manifestações do mundo, uma vez que vai dar relevância às problemáticas humanas, pois ‘a problematização é um desafio, ou seja, é a criação de uma necessidade para que o educando, por meio de sua ação, busque o conhecimento’ (GASPARIN, 2003, p.35 *apud* BENEVIDES, 2013, p. 184).

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LIVRO DIDÁTICO

Ao se consultar a seção intitulada “Manual do Professor” do livro didático atualmente utilizado na localidade onde se desenvolveu a presente pesquisa, de título *Universos: Língua Portuguesa*, número 9, SM editora, 3ª edição, ano de 2015, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela própria editora, literatura constante no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2017, verifica-se que os idealizadores dessa obra têm como objetivo “[...] propiciar ao aluno oportunidades para desenvolver, de forma consistente, suas capacidades no uso da linguagem para um bom desempenho nas práticas sociais” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p. 260).

A seguir, o referido manual faz considerações de natureza de lei, quando cita o PCN para embasar o que esse documento legal preconiza como “leitura”:

[...] 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 sabe sobre a 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.

[...] 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.69-70 *apud* PEREIRA; BARROS; MARIZ, *Ibidem*, 2015).

Sem o intuito de polemizar a questão, cabe esclarecer que a supressão de texto realizada entre os vocábulos ‘feitas’ e ‘o’, assim se dispõe: “Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos.” (BRASIL, 1998, p. 70).

Nesse sentido, já que a obra literalmente afirma que os recortes da norma PCN é o que orienta todo o trabalho da referida coleção, no que concerne à visão de leitura (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.260), é preocupante a supressão do estudar, junto ao aluno, e aprender com ele as estratégias de leitura, conforme a seleção dos textos e as abordagens existentes para os textos, pois esses são movimentos importantes e que devem atender às necessidades desse aprendiz e isso parece ser um dos elementos-chave da educação integral, pois estratégia implica planejamento (AULETE, 2011, p. 615), que por sua vez implica

projeto, este que vem do latim *projectare*, que significa ‘lançar a diante’ (NASCENTES, 1955, p.418). Não se lança adiante, no ato de educar, sem o ato de pensar.

Continuando a análise do livro didático em comento, verifica-se que os autores embasam a teoria que perseguem, citando Kleiman, 2009, páginas 9, 16, 20, 21 e 25 da obra intitulada “Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura”, Marcuschi, 2005, páginas 22 e 23 da obra “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”, Cafiero, página 12 da obra “Leitura como processo” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.327).

Ainda que não tenham destacado, em princípio, a questão das estratégias de leitura para a formação do leitor competente, os autores retomam o raciocínio, nesse sentido, citando Solé, 1998, páginas 70, 73,74, 93, 110, 111, 114, 134 e 159 da obra “Estratégias de leitura” (*Ibidem*, 2015, p.327).

De forma bastante sintética, a estratégia utilizada pelos autores divide, grosso modo, a prática do ato de ler em 3 grandes blocos: o “antes da leitura”, o “durante a leitura” e o “depois da leitura”. A presente análise deter-se-á principalmente no 1º e no 2º bloco, uma vez que o 3º é um continuar da atividade de compreensão de texto, depois da leitura estrategicamente já realizada (*Ibidem*, 2015, p.268).

Caracterizando tais blocos, no primeiro, o “antes da leitura”, os autores orientam que os docentes ativem os conhecimentos prévios, conscientizando os alunos do que sabem e do que não sabem sobre determinado assunto (*Ibidem*, 2015, p.263).

No segundo bloco, o “durante a leitura”, uma das estratégias apontadas pelos autores é a denominada ‘leitura compartilhada’,

[...] processo no qual professores e alunos, alternadamente, assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e de envolver os colegas no processo, trabalhando as estratégias de formular previsões sobre o texto a ser lido, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias. (*Ibidem*, 2015, p. 263).

Em que pese o trabalho de embasamento teórico dos ilustres colegas, alguns fatos podem (e devem) ser levantados nessa breve análise:

1 - Passamos por dois momentos de ativação de conhecimentos prévios, sendo o primeiro no bloco nominado ‘antes da leitura’ e o segundo no subsequente, de nome ‘durante a leitura’;

2 – O manual em comento é destinado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental; espera-se que o aluno, após concluir essa etapa do ensino básico, continue avançando em seus estudos em nível médio.

No entanto, o índice de evasão escolar no Brasil ainda é elevado e o que se mediu no Censo de 2017 ficou na casa de 24,2% para o último ano do ensino fundamental (SEMIS, 2018, p.2). Daí o possível interesse da União, expresso nos PCN, quando orienta, para o último ano desse nível escolar, que o aprendiz, de modo autônomo (BRASIL, 2016, p. 18-19), saiba:

- utilizar as diferentes linguagens: verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (BRASIL, 1998, p.7).

Nessa direção, entende-se que a estratégia de ‘leitura compartilhada’ talvez não seja a estratégia que melhor permita ao aluno desenvolver suas habilidades e competências, principalmente no que concerne ao Descritor D4 (implícitos textuais), pois tal espécie de estratégia demarca a artificialidade da prática de leitura em sala de aula. O que se quer que o aluno consiga, em termos de aprendizagem autônoma é “[...] saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra.” (GERALDI, 2012, p.77).

Considerando a escola como um espaço privilegiado para o aprimoramento das práticas sociais e não se sabendo se aquele aluno irá continuar os estudos no ensino médio, ainda que haja a obrigação legal de pais e responsáveis (cuja negligência encontra reprimenda no âmbito penal, civil e administrativo, nos moldes do artigo 55 do ECA), as estratégias a serem utilizadas devem procurar superar a artificialidade da prática de leitura, permitindo ao aluno desenvolver por si a autonomia leitora, pois:

Na prática escolar, institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Esta artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque simula. Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para o seu falseamento, dado que os papéis básicos desta interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). (*Ibidem*, 2012, p.78).

Quando se defende a posição da autonomia leitora, não se trata de “abandonar” o aluno à própria sorte, mas permitir que ele aprenda fazendo. Que o próprio aprendiz encontre o caminho de sua melhor estratégia e que o professor seja apenas o mediador dessa

aprendizagem. Que haja, entre mestre e aprendiz, espelhamento, enquanto elemento de troca e reflexão de saberes constituídos.

Mas esse espelhamento é o espelhar em que o ser humano se escuta, não o espelho da face educacional enquanto instrução; espelho esse bem representado, citado por Geraldi, “Quando o tu-aluno produz linguisticamente, tem sua fala tão marcada pelo eu-professor-escola que sua voz não é a voz que fala, mas que devolve, re-produz a fala do eu-professor-escola.” (BENVENISTE *apud* GERALDI, 2012, p. 78). Tentar ultrapassar a artificialidade que ora se refere reside no fato de “[...] efetivamente tentar assumir-se como um ‘tu’ da fala do aluno, na dinâmica de trocas do eu/tu.” (GERALDI, 2012, p.78).

O espelho para uma educação integral implica necessariamente o ato de pensar, não apenas o ato da educação que apenas instrui. O espelho, enquanto elemento para a reflexão, é o que permite ao ser humano conhecer-se e reconhecer-se, construir-se, desconstruir-se, reconstruir-se e isso é um ato de liberdade. Nas palavras de Machado, “Cada creatura humana traz duas almas consigo: uma que olha de dentro para fóra, outra que olha de fóra para dentro...” (ASSIS, 1882, p.243).

Também traduz essa possibilidade “O espelho” de Guimarães Rosa, quando a personagem, no espelho, reconhece a si mesmo e vai, paulatinamente, desconstruindo a imagem que possui, que é a sua auto-imagem formada pela soma do que ele vê e de como os outros o veem, até não se reconhecer mais, para, então, reconstruindo-se, voltar a se reconhecer, um reconhecimento enquanto existência, experiência, sentido, que faz parte do existir do alunado e, na instrução da escola, vem sendo, por vezes, cerceado:

— Foi num lavatório de edifício público, por acaso. Eu era moço, comigo contente, vaidoso. Descuidado, avistei... Explico-lhe: dois espelhos — um de parede, o outro de porta lateral, aberta em ângulo propício — faziam jogo. E o que enxerguei, por instante, foi uma figura, perfil humano, desagradável ao derradeiro grau, repulsivo senão hediondo. Deu-me náusea, aquele homem, causava-me ódio e susto, eriçamento, espavor. E era — logo descobri... era eu, mesmo! O senhor acha que eu algum dia ia esquecer essa revelação?

Desde aí, comecei a procurar-me — ao eu por detrás de mim — à tona dos espelhos, em sua lisa, funda lâmina, em seu lume frio. Isso, que se saiba, antes ninguém tentara. Quem se olha em espelho, o faz partindo de preconceito afetivo, de um mais ou menos falaz pressuposto: ninguém se acha na verdade feio: quando muito, em certos momentos, desgostamo-nos por provisoriamente discrepantes de um ideal estético já aceito. Sou claro? O que se busca, então, é verificar, acertar, trabalhar um modelo subjetivo, preexistente; enfim, ampliar o ilusório, mediante sucessivas novas capas de ilusão. Eu, porém, era um perquiridor imparcial, neutro absolutamente. O

caçador de meu próprio aspecto formal, movido por curiosidade, quando não impessoal, desinteressada; para não dizer o urgir científico. Levei meses.

[...]

Com que, então, durante aqueles meses de repouso, a faculdade, antes buscada, por si em mim se exercitara! Para sempre? Voltei a querer encarar-me. Nada. E, o que tomadamente me estarreceu: eu não via os meus olhos. No brilhante e polido nada, não se me espelhavam nem eles!

Tanto dito que, partindo para uma figura gradualmente simplificada, despojara-me, ao termo, até à total desfigura. E a terrível conclusão: não haveria em mim uma existência central, pessoal, autônoma? Seria eu um... desalmado? Então, o que se me fingia de um suposto eu, não era mais que, sobre a persistência do animal, um pouco de herança, de soltos instintos, energia passional estranha, um entrecruzar-se de influências, e tudo o mais que na impermanência se indefine? Diziam-me isso os raios luminosos e a face vazia do espelho — com rigorosa infidelidade. E, seria assim, com todos? Seríamos não muito mais que as crianças — o espírito do viver não passando de ímpetos espasmódicos, relampejados entre miragens: a esperança e a memória.

[...]

Pois foi que, mais tarde, anos, ao fim de uma ocasião de sofrimentos grandes, de novo me defrontei — não rosto a rosto. O espelho mostrou-me. Ouça. Por um certo tempo, nada enxerguei. Só então, só depois: o tênue começo de um quanto como uma luz, que se nublava, aos poucos tentando-se em débil cintilação, radiância. Seu mínimo ondear comovia-me, ou já estaria contido em minha emoção? Que luzinha, aquela, que de mim se emitia, para deter-se acolá, refletida, surpresa? Se quiser, infira o senhor mesmo.

São coisas que se não devem entrever; pelo menos, além de um tanto. São outras coisas, conforme pude distinguir, muito mais tarde — por último — num espelho. Por aí, perdoe-me o detalhe, eu já amava — já aprendendo, isto seja, a conformidade e a alegria. E... Sim, vi, a mim mesmo, de novo, meu rosto, um rosto; não este, que o senhor razoavelmente me atribui. Mas o ainda-nem-rosto — quase delineado, apenas — mal emergindo, qual uma flor pelágica, de nascimento abissal... E era não mais que: rostinho de menino, de menos-que-menino, só. Só. Será que o senhor nunca compreenderá?

Devia ou não devia contar-lhe, por motivos de talvez. Do que digo, descubro, deduzo. Será, se? Apalpo o evidente? Tresbusco. Será este nosso desengonço e mundo o plano — intersecção de planos — onde se completam de fazer as almas?

Se sim, a “vida” consiste em experiência extrema e séria; sua técnica — ou pelo menos parte — exigindo o consciente alijamento, o despojamento, de tudo o que obstrui o crescer da alma, o que a atulha e soterra? Depois, o “salto mortale”... — digo-o, do jeito, não porque os acrobatas italianos o aviventaram, mas por precisarem de toque e timbre novos as comuns expressões, amortecidas... E o julgamento-problema, podendo sobrevir com a simples pergunta: — “*Você chegou a existir?*” (ROSA, 2004, p 2-4).

Continuando a análise que se faz da obra didática, a equipe de autores demonstra que, embora a estratégia de leitura e compreensão seja importante, não é o principal: “No entanto, mais importante que explicar as estratégias que podem ser usadas no momento da leitura é colocá-las em prática, compreendendo sua utilidade.” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.265).

Nesse aspecto, outro ponto a se discutir seria a visão do ensino para o fim, para a utilidade. Os autores seguem passando ‘sugestões’ ao professor (*Ibidem*, 2015, p.265). Observe-se a sequência de sugestões apresentadas no manual:

1) “Nesse momento, é definido o **objetivo de leitura** [...]” (*Ibidem*, 2015, p.266, destacado no original); nesse aspecto, verifica-se a leitura enquanto obrigação, enquanto finalidade, o que, salvo melhor juízo, para a formação de leitores num país em que a prática da leitura escolar, inclusive dos livros didáticos, não é prezada pelo alunado, a prática de tal espécie de leitura não parece ser o método mais eficiente.

O Professor João Wandelely Geraldi apresenta um posicionamento bastante interessante a respeito de possíveis posturas de um leitor diante do texto:

Leitores, como nos colocamos ante o texto? Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto:

- * a leitura – busca de informações;
- * a leitura – estudo do texto;
- * a leitura do texto – pretexto;
- * a leitura – fruição do texto.

(GERALDI, 2012, p.81).

Nessa direção, percebe-se que um dos itens mais prejudicados pela metodologia do livro didático é a leitura enquanto fruição. Boa parte do alunado tem entendido escola apenas como obrigação, um local aonde se vai simplesmente buscar uma certificação, cumprir a lei (o ECA, conforme já se ressaltou), e, “de quebra”, reunir-se aos seus pares para um singelo socializar, como se faz nos grêmios estudantis, nos clubes, nos bailes etc.

Boa parte do alunado, desmotivado pela dinâmica de obrigação da presença na escola, por conta do atual modelo escolar vigente, não correlaciona ensino-aprendizagem a meio de ascensão social, como já se ressaltou anteriormente em Prado (2015, p.11).

E essa prática obrigacional, o educar transformado em mera instrução para objetos, com finalidade utilitarista, encontra um confuso reflexo nos livros didáticos, pois:

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão”, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê?”. Consequentemente, o único para lê-lo que o estudante descobre de imediato é responder as questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura. (GERALDI, 2002, p.82).

2) A sequência de instruções passadas como sugestão aos docentes que consultarem o manual de instruções em comento comprova, como se depreende do que se observa, outro aspecto complicado na seara educacional: o instruir enquanto obrigação a ser cobrada e o aprender enquanto pagamento de dívida.

Cabe lembrar que o verbo *dever* vem de *debere*, latim (NASCENTES, 1955, p.155), que significa “dever dinheiro ou qualquer outro objeto, ser devedor [...]” (FARIA, 1962, p.278).

Assim, nas páginas que se seguem, sugerem os autores: “Os alunos devem escutar o conto [...] porque podem ser solicitados a responder perguntas feitas pelo professor.” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.266); “Os alunos devem pensar sobre o que pode ter acontecido com o protagonista [...]” (*Ibidem*, 2015, p.267); “[...] os alunos devem novamente levantar hipóteses sobre o que acontecerá na história [...]” (*Ibidem*, 2015, p.268); “[os alunos] [...] deverão ter entendido o que foi lido anteriormente.” (*Ibidem*, 2015, p.268); “Na atividade 4, o aluno deve associar a compreensão do conto com outra informações [...] para responder ao que se pede [...]” (*Ibidem*, 2015, p.270); “Na atividade 5, o aluno deve “ler nas entrelinhas”, ou seja, a partir de elementos da narrativa, deve [o aluno] ser capaz de inferir [...]” (*Ibidem*, 2015, p.270); “Na atividade 9, o aluno deve ser capaz de identificar o sentido de uma palavra desconhecida por meio do contexto [...]” (*Ibidem*, 2015, p.270); “Na atividade 10, o aluno deve praticar as estratégias que foram explicitadas [...] ele [o aluno] vai explicar também quais foram os procedimentos realizados na produção de sua resposta.” (*Ibidem*, 2015, p.271). “Na atividade 5, o aluno deve perceber importância [...] para compor o clímax da história”.

A pergunta que se faz é a seguinte: o aluno deve a quem? Ou ainda, por que o aluno deve? Se o educar se traduz em liberdade de aprender e o professor deve mediar (aí sim é dívida para o docente), esse dever não deveria ser transformado em poder, enquanto possibilidade?

Há que se ter extremo cuidado na concepção das visões sobre a educação, pois Solé, citada na mesma obra pelos autores, diz que “[...] a leitura é ‘um processo que não pode ser assimilado a uma sequência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva complexa guiada pela intencionalidade do leitor’” (SOLÉ *apud* PEREIRA;

BARROS; MARIZ, 2015, p.265), o que se leva a crer que há a necessidade-obrigatoriedade, no educar integral, em se escutar o aluno. E na página 263, também citada pelos autores, confirmado está o zelo de Solé nessa escuta, já que deverá o professor, através das estratégias empregadas, no fazer pedagógico:

* suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura.

* transformá-lo em todos os momentos em leitor *ativo*, isto é, alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura [...], aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLE *apud* PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.263, destacado no original).

Ao tratar do educar poético-originário, Castro (2012) alerta para o trato superficial que as palavras recebem, em sua utilização cotidiana, pelo poder da massificação realizada nos meios de comunicação. Assim, com o uso repetitivo e indiscriminado do verbo ‘dever’, o aluno tornou-se o devedor de obrigações, que as tem de pagar ou serão “devorados” (relembre-se Édipo-Rei diante da Esfinge), num sistema em que ele é o verdadeiro credor do aprender:

Vamos conduzir a reflexão aprofundando um pouco a questão do ensinar e do aprender. Para melhor compreendê-los temos que, num primeiro passo, levar a sério as palavras, porque o arraigado costume cotidiano da sua repetição e a predominância maciça dos meios de comunicação acabam uniformizando e impondo os significados superficiais e comunicativos, e não escutamos mais o vigorar da palavra, no ressoar do seu poder inaugural de realidade, de humano e de cumprimento do destino. (CASTRO, 2012, p.5).

Concluindo essas breves considerações acerca do livro didático ofertado aos alunos e aos professores como material de trabalho, na atualidade, muita das vezes como uso obrigatório, o preocupante é perceber que o escutar o aluno, pelo que se apresenta no manual que se comenta, aparece mais destacadamente ao final do processo estratégico de leitura e compreensão do texto (bloco 3, “depois da leitura”), ou seja, quando todas as dívidas já estarão, em tese, quitadas: “Por fim, as perguntas de elaboração pessoal seriam aquelas que requisitariam a opinião do leitor, tomando-se o texto como referencial.” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015, p.268).

A atividade de leitura e escrita são atividades não-aleatórias, nem voluntárias, regradas pela vivência, controle social e cultura (MARCUSCHI, 2008, p. 243), no entanto cabe ao

educador, enquanto perseguidor da educação integral, ou seja, a mais completa possível, atentar para o fato de que:

[...] a escola contemporânea deve se apropriar de uma Educação que pretenda levar em conta seu contexto histórico-crítico e o desenvolvimento do saber-ser, saber-fazer, saber-estar; sobretudo, porque a escola deve considerar no seu currículo conhecimentos que produzam sujeitos sensíveis e críticos e, nessa perspectiva, acreditamos que os currículos devem fundamentar-se em uma proposta pedagógica que tenham como eixo metodológico a ênfase nas aprendizagens significativas e o desenvolvimento de habilidades e competências com objetivos de ações afirmativas [...] (BENEVIDES, 2013, p.184).

4 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Dentro da perspectiva do trabalho de pesquisa que aqui se realizou, passa-se agora a apresentar os meios pelos quais se produziu o levantamento dos dados inerentes aos objetivos que no projeto propôs-se, bem como as práticas que se realizaram durante essa investigação científica.

4.1 Tipo de pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado no âmbito do presente trabalho é o da pesquisa-ação, pois, de acordo com Thiollent, esse modo de pesquisa caracteriza-se por ser espécie de linha de investigação ligada às formas das ações coletivas, cuja orientação encontra-se em função da resolução de problemas ou objetivos de transformação do coletivo (THIOLLENT, 2012, p.15 *apud* MESSIAS, 2012, p.27).

Em conjunto à pesquisa-ação, nesta empreitada, utilizou-se também a abordagem da pesquisa de base etnográfica, pela sua pertinência de aplicabilidade em ambientes sociais como a escola.

A esse respeito, posiciona-se Telles: "É frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família)" (TELLES, 2002, p.103 *apud* MESSIAS, 2012, p.29).

Com relação aos instrumentos de pesquisa, para o presente trabalho utilizaram-se, dentre outros, questionários com perguntas previamente formuladas pelo professor-pesquisador, registros de entrevistas com os participantes, anotações em diário, protocolos verbais etc.

4.2 Questão de pesquisa

A questão de pesquisa que se procurará responder, durante e após a realização do presente trabalho, é: como o exercício de aplicação da metodologia adaptada do método criativo, através da dinâmica de grupo de encenações teatrais, pode contribuir para o

desenvolvimento das habilidades e competências necessárias às inferências de informações implícitas em um texto, com a construção de significados e sentidos?

4.3 Contexto de pesquisa

O projeto que aqui se apresentou foi aplicado em alunos do 6º e do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Santo Antônio, alunos esses habitantes do 4º Distrito do município de Duque de Caxias, localidade Xerém, no Estado do Rio de Janeiro.

O ingresso desses alunos, no referido colégio, dá-se pela simples matrícula, seja através do sistema on-line, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), para as famílias que possuem acesso à internet, seja pela realização da matrícula pessoalmente, na secretaria do citado colégio, para as famílias que não possuem acesso à rede de computadores.

Para a efetivação da matrícula, não há nenhum tipo de seleção que consista em avaliação de aferição de conhecimentos prévios, ou seja, o aluno tem acesso à unidade educacional, para iniciar ou continuar seus estudos, apenas ao comprovar os requisitos documentais previstos em lei.

4.4 Metodologia da pesquisa

Considerando que o método pelo qual se optou ser o ‘método criativo’ e, nesse sentido, há várias propostas metodológicas disponíveis, já que:

Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor. Não me alongo na listagem: “manuais de criatividade” estão repletos de “sugestões criativas” para serem reproduzidas, se para tanto nos acudirem engenho e arte... (GERALDI, 2012, p.96-97),

o que se pretende, no presente trabalho, ao se abordar o estudo da disciplina Língua Portuguesa através da dinâmica de grupo das encenações teatrais, é proporcionar um espaço

em que possa ocorrer um diálogo, uma aproximação entre elementos ligados à Arte, à Psicologia, à Pedagogia e à Linguística Textual, mais precisamente, no campo da Semântica.

Ainda que esta possibilidade de diálogo seja tida por alguns como algo complicado de acontecer, por conta das diversas correntes de pensamento que abarcam o mundo do conhecimento,

As posições sobre o que é significação são inúmeras e extremamente matizadas e vão desde o realismo dos que acreditam que a língua se superpõe como uma nomenclatura a um mundo em que as coisas existem objetivamente, até formas de relativismo extremado, segundo as quais é a estrutura da língua que determina nossa capacidade de perceber o mundo [...] (ILARI; GERALDI, 1985, p.5).

A Semântica possui virtudes que permitem ultrapassar essa dificuldade inicial, uma vez que a ciência da significação “[...] é um domínio de investigação de limites moveidões [...]” (*Ibidem*, 1985, p.6).

E em relação às questões que perpassam pelas divergências de correntes doutrinárias, aos diversos assuntos ligados à língua e linguagem, os próprios pesquisadores da Linguística percebem que:

Parece-nos que o radicalismo de qualquer das duas posições é tão ingênuo quanto o seria pensar que não se produz conhecimento na poesia, ou que inexistente criatividade nas ciências exatas.

Em conclusão, o que esperamos ter salientado, é a impossibilidade de ler uns e outros sem se aperceber de seus diferentes pontos de partida e, portanto, de seus diferentes compromissos. (*Ibidem*, 1985, p.85).

Desse modo, acredita-se que aproximar o elemento artístico, refletido no que a prática do teatro pode proporcionar a quem a ele recorra, as implicitudes textuais e uma postura pedagógica que busca um educar pleno é uma proposta metodológica possível, respeitadas as características de cada vertente chamada ao diálogo. Juntas, podem contribuir para a realização de uma educação efetivamente libertadora e que faça sentido para o alunado.

Educar plenamente é, diferente do que hoje vige, uma proposta que não tem apenas o instruir como elemento central, mas uma conjugação de possibilidades de se pensar, pensar a instrução, enquanto construção. Coexistência de concepções teóricas em favor do fazer uma educação o mais integral que permita desenvolver a criticidade e o protagonismo do aprendiz, através do estudo de textos, é o eixo central que norteia a presente pesquisa.

4.5 Sobre o Método Criativo

O método denominado ‘criativo’ tem como uma de suas principais características “a ênfase sobre a livre expressão da subjetividade, o equilíbrio sempre instável entre formas culturais e o fazer individual, o papel primordial do trabalho, todos esses traços [que] delimitam a noção de criatividade no âmbito não só artístico, mas igualmente no pedagógico.” (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.24) e como se pretende, nesse trabalho, permitir que as aprendizagens tenham sentido para o alunado, possibilitando-lhes alcançar algum propósito, de modo autônomo, crítico e protagonista, tal método parece ser aplicável a essa finalidade, sendo o texto oral e escrito um meio para se concretizar esse plano.

Nesse ponto, não que se deixar claras as diferenças de concepções da palavra ‘sentido’ e faz-se mister essa distinção em função daquilo que anteriormente já se reputou como “os limites movediços da semântica” (ILARI; GRALDI, 1985, p.6). Conforme Aulete (2011, p. 1252) ‘sentido’ significa “magoado, melindrado, ressentido”; mas também significa “a faculdade que tem o homem e os animais de receberem as impressões externas por meio de certos órgãos” e pode significar ainda “sentimento”, “julgar”, “entendimento”, “ideia”, “ponto de vista”, “direção”, “pensamento”, “intento”, “maneira de considerar”, dentre outras.

O que fica patente é que a palavra ‘sentido’, particípio do verbo ‘sentir’, guarda as marcas etimológicas deste que significa “perceber pelos sentidos”, “experimental”, “ser sensível a”, dentre outras significações (*Ibidem*, 2011, p.1252), mantendo-se fiel ao ‘*sentire*’ latino (NASCENTES, 1955, p.464) que significa “experimental uma sensação ou um sentimento” (FARIA, 1962, p.911).

Desse modo, ‘sentido’ para o aluno poderia ser entendido como um conjunto de práticas e aprendizagens que possuíssem a capacidade de levá-los à experimentação das situações que o microcosmo ‘escola’ possa-lhes propor.

É o ‘sentido’ não sendo apenas explicação ou significado, pois, quando tratamos de ‘sentido’ enquanto explicação ou significado simplesmente, retornamos à *praxis* pela qual o sistema educacional hoje se traduz, que são entendimentos teóricos com vistas apenas para o instruir. O ‘sentido’ enquanto ‘experimentação’ traz consigo seu significado próprio que é o “experimental” (AULETE, 2011, p.629), retomando o ‘sentir’ latino: “experimental uma sensação ou um sentimento” (FARIA, 1962, p.911).

Educar integralmente pelo método criativo de Bordini e Aguiar é uma proposta que se entende, dentre outras, como aquela que pode tornar possível que o conteúdo da educação meramente instrutiva seja algo a mais do que apenas ser um instruir.

Cumprir uma etapa para que, após avaliações postas, receba-se um diploma, uma certificação ou um título, não que isso não seja importante, mas que o conteúdo estudado possibilite fazer sentido para o aprendiz, como uma forma de construir-se, ser construído e construir enquanto experiência.

Ressalta-se que a experiência é individual, de cada um, como ilustra Cassirer, ao criticar o ponto de vista adotado por Uexküll, já que "Cada organismo é por assim dizer um ser monádico. Tem um mundo só seu porque tem uma experiência só sua." (CASSIRER, 1994, p.21).

No entanto, esse 'mundo seu' fica no âmbito da percepção do ser, que é uma limitação, pois o compartilhamento de mundo acontece, uma vez que:

A escola, portanto, deveria abrir espaços para a história e o projeto pessoal e coletivo do aluno, unindo saberes e experiências. Sozinhos não avançamos, construímos nossas individualidades pela mediação do social. Há uma determinação recíproca entre o individual e o social, sendo este último o momento preponderante, o que dá a direção, pois a feitura do homem se dá em um tipo de sociabilidade [...] (BENEVIDES, 2013, p.186).

E se, durante estudo do texto, o sentido da palavra é o que vai possibilitar ao aluno o ocorrer da educação, só por isso já se justifica o estudo da palavra explícita e principalmente da palavra implícita, como um dos caminhos possíveis da construção da liberdade de pensamento do aprendiz, da sua abertura ao crítico e ao protagonismo.

Como alerta Castro, em seu 'Educar Poético', "O primeiro passo para o educar, enquanto pensar, é começar a deixar-se tomar pelo poder do *sentido* das palavras e a apreender o *sentido* da sua ressonância para que elas retomem o seu vigor originário." (*Ibidem*, 2012, p.5), mas o que infelizmente se constata, em muitas das circunstâncias do fazer pedagógico atual é o entendimento de que:

Para a maioria das escolas e dos professores, ensino criativo ainda é mandar as crianças desenharem ou dramatizarem, cantarem ou modelarem, sem que se considere a organização de tais experiências de criação num sistema coerente com aquilo que se deseja que elas aprendam para a vida. Não é nesse sentido caricato que aqui se propõe uma metodologia criativa de ensino de Língua e Literatura. (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.25).

Infelizmente, ainda se verifica que, embora os documentos oficiais pátrios, que estabelecem as diretrizes curriculares para uma educação que possibilite ao educando "agir

pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola [...]” (BRASIL, 2016, p.18-19), muitos dos manuais didáticos fornecidos pelo próprio Estado, após uma escolha votada entre os próprios docentes, inclusive, traduzem o que aqui se entende pela educação eminentemente instrutiva.

Percebendo a necessidade de uma educação na direção de preservar a integralidade do aluno, o método criativo de Bordini e Aguiar parece caminhar nessa direção, pois como todo ser humano nasce com a possibilidade de transformar o real, descobrindo nele novas configurações, capazes de acrescentar ao que já preexistia, com o intuito de enriquecer o sentido do aprendiz, espera-se que o método criativo proposto mobilize o aluno na íntegra, respeitados seus traços específicos de sensibilidade, culturais e de consciência, traços esses capazes de fazê-lo refletir sobre sua existência (e sua própria relação com ela) e, nesse movimento, extrair novos significados e significações, em prol do próprio aprendiz e do mundo. (BORDINI, AGUIAR, 1983, p.25).

O método criativo, aqui adaptado, no plano da cognição, parte do pressuposto de que o ser humano simboliza desde os seus primeiros dias de vida; no entendimento de Cassirer (1994, p.25), símbolo traduz designação: é a criação cognitiva das significações humanas.

Nessa direção, é possível estabelecer um diálogo entre o processo de simbolização do ser humano, do ponto de vista psicanalítico, e a questão do sentido para esse ser, tomando-se a realidade tida como física, sendo o ponto de observação:

O mundo [enquanto elaboração da percepção humana] é criado de novo por cada ser humano, que começa o seu trabalho no mínimo tão cedo quanto o momento do seu nascimento e da primeira mamada teórica. Aquilo que o bebê cria depende em grande parte daquilo que é apresentado no momento da criatividade, pela mãe que se adapta ativamente às necessidades do bebê. Mas se a criatividade do bebê está ausente, os detalhes apresentados pela mãe não terão sentido. (WINNICOTT, 1990, p. 130-131).

Tal circunstância parece possibilitar a interligação entre criatividade, realidade, simbolização, socialização e sentido e que, nesse método que aqui se apresenta, se quer resgatar na perspectiva da educação integral. E a língua, vista como sistema simbólico, não apenas como código ou mera representação do pensamento, mas como fenômeno histórico, cultural, social e cognitivo, merece destaque especial, pois é por ela que também se constroem os sentidos (MARCUSCHI, 2008, p.240). Essencial o estudo dos implícitos textuais, já que “Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar todos os sentidos do texto no texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.” (*Ibidem*, 2008, p.241).

No método criativo que aqui se apresenta, o “deve” sai da esfera do docente e recai na esfera de sentido do aluno, quando a realidade simulada em encenação assim o requer. A escola, através do processo de ensino-aprendizagem, deixa de ser um agente de cobrança e passa a ser um facilitador de experiências.

Nesta metodologia pedagógica,

Entende-se, por criatividade, a operação que confere formas a certas interações estabelecidas entre o homem e seus mundos interno e externo, formas estas revestidas de materialidade e que se produzem por um fazer em que participam indivíduo e cultura, consciente e inconsciente, sensibilidade e intelecto, espontaneidade e cálculo, impulso e disciplina. (BORDINI, AGUIAR, 1983, p.25).

Nessa direção, visão de mundo expresso em tal metodologia parece tratar do ‘mundo externo’, enquanto ‘mundo físico’ e ‘mundo interno’ enquanto ‘mundo simbólico’ (CASSIRER, 1994, p.28).

Esta metodologia criativa pressupõe três fatores que a constituem, de acordo com Bordini e Aguiar (1983, p. 26):

- a) o aluno criador;
- b) o processo de criação que se resume à captação de alguma carência posta, à busca de dados, ainda que desordenados, no empenho de se recuperar o “equilíbrio perdido” (presume-se aqui que a carência implica perda de equilíbrio), à elaboração dos dados levantados, utilizando-se de *insight*, o qual dará forma a algo que suprirá a tal carência;
- c) o contexto cultural, histórico, em que o aluno que cria e o objeto em criação estão situados.

Neste processo, o que há de se cuidar é para que os comportamentos, os modos de fazer e até de perceber as coisas (a realidade), enquanto construções do discurso, não impeçam os aprendizes de vislumbrarem possibilidades de solução que a criatividade permita, para que se supra a carência que ora se apresenta, já que:

O educar para o ser *com*, para o viver socialmente, apresenta o perigo da alienação, da perda do próprio, porque há algo que se generaliza de uma maneira assustadora: para o educar são apresentados *modelos* a serem seguidos e copiados. Disso se encarrega o educar decalcado no instruir: normas morais como princípios a serem externamente seguidos, vidas de personalidades e teorias da sociedade que se apresentam como as verdadeiras e, portanto, a serem seguidas. Ora, isso é que é impossível ensinar se se quiser preservar o próprio. E um educar que não preserve o

próprio não é educar, é destruí-lo porque não se abre para as possibilidades absolutamente diferentes de cada um. Podemos notar que um tal educar não constitui uma sociedade integral, porque vai predominar a uniformidade de comportamentos, sem haver realização do próprio. (CASTRO, 2012, p. 12).

Nesse aspecto, o educar para o instruir, ainda que funcione como “mola mestra” da maior parte dos modelos teóricos vigentes em educação, tem nesse método aqui utilizado, a pretensão de permitir alguma abertura para o educar para o pensar, pois, “Claro que grande parte do comportamento humano é moldado por esse limite [das possibilidades humanas suscetíveis de controle], pela pressão dos meios, mas apesar disso, fica sempre presente uma dimensão de possibilidade que se esquia a esse processador, e isso é o que dá criatividade.” (LEÃO, 2013, p.95). Importa permitir que unidade de diferenças prevaleça, enquanto coletividade e com-vivência política. (CASTRO, 2012, p.12-13).

4.6 Objetivos do Método Criativo

Os objetivos dessa metodologia, já expostos no capítulo introdutório dessa pesquisa, possibilitam dar “conta das necessidades de expressão sempre individualizadas do aluno, bem como permitem o progressivo amadurecimento de uma postura crítica e transformadora ante a realidade [...]” (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.26-27).

Esse método também permite a aprendizagem pela “qualidade da vivência espontânea, buscada para satisfazer a uma necessidade da vida real [...]” (*Ibidem*, 1983, p. 26), ainda que o processo de aprendizagem dê-se no ambiente escolar, ambiente instrucional por excelência; no entanto, combinado com o método criativo, a encenação teatral é capaz de permitir a vivência, ainda que seja num ambiente em que precipuamente a artificialidade do ensinar e aprender ocorra com frequência (GERALDI, 2002, p. 78):

É o teatro nos palcos do dia a dia do indivíduo e seus papéis sociais. Entramos nesses lugares discursivos, e somos capturados por funções que estão ali para além de nós, de nossos desejos individuais, de nossas escolhas... Um professor, um mendigo, um político, um catador de lixo, todos nós vivemos a vida como uma grande arena onde assumimos os mais diferentes personagens, atuamos para sobreviver, mas também para criar metáforas, fantasiar, inventar esteticamente novos espaços e tempos e reinventar-nos dentro desse grande e veloz tempo vivido como uma colcha de retalhos. (PARDO, 2011, p.46).

Aplicado o método, o que se deseja como resultado, de acordo com Bordini e Aguiar (1983, p.41), é estimular:

[...] estudantes que manipulam a realidade intuitivamente, para modificá-la. Assistemático por excelência, privilegia a espontaneidade e a liberdade de ação. Em vista disso, seu risco maior está na redução ao individualismo, no fechamento no próprio projeto e seu produto. É importante, assim, que se promovam situações em que o aluno se conscientize de sua dependência da cultura recebida e dos vínculos que o ligam ao meio social, que prevê significações a serem retrabalhadas para se configurarem em criações originais.

E as autoras são felizes nessa observação que fazem, no que se refere sair do individual ao coletivo, uma vez que umas das estratégias para o trabalho com implícitos textuais é o preenchimento de *gaps* (KOCH, 2014, p.176-177), como já se ressaltou anteriormente, entendendo a construção dos contextos como possibilitadores dessa estratégia cognitiva, enquanto ações sociais (MARCUSCHI, 2008, p.190).

4.7 Etapas do Método Criativo

De acordo com Bordini e Aguiar (1983, p.27), para qualquer que seja a atividade, são as seguintes etapas a serem perseguidas:

- 1) Apreensão de uma carência;
- 2) Coleta desordenada de dados;
- 3) Elaboração interna dos dados;
- 4) *Insight*;
- 5) Elaboração material.

Passa-se a realizar considerações acerca de cada uma delas, conforme as citadas autoras:

- 1) Apreensão de uma carência. Interesses, dúvidas, dificuldades com referência à expressão e à leitura desencadeiam certa tensão psíquica, fator indispensável para que haja motivação para a criação. Essas carências do aluno ou do grupo são pontos de partida para o processo criativo.
- 2) Coleta desordenada de dados. Ante a carência percebida, surge a necessidade de suprimi-la. Através de observações, leituras, experiências, coleção, enfim, qualquer tipo de contato com a realidade, seja ele físico, intelectual ou afetivo, os alunos coletam dados em busca da superação da carência inicial, sem necessariamente obedecerem a alguma sistematização.

3) *Elaboração interna de dados*. Esta etapa se processa sob a instância de uma pressão psicológica. Operando por vias inconscientes, a mente tenta acomodar os dados obtidos de forma a restabelecer o estado de equilíbrio rompido pela carência que inicia o processo. Necessita, dependendo da complexidade do fator desencadeante e do processo de elaboração requerido para suprimi-lo, de um lapso de tempo bastante considerável, embora a pressão externa possa acelerar o andamento.

4) *Insight*. Esta etapa independe do professor. Ocorre o *insight* quando todos os dados coletados, elaborados inconscientemente em grande parte, combinam-se numa configuração que surge à consciência já acabada e com força de presença que não pode mais ser ignorada pelo aluno.

5) *Elaboração material*. Consiste em dar substância física ao *insight*. Aqui entram todos os recursos ligados ao trabalho linguístico: a seleção do material exigido pela visão interior (palavras e texto), o emprego de instrumentos adequados para o material escolhido (gramática, formas de abordagem dos textos), o conhecimento de técnicas já existentes de lidar com aquele material e instrumentos (tais como diálogos ou estudo de personagens, etc.), a execução por tentativa-e-erro, para encontrar a melhor solução para a forma intuída. Essa etapa usualmente termina com alguma produção textual [...]. (*Ibidem*, 1983, P.27-28).

No intuito de ajustar o referido método às necessidades que nessa pesquisa se apresentam, fazem-se breves considerações a respeito de algumas das etapas acima elencadas:

a) Em relação à apreensão da carência, na adaptação que ora se faz do método, tal será representada pela necessidade que o aluno tem, por imposição do sistema educacional vigente (o ensinar enquanto instrução), de se submeter à avaliação da Prova Brasil, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades e competências para se trabalhar com o descritor D4;

b) Em relação à coleta desordenada de dados, o professor, enquanto mediador, deverá propor um caminho a seguir, observando a preferência do aluno. Nesse ponto, o que se procura é passar do ensinar enquanto instrução para o ensinar enquanto pensar, na medida do possível. Na presente pesquisa, optou-se por oferecer três vertentes viáveis, dentro da lógica obrigacional do processo fiscalizatório e que é posto:

Na primeira vertente, ofereceu-se a realização do teste de múltipla escolha pelo método tradicional da TRI e posterior ‘correção’ do gabarito e considerações do professor, enquanto instrutor, acerca de um texto já interpretado;

Na segunda vertente, ofereceu-se a possibilidade de que os alunos encenassem as situações que encontrassem nos textos. Encenar não apenas no sentido da criação da peça teatral enquanto espetáculo necessário, mas o encenar enquanto trazer à cena, o local para se

ver, o experienciar possibilidades, sensações, opiniões, leituras, debates, consultas, enfim, tudo que estivesse ao alcance deles, na tentativa de se criar um ambiente, não de instrução, mas de estudo entre todos (alunos e professor), da forma mais livre possível; cena enquanto conhecimento de mundo do aluno, de modo visual, corpóreo e social (FILLMORE, 1977 *apud* GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.80).

Na terceira vertente, simplesmente não realizar o teste de aferição e, necessariamente, arcar com os resultados da escolha... Não desenvolver habilidades em relação ao descritor D4, o que pode implicar dificuldades de leitura, na vida que segue, não ser recompensado pelo sistema de notas da escola, que determina que as tarefas realizadas pelo aluno sejam consideradas, para fins de atribuição de graus, ou impossibilitar que a escola seja reconhecida pela administração central, em relação ao seu desempenho acadêmico, o que pode ser prejudicial no que tange à manutenção do quadro da gestão escolar (somente a partir do advento da recente Lei Estadual nº 7.299/2016, os diretores das unidades escolares puderam ser escolhidos por votação direta dos membros da comunidade escolar, no entanto, fiscalizados os atos, direta ou indiretamente, pela SEEDUC).

Retomando a questão da coleta desordenada de dados, esse não é um problema a ser enfrentado pelo professor-mediador, pois tal atitude pode contribuir para um direcionamento que se aproxime à educação voltada para o pensar, pois, para se pensar, da melhor forma que se possa, isto é o exercício do refletir, há que se trazer à mente, de modo consciente, o que se faz e como se faz, enquanto pensamento. E esse entendimento tem sido proposto por correntes de estudos na área da metacognição, tomando-a enquanto processo cognitivo. A produção de inferências, atualmente, também está correlacionada aos processos de pensamento e raciocínio (KOCH, 2014, p.148). No mesmo sentido:

Agora, suponha-se um questionamento ao seu professor sobre o conteúdo que ele está ministrando na aula. Para respondê-lo, ele terá que utilizar de sua metacognição. E o aluno, para tentar entendê-lo, também.

[...]

[...] o professor dá-se conta do que está sendo perguntado, pensa sobre uma resposta, relembra possibilidades explicativas, considera o ambiente de sala de aula e avalia sua possibilidade de formular uma resposta.

[...]

[...] o professor cria uma estratégia de resolução, emite em fração de segundos um modelo explicativo, pensa em sua eficácia ou não, avalia os elementos de sua própria cognição que o apóiam em um determinado desfecho e responde de acordo com o questionado concluindo o raciocínio. (GRENDENE, 2007, p. 22-23).

E o aparente caos na coleta de dados desordenados, em que o aluno sai da mera posição de paciente da ação e torna-se agente de seu próprio educar, tem repercussão exitosa no meio acadêmico de excelência, como se vê nas palavras do Professor Emmanuel Carneiro Leão:

Não tinha teoria nenhuma. Fizemos a seguinte experiência: em vez de transmitir uma teoria própria, uma explicação dada, do tipo isso é uma teoria, há outra contrária a essa, oferecendo aos alunos um cabedal de várias teorias, vamos fazer diferente: a aula vai consistir em produzir a teoria. Significa trabalhar uma temática e o que cada um sabe dessa temática. Como é que ele é capaz de explicar, de alguma maneira fundamentar esse tema.

[...]

A gente distribuía as teorias pelos alunos e qualquer que fosse o entendimento que eles tivessem capacidade de produzir, eles traziam aquele entendimento para sala de aula e nós íamos discutir nas várias perspectivas. Era uma aula dialógica, nada expositiva.

[...]

O que é mais estimulante e mais agradável é quando você acompanha alguns representantes de uma turma e vê como eles evoluem, como eles começaram numa determinada atitude de promoção, de já saber tudo, e aos poucos começam a mudar. Isso é prazeroso para o professor, quando está vendo como aquilo vai amadurecendo. É como se fosse uma semente lançada que vai crescendo, que vai se desenvolvendo. Na verdade, é a individualidade de cada um. O perigo é não respeitar a individualidade por meio de poder, como fulano de tal não passa. Não dou a nota, não passa, mas isso é um perigo que há sempre. (LEÃO, 2013, p. 91-92).

c) Quanto à elaboração interna dos dados, a “operação por vias inconscientes”, cuja menção fazem as autoras, possui duas possíveis explicações:

- a primeira pode ser a constatação de que o processo de inferência, como a transformação de um estado inicial de representação mental em outro, pode-se dar de modo automático ou pela atenção (KOCH, 2014, p. 144); e então, a via “inconsciente” representaria o automatismo do referido processamento;

- a segunda pode estar correlacionada ao fato biológico da correlação entre as funções emotivas (emocionar-se, sentir, comover etc.) e lógicas (compreensão, análise, ponderação, reflexão etc.) existentes na memória cerebral (RELVAS, 2005, p.51), já que a interação entre ambas funções de memória dá-se através do chamado sistema límbico e a relação entre essas funções ocorre em alta velocidade, “relação que não se pode perceber a ligação de elementos consultando uns aos outros ao resolver uma simples questão.” (*Ibidem*, 2005, p.52).

d) Em relação ao *insight*, a metodologia de Bordini e Aguiar (1983, p.27) trata como a combinação dos dados coletados, enquanto “configuração que surge à consciência já acabada e com força de presença [...]”. Essa visão criativa pode perfeitamente dialogar com o processo de criação, na abordagem psicológica em Wertheimer (1945), que propõe:

O pensamento divergente, isto é, o criador, não procede nem de operações gradativas da lógica e nem de conexões gradativas propostas pelas teorias associacionistas, mas resulta da reorganização cognitiva das estruturas, em que o caráter estrutural de um problema produz tensões, geradoras de vetores na direção de mudanças e aperfeiçoamento. (WERTHEIMER *apud* MARANHÃO, 2004, p. 42).

É esse fazer do aluno que pode possibilitar seu próprio construir e reconstruir, construir e reconstruir-se, permitindo que, nesse movimento entre o fazer e o refazer, possa o aprendiz, de modo autônomo, realizar a aprendizagem, tanto na esfera da educação enquanto instrução, quanto na esfera da educação enquanto pensamento, confluindo na direção de uma educação o mais integral possível.

4.8 Intervenção-piloto (2017)

4.8.1. Âmbito dos estudos

A presente proposta de intervenção pedagógica foi realizada em uma turma de 9^o ano do ensino fundamental do CESA, que se localiza no bairro Maternidade, na cidade de Duque de Caxias. A turma participante foi a de número de ordem 904, no turno da tarde, a qual possuía 56 alunos inscritos. Nesta escola há auditório com palco, o que possibilitou uma melhor aplicação dessa proposta. Tal procedimento ocorreu no final do 3^o bimestre e início do 4^o bimestre letivo do ano de 2017.

4.8.2 Metodologia da intervenção

No planejamento anual do citado colégio foi considerado realizar, no mês de outubro de 2017, uma feira cultural integrada em que o tema central seria “saúde”, proposto pelos professores das disciplinas Ciências e Biologia da equipe de docentes lotados naquela escola.

Lexicalmente esse tema significava “Estado de equilíbrio e autorregulação do organismo de um ser vivo” (AULETE, 2011, p.1241).

Designados os professores que deveriam orientar as turmas, por sorteio realizado pela coordenação pedagógica, puseram-me a trabalhar em conjunto com uma colega de matemática que estava fazendo residência no Colégio Pedro II.

O trabalho foi realizado de modo colaborativo e conjunto, no entanto, a colega da disciplina de Matemática iniciou as tratativas com os alunos daquela turma de como iriam abordar o assunto “saúde” integrando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para a apresentação dessa turma, na referida feira, ela propôs algumas atividades, como feitura de cartazes, painéis, pesquisas, dinâmicas com montagem de figuras geométricas e como a citada colega estava preparando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da tal residência, que englobava a matéria de matemática financeira aplicada em processos de usina de reciclagem de lixo, para integrar nossas disciplinas com o tema central da feira, pensamos em associar lixo e saúde. Lexicalmente *lixo* significa “Aquilo que se joga fora após uma limpeza.” (AULETE, 2011, p.864).

A fim de contemplar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, houve a ideia de propor uma vertente pouco usual, já prevendo um possível desafio para os alunos, que deveriam associar as palavras *saúde* e *finanças*, de modo coerente. O significado de *finanças* é “Situação financeira de um país, uma instituição, um indivíduo etc. com relação aos recursos econômicos de que dispõem.” (AULETE, 2011, p.659).

Acredita-se que, movida pelo próprio cartaz instalado na escola e que propagandeava a feira, relacionando as palavras *saúde* e *arte*, a professora de Matemática sugeriu que se encenasse uma peça teatral. Foi então que nos ocorreu a ideia de trabalhar com a encenação teatral, aproveitando a oportunidade.

A encenação teatral cumpria duas funções essenciais: possibilitar o trabalho pedagógico no ensino de Língua Portuguesa, ligado a textos, interpretação, compreensão, leitura, escrita, bem como dar vez à expressividade do aluno ante a construção de um texto final que tentaria combinar linhas de pensamento, num primeiro momento distintas, como saúde, finanças e arte. Mas havia um problema: outra peça teatral já estava prevista para acontecer, durante a feira cultural.

Nesse ponto, estavam postas as carências a serem supridas pelo método criativo: a necessidade de se participar da feira cultural enquanto atividade de avaliação escolar, treinar as habilidades e competências referentes ao descritor D4 e criar uma peça teatral que pudesse

não concorrer com a que já estava previamente planejada, além de se criar um texto que combinasse as linhas de pensamento já expostas.

Uma vez que haveria a encenação de uma peça teatral nos moldes tradicionais, enquanto espetáculo, o professor-pesquisador em seu papel de mediador apresentou aos alunos a opção da dinâmica do teatro-debate (ANDREOLA, 2004, p. 58-59), uma vez que:

[...] Vygotski vincula a arte ao trabalho, entendendo que ela se constitui como um forte instrumento de luta para os sujeitos que sofrem algum tipo de tensão ou angústia. Para ele, ainda, ‘o ser humano cria e transforma seus modos de ação no mundo’ na sua relação com o meio físico e social, que é mediada pelos instrumentos e símbolos. (CASTELL, 2011, p.276).

Assim, propôs-se que os alunos realizassem pesquisas em internet, livros, revistas, jornais, dentre outras opções, acerca de textos que de algum modo tratassem de *saúde*, *lixo* e *finanças*. Observe-se... Propostas e não “dívidas”. Eis a coleta caótica de dados do método criativo.

Dividiu-se a turma em grupos de 3 alunos, por afinidades de trabalho entre eles (os alunos montaram seus próprios grupos), para que fizessem as pesquisas e houve um grupo, o formado pelos alunos de nº 3, 34 e 42, que decidiu pela análise de um contrato bancário simplificado. É em relação ao trabalho desse grupo que se faz o recorte de análise, pois, por vontade própria, escolheram gênero textual não utilizado usualmente para ensino de língua portuguesa pelo currículo oficial: texto do gênero jurídico-negocial, na modalidade contrato.

Foi solicitado que elaborassem uma cena teatral (esta etapa refere-se às seguintes, no método criativo: elaboração interna dos dados, insight e primeira parte da elaboração material) que, de algum modo, representasse o texto escolhido por eles. O referido grupo apresentou o texto abaixo:

Figura 4 – Cena teatral idealizada durante *insight* em atividade piloto

Cena Teatral Parte de
 Conta Bancária - Limite de cartão de crédito.

A pequena família foi fazer a compra do mês no Super mercado, chegando lá compraram o que tinham que comprar, chegando à fila, esperaram... Chegando sua vez, na hora de pagar, a forma de pagamento foi cartão de crédito, mas o cartão de crédito foi recusado, porque passou dos limites, como o cartão não passou e não tinha dinheiro a família teve que devolver tudo que iam comprar.

Nesta breve análise, observa-se que já houve, da passagem de simples leitura do contrato bancário para a cena elaborada pelo grupo, a utilização de inferências lógicas (implícito pressuposto) e inferências situacionais (implícito subentendido). Lógicas quando o grupo demonstrou entender que as palavras *saques* e *débito*, presentes no item 1 do referido contrato, não estão confinadas em seu significado dicionarizado, em primeira acepção, que são, respectivamente, “Ação ou resultado de sacar dinheiro; RETIRADA” (AULETE, 2011, p.1239, destaque no original) e “o mesmo que dívida.” (AULETE, 2011, p.434) mas se pode re-significá-las, pois em certo momento, pragmaticamente, as palavras saque e débito chegam a ser sinônimas: saque significa retirada; ao se realizar um pagamento com a função *débito*, não necessariamente se constitui uma dívida, pois receber um bem em troca de seu valor monetário fixado é uma operação de troca e não de dívida; no entanto, a pessoa que se utiliza da função de *débito* bancário, sabe que eletronicamente ocorrerá um *saque* em sua conta vinculada. No contrato, verifica-se a frase em que se pode recuperar linguisticamente o que ora se explanou “*O Itaú pode debitar valores de sua conta nas situações autorizadas por você [...]*”.

A inferência situacional apresenta-se já a partir do próprio título atribuído pelos alunos do grupo: “*Limite de cartão de credito (sic)*”. Em nenhum momento o texto contratual apresentado pelo grupo traz a expressão “*cartão de crédito*” ou “*limite*”, no entanto, o faz implicitamente, quando textualmente apresenta as seguintes frases “*Conta Universal Itaú*”, “*A movimentação da conta pode ser feita mediante cartões [...]*”, “*O Itaú pode debitar valores de sua conta nas situações autorizadas por você, inclusive para pagamento de operações de crédito*”, “[...] *procure dispor de meios alternativos para pagamento de suas despesas imediatas.*” Mesmo não havendo a expressão de existência da função *cartão de crédito*, o grupo inferiu que havia, naquele contrato, a disponibilização da citada função, ainda que não literalmente mencionada. Isso estava implícito e subentendido.

Então, sobre o palco do auditório, apresentaram seu texto (segunda e última etapa da elaboração material, no método criativo). Preferiram apresentar a cena em vez de representá-la, por questão de inibição, mas, ao menos, apresentaram-se como protagonistas, subindo ao palco e falando a uma “plateia” que os ouvia falar do contrato que leram, compreenderam e interpretaram.

Relataram ter havido dúvida na palavra “*mitigados*”, palavra muito utilizada no jargão jurídico, que significa “que se mitigou, que se amenizou”, (AULETE, 2011, p.932), pelo que a dúvida foi sanada com a consulta conjunta ao dicionário. Até esse momento, demonstrado estava que aquele grupo havia realizado operações inferenciais que se relacionavam a

informações implícitas no texto, em vários graus (PAULIUKONIS, 2008, p.1924), no entanto restava pendente a demonstração das relações coerentes a se realizar entre as palavras *finanças* (representada, na visão do grupo, por um contrato bancário), *saúde* e *lixo* (expressas numa cena que tratava do limite de cartão de crédito ultrapassado e a negativa de acesso ao consumo necessário).

Para que se pudesse atingir o objetivo principal, que era, de algum modo, ensiná-los a correlacionar palavras aparentemente dissociadas, de modo coerente e focalizando os implícitos, com o suporte de textos a que eles tivessem acesso ou criassem, realizou-se um trabalho de mediação em que o professor-pesquisador, nesse papel, estando em posição abaixo, no nível da “plateia”, encorajou os demais alunos a questionarem os autores da cena, ou seja, perguntando-lhes em que ponto estariam as citadas correlações.

A partir de então, passou-se a uma construção conjunta de significados e sentidos, quando o grupo e a plateia começaram a trazer situações contextuais, bem como seus conhecimentos prévios (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.74), com a finalidade de “preencher as lacunas” (PAULIUKONIS, 2008, p.1918), os gaps (KOCH, 2014, p.176-177) do desafio posto.

E esse modo de se trabalhar o sentido das coisas, ressignificando-as, é algo inerente à vida do ser humano, pois:

Para alguns autores, que defendem o caráter intencional da significação, a interpretação das frases que nos são dirigidas mobiliza sempre habilidades semelhantes às que leva às implicaturas: interpretar é, sempre, entre outras coisas, reconhecer uma intenção; as intenções é que contam, e o sentido literal só existe como uma hipótese, ou melhor, como uma construção a *posteriori* do analista. (ILARI; GERALDI, 1985, p.77).

A primeira pergunta da “plateia” para os atores foi sobre saber se eles já tinham vivenciado aquela situação da cena, pelo que disseram que sim, que era comum ver essa situação em seus ambientes familiares. A questão da verdade, do real do concreto naquele momento foi possibilitada pela interação que o teatro-debate permite, diferente da interação meramente instrutora do livro didático, pela metodologia de ensino tradicional.

Outra pergunta foi em relação à escolha do texto bancário; por que o escolheram? A resposta foi que eles conheciam a dificuldade de se cumprir um contrato de empréstimo bancário e então tiveram a curiosidade de ler o que estava ali escrito. Mais uma amostra de que a liberdade que se dá ao aluno, pela metodologia criativa, possibilita-lhe buscar gêneros

textuais diversos dos obrigatórios, fixados pelo currículo escolar, mas que fazem sentido na vida cotidiana deles, no presente caso, a questão econômica.

A outra questão verificava qual seria a relação entre lixo, saúde e finanças. E eles responderam que, ao não se conseguir cumprir os termos contrato bancário, passavam vergonha, sentiam-se “lixo”, por ter de deixar as compras no mercado e ter de ir embora, sem os víveres que foram buscar. Ressaltaram que, quando o contrato não é honrado por falta de dinheiro, há a falta de “saúde financeira”. E que isto repercutia na saúde física, pois eram constantes depressões, bebedeiras e brigas, com lesões, pela falta do dinheiro.

Nesse ponto, observou-se não só a ocorrência de implícitos pressupostos, implícitos subentendidos, mas também das implicaturas. A associação entre a palavra *lixo* (o que se joga fora após a limpeza) e o sentimento daquelas pessoas pelo tratamento a elas dispensado pela sociedade atual, fundamentada inclusive nos valores concorrenciais do capitalismo econômico, enquanto sentido, só se chega através das operações cognitivas de inferenciamento de base contextual e discursiva, a partir de inferências de base lógica: “Para um trabalho de interpretação final da mensagem, esses implícitos só podem ser detectados por um trabalho de conjecturas feitas a partir de uma avaliação global da situação em que o ouvinte tenta recuperar as várias intenções do falante.” (PAULIUKONIS, 2008, p.1923).

Também se viu a ocorrência da implicatura quando os alunos, em conjunto, chegaram a definir o que seria a expressão “*saúde financeira*”, significando equilíbrio nas finanças, no sentido de haver a capacidade de honrar os compromissos de contas assumidos. Parece que, no caso em tela, a construção da expansão de significações deu-se, em tese, por via das inferências-ponte (KOCH, 2014, p. 176-177).

Por fim, em relação ao monitoramento metalinguístico, pode-se ressaltar a ocorrência do fenômeno da *refocalização*, de modo que o grupo conseguiu sair do ponto de vista apenas do consumidor, o que ensejaria a ocorrência da refocalização de cena (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.83). Para tal, foram questionados na direção de esclarecerem se entendiam que não honrar o contrato bancário era algo correto. A tendência foi, num primeiro momento, a dúvida, mas após reflexão autônoma entre eles, expressaram que, se havia um contrato assinado, a pessoa que o assinou sabia que iria pegar o empréstimo e teria de pagá-lo; e para demonstrar isso, recuperaram a informação explícita constante do contrato analisado: “*Além disso, deverá manter na sua conta saldo suficiente para pagamento dos compromissos assumidos.*”

A única observação que fizeram foi a de que o contrato jurídico deveria ser mais esclarecedor em seus termos e cumprir a lei do consumidor (Lei Federal nº 8.078/1990,

Código de Defesa do Consumidor), estabelecendo de forma clara os direitos e deveres das pessoas e que o banco deveria ser levado às autoridades competentes por conta dos abusos ocorridos na vigência do contrato, como por exemplo, bloquear o cartão sem prévio aviso ou não pôr uma cláusula que chamasse melhor a atenção do consumidor para essa hipótese.

Nesse ponto, pode-se destacar mais uma inferência situacional, pois da análise do contrato bancário, em que não há em nenhum momento a menção de prévio aviso para o bloqueio do cartão, foi interpretação realizada pelos alunos e que se pode fazer pelo *acarretamento* de sentido da seguinte frase “[...] *procure dispor de meios alternativos para pagamento de suas despesas imediatas.*”

E esse raciocínio dos alunos é um juízo de valor válido, já que o artigo 54 da lei consumerista, no seu parágrafo 4º, procura impedir que os contratos jurídico-negociais valham-se dos mecanismos linguísticos de implicitude: “*As cláusulas que implicarem limitação de direito do consumidor deverão ser redigidas com destaque, permitindo sua imediata e fácil compreensão*”.

Cabe frisar que toda a atividade (desde o lançamento da ideia até a realização dos debates) consumiu 6 tempos de aula com 50 minutos cada tempo e cada debate foi travado em torno de 20 minutos.

4.9 Intervenção de 2018

A proposta de intervenção que aqui se apresenta, mediada também pela adaptação do método criativo de Bordini e Aguiar (1983, p.24-29), procurou trabalhar o aspecto da compreensão de texto enquanto processo inferencial (MARCUSCHI, 2008, p.249), por parecer ser a estratégia mais profícua, alinhada aos objetivos propostos pela União, enquanto fiscal da qualidade do ensino, na direção de tornar os alunos leitores proficientes, críticos e protagonistas, autonomamente.

Assim, como já exposto, ratifica-se que se privilegiou o estudo dos implícitos textuais, enquanto leitura, por ser uma das áreas mais importantes a ser estudada pelos alunos que chegam à etapa de conclusão do ensino fundamental.

A estratégia que aqui se apresenta difere da apresentada pelo livro didático em uso atualmente no CESA, uma vez que a estratégia pelo método criativo trabalha a questão do preenchimento das lacunas textuais, *gaps* (KOCH, 2014, p.176-177) que os elementos

implícitos possam suscitar, de modo autônomo, isto é, que o próprio aluno vá buscar em seu meio social as respostas de que necessita, para preencher tais *gaps* textuais, sem a necessidade da figura do professor enquanto instrutor/intérprete. O contexto deverá preencher as lacunas pela via das inferências de base discursiva e contextual, decorrentes de inferências de base lógica (PAULIUKONIS, 2008, p.1924).

Como assevera Marcuschi (2008, p. 259-260), os níveis mais externos da compreensão textual são os que mais possibilitam discussões pela ocorrência de subentendidos e implicaturas, conforme já demonstrado por Dascal, através teoria do processamento da compreensão textual enquanto camadas de uma “cebola”.

No entanto, o desafio de se lidar e conviver com essas dificuldades comunicativas são do ambiente natural experimentado pelo ser humano, ou seja, é inerente ao seu *modus vivendi*. O que falta à escola é possibilitar ao aluno experienciar didaticamente o viver dessa dificuldade. O aprendiz já realiza isso há tempos, no entanto, geralmente, disso não tem consciência.

Então se trouxe essa estratégia para a seara da encenação teatral, enquanto elemento lúdico importante e necessário, que se faz presente no caminhar simbólico do homem, desde seus primórdios e a escolha é essa porque o atuar na vida é um jogo de representação, de simbolização, de ludicidade que se expressa através do fazer linguagem, pela utilização da língua, enquanto atividade interativa, dialógica, acontecendo num espaço temporal, histórico, ético e social.

Como a proficiência do alunado é medida pelos exames externos, no presente caso, pela Prova Brasil, esse é um dos problemas necessários a ser resolvido pelos alunos, então se resolveu, dentro da estratégia adotada, praticar o processamento das inferências relativas aos implícitos dentro de questões de múltipla escolha, baseadas na TRI, simulando o tratamento que ele deverá dar à questão na referida prova de aferição.

Só que, novamente, de modo lúdico, traz-se, na oportunidade, as questões a serem alvo do preenchimento dos *gaps*, através de inferências-ponte (KOCH, 2014, p. 176-177), para o campo imagético, num primeiro momento visualizado pela via da encenação enquanto teatro e, posteriormente, em nível de visualização enquanto imagem mental, pois se acredita que o jogo hermenêutico que a cena possibilita, re-põe-nos em cena novamente, re-aproximamos de nós mesmos e possibilita-nos a tomar pulsos de nossas vidas e pensar sobre nosso modo de ser e de viver (ROHDEN; KUSSLER; SILVEIRA, 2011, p. 229).

E, no teatro interativo que se propõe, o aluno é estimulado a encontrar as respostas junto aos seus pares, que é o seu meio social, no microcosmo permitido pelo ambiente

escolar, seja lendo, estudando, trocando percepções, impressões, sempre sendo estimulado a pensar em imagens, recorrer à sua memória histórico-biológica e buscar as marcas no texto capazes de possibilitá-lo a preencher as referidas lacunas de elemento implícito, velado nesse texto que a ele se apresenta e que, pelo discurso, pode, o questionamento, a ele desvelar, propiciando um pensar para além das construções discursivas “cristalizadas” no e pelo senso comum (LEÃO, 2013, p.95).

Para aferir a viabilidade do método aqui utilizado, aplicou-se questões de múltipla escolha baseadas na TRI, num primeiro momento, pelo método da escola tradicional, que é o utilizado na prova oficial de aferição, traduzindo-se simplesmente no apresentar da questão ao aluno e deixá-lo resolver, num tempo limitado, marcando uma única alternativa de resposta.

Esse é um modo complicado de tratar a questão da interpretação do texto, dos *gaps* e dos implícitos textuais, uma vez que a compreensão, enquanto processo biológico, necessita do tempo orgânico da assimilação (RELVAS, 2005, p.52). Compreender bem um texto, a princípio, não é um processo natural, genético; é uma tarefa que exige interação, habilidade e trabalho (MARCUSCHI, 2008, p. 229-230).

Além do mais, questões de múltipla escolha postas para alunos, como avaliação de proficiência, podem ser perigosas, pois quando a banca aferidora fixa o gabarito, faz a sua interpretação daquela questão, sem levar em conta as necessidades, as realidades, os sentidos na vida dos examinandos, impondo-lhes, por vezes, apenas uma única interpretação para o texto apresentado e utilizado como meio de verificação do nível de aprendizagem.

Os textos não são “caixas” em que se vão se buscar informações ‘literais’, os textos não possuem apenas conteúdos informacionais. Compreender o texto não é uma “atividade de garimpagem, mas uma atividade reflexiva” (*Ibidem*, 2008, p. 268); os textos são espaços de interação, os textos funcionam e, as questões de múltipla escolha, quando tratam de interpretações de texto, por vezes, são negações ao diálogo, à interatividade no espaço textual.

E a escola precisa trabalhar essa questão, capacitando o aluno a enfrentar tal realidade, uma vez que, no momento da realização do teste de aferição, o aluno contará com a ajuda de seu mestre como um espelho daquilo que a memória dele construiu em função da mediação que experienciara; o professor não estará lá, naquele momento, realizando leituras prévias e indicando o caminho; o aluno é quem tem de lançar mão das ferramentas intelectuais que desenvolveu, para, no operar da vida, pensar a questão posta e resolver o problema prático que a ele se propõe ou se impõe, traçando ele mesmo o seu próprio destino.

4.9.1 Âmbito dos estudos

A presente proposta de intervenção pedagógica foi realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental do CESA, no final do 3º bimestre e início do 4º bimestre letivo de 2018. As turmas participantes foram as de número de ordem 904 e 905, no turno da tarde, e que possuíam, juntas, 52 alunos inscritos. Nessa intervenção, os espaços utilizados foram salas de aula e pátio externo.

4.9.2 Metodologia da intervenção

O texto de múltipla escolha apresentado aos alunos, para a resolução, foi aplicado em forma de teste, em dias diferentes. O texto definido pelo professor-pesquisador foi o intitulado “Saúde” (COLÉGIO-CURSO MARTINS, 1986, p.86), adaptado, cuja autoria é desconhecida.

Como o descritor D4 é uma competência/habilidade relacionada aos níveis mais avançados de interpretação de textos, pelo que deixa transparecer a escala de aferição da Prova Brasil, o referido professor resolveu convencionar o estudo dos implícitos textuais (pressupostos, subentendidos e implicaturas conversacionais) no final do 3º bimestre, início do 4º bimestre letivo.

Compreende-se que, na fase final do curso, boa parte do alunado já atingiu um grau maior de aprendizagens, as quais possibilitam o trabalho com uma teoria de texto que requer processos de inferenciação mais elaborados, como ressalta Vigotskii *et al.* (2010, p.111): “Portanto, podemos tomar tranquilamente como ponto de partida o fato fundamental e incontestável de que existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem.”

Nessa época, ocorreu a Feira Cultural Integrada, que vale, para o alunado que dela participe, boa parte da nota de avaliação do 4º bimestre letivo. Conforme o acontecido no ano de 2017, na intervenção-piloto, repetiu-se o convite para que os alunos participassem do estudo de implícitos textuais através das encenações teatrais.

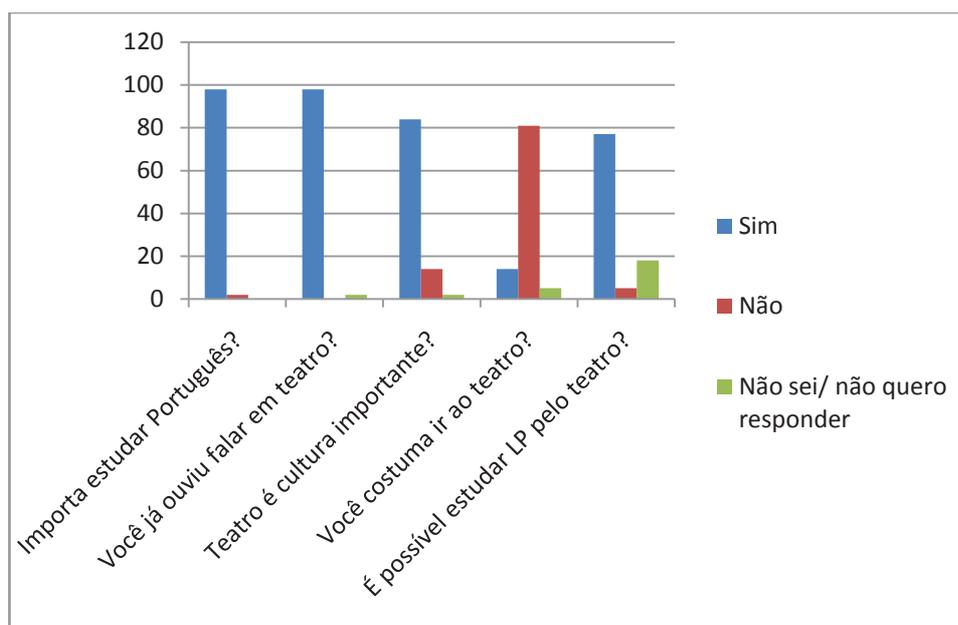
Assim, aplicou-se o ‘Questionário 2’ com o intuito de saber mais sobre a preferência do aluno, no tocante ao estudo da Língua Portuguesa, bem como se procurou saber também sobre o que o alunado achava, quanto à possibilidade de se estudar Língua Portuguesa pela técnica de encenações teatrais, questionando-os quanto aos seguintes aspectos:

a) Você acha que estudar Língua Portuguesa é importante?

- b) Qual a parte mais difícil do estudo da Língua Portuguesa?
- c) Qual a parte mais fácil do estudo da Língua Portuguesa?
- d) Você já ouviu falar em teatro/encenação de peças?
- e) Você considera teatro uma forma importante de manifestação cultural?
- f) Você costuma ir ao teatro?
- g) Você acha que é possível estudar Língua Portuguesa praticando teatro?

As respostas obtidas encontram-se registradas no gráfico a seguir:

**Gráfico 8 - Enquete acerca do estudo de Língua Portuguesa e teatro
(percentual)**



E as respostas obtidas foram as seguintes:

- a) 98% dos pesquisados informaram ser importante estudar Língua Portuguesa;
- b) 98% dos pesquisados já tinham ouvido falar em teatro;
- c) 84% dos pesquisados entendem teatro como importante manifestação cultural;
- d) 14% dos pesquisados já tinham ido a um teatro;

e) 77% dos pesquisados acreditavam ser possível estudar a Língua Portuguesa através do teatro.

Desdobrou-se o 'Questionário 2' com o intuito de saber, em relação à divisão clássica dos estudos da disciplina Língua Portuguesa no âmbito escolar, que partes da referida disciplina (gramática, interpretação de texto, redação) achavam, ou mais fáceis, ou mais difíceis de se estudar. Nos gráficos abaixo, as respostas obtidas:

Gráfico 9 - Percepção quanto à dificuldade do estudo em Língua Portuguesa

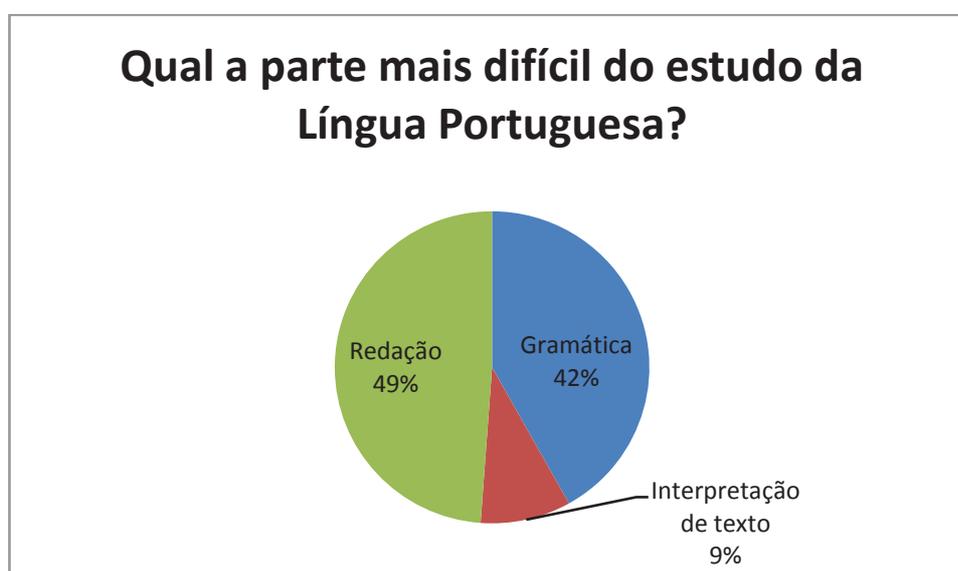
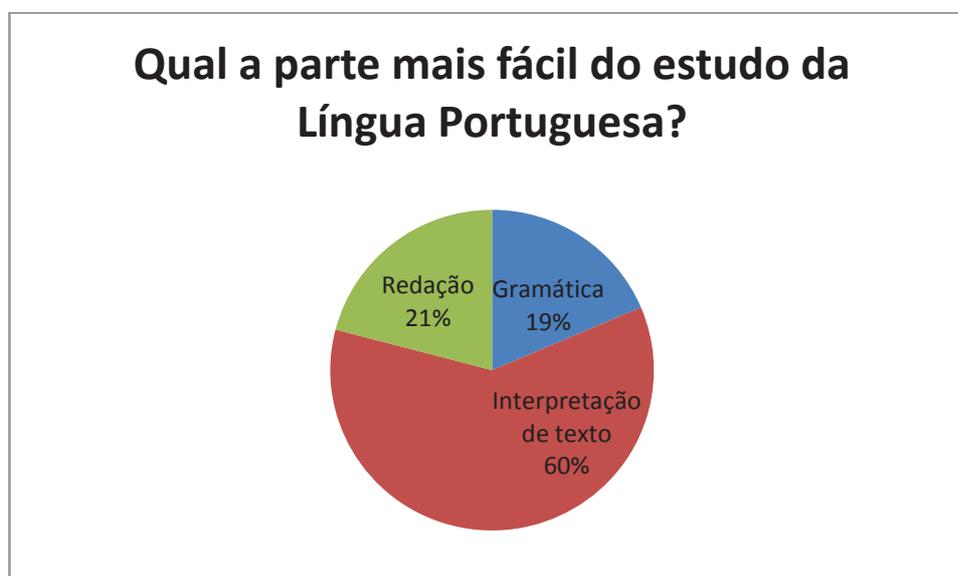


Gráfico 10 - Percepção quanto à facilidade do estudo em Língua Portuguesa



Confrontando-se os dados obtidos, observou-se que:

- a) 42% dos pesquisados consideravam a gramática como a parte mais difícil do estudo de Língua Portuguesa, contra 19% que achavam ser a parte mais fácil do estudo;
- b) 9% dos pesquisados consideravam a interpretação de texto a parte mais difícil do estudo de Língua Portuguesa, contra 60% que achavam ser a mais fácil do estudo;
- c) 49% dos pesquisados consideravam a redação como a parte mais difícil do estudo de Língua Portuguesa, contra 21% que achavam ser a mais fácil do estudo.

Com base nesses dados, a opção do teatro foi a escolhida para o trabalho com os implícitos, além de constituir uma boa oportunidade para que a grande maioria participasse de uma encenação teatral, pois, pelo que se apurou das respostas, apenas 14% dos pesquisados tinham frequentado o teatro.

Definida a estratégia, passou-se aplicar a intervenção, isto é, a aplicar o texto “Saúde”, anteriormente citado, através do método criativo adaptado ao caso, estudando com os alunos os implícitos objetivados em cada um dos testes ministrados, realizando-se o levantamento de dados quanto ao resultado obtido por eles em cada uma das aferições feitas durante esse processo.

4.9.3 Dinâmica da intervenção com o texto “Saúde”

Devido à coincidência do estudo dos implícitos textuais com o período da Feira Cultural Integrada do CESA, cujo tema, no ano de 2018, foi o da ‘preservação’, repetiu-se a estratégia adotada quando da intervenção-piloto do ano anterior, ou seja, realizar uma tarefa avaliativa, obrigatória pela regra escolar, no âmbito da feira, e que integrasse o tema proposto, mais os estudos dos implícitos.

E a escolha foi pela encenação teatral, como já se frisou anteriormente. Estava posta a carência para os alunos, conforme o método criativo de Bordini e Aguiar (1983, p. 27). Cabe esclarecer que a produção da encenação teatral ficou a cargo da Turma 904, já que a Turma 905, por questões de organização da feira, realizaria um trabalho de avaliação com outro professor; no entanto, como se trata de teatro-debate (ANDREOLA, 2004, p. 58-60), os alunos da 905 puderam participar como “plateia”, nos moldes do piloto de 2017.

Iniciou-se, então, a chamada coleta desordenada de dados (*Ibidem*, 1983, p. 27), momento em que o professor-pesquisador, informando aos alunos sobre as regras e o tema da

feira cultural, convidou-os a pesquisar algo sobre o referido tema, pois talvez isso facilitasse o trabalho da montagem da cena teatral.

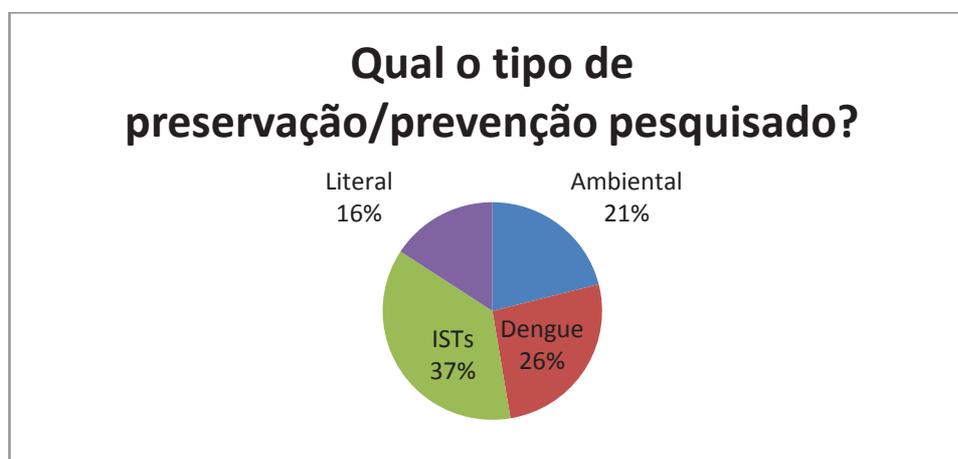
Sugeriu-se que os alunos dividissem-se em grupos, por afinidade, para que trabalhassem juntos, em cada agrupamento, as informações que obtivessem, referentes àquela temática.

O que se observou, nessa fase, é que eles partiram para a pesquisa do assunto, por conta própria, já que não se os obrigou a nada: a nota a ser atribuída como grau de avaliação era para eles, a aprendizagem era para eles, a aprovação na disciplina era para eles e o professor era apenas um mediador desse processo.

O interesse em resolver o problema deveria partir deles, de modo autônomo. Então, começaram as fases de elaboração de dados e de *insight*, do método criativo (BORDINI; AGUIAR, 1983, p.27) e que só se encerraram com o início da escrita do texto que foi encenado.

Na aula seguinte, o professor-pesquisador retomou a questão da pesquisa de dados referente ao tema da feira e verificou quais assuntos apareceram, desde que ligados à questão da ‘preservação’, através da livre busca pelos aprendizes. Na realidade, nessa etapa, os alunos foram convidados a operar inferências de base contextual (PAULIUKONIS, 2008, p.1924) sobre o que entendiam pelo significado da palavra ‘preservação’, ativando o chamado conhecimento prévio (APPLEGATE *et al.* apud GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.75). O gráfico abaixo mostra o apurado:

Gráfico 11 - Assuntos escolhidos via pesquisa autônoma do alunado



Observou-se que a livre pesquisa realizada pelos alunos assim ficou caracterizada:

- a) 37% dos pesquisados optaram por correlacionar a palavra ‘preservação’ à questão da preservação da saúde, mais especificamente sobre a prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs);
- b) 26% dos pesquisados optaram por correlacionar a palavra preservação à questão da preservação da saúde, mais especificamente nas ações de combate a Dengue;
- c) 21% dos pesquisados optaram por correlacionar a palavra preservação à questão da preservação do meio-ambiente;
- d) 16% dos pesquisados optaram por realizar pesquisa no sentido de levantar os significados da palavra ‘preservação’.

O que se pode depreender do levantamento acima é que os assuntos pesquisados são aqueles em que a palavra ‘preservação’ sai de uma forma posta, dicionarizada, enquanto tema de feira escolar, e passa a fazer sentido para aqueles alunos.

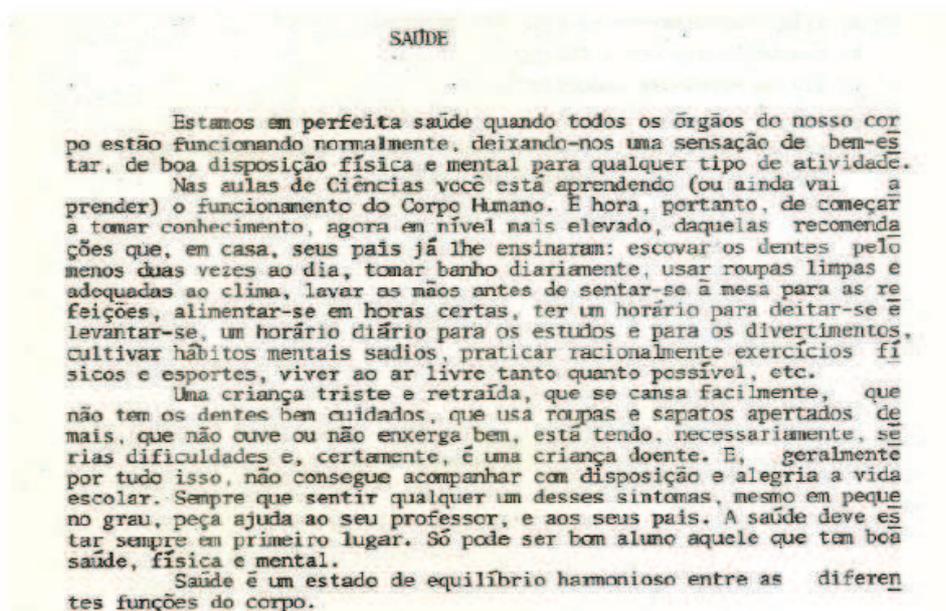
Por exemplo, a questão das ISTs é importante para eles, uma vez que (sem realizar juízos de valor) essa é a fase em que muitos iniciam suas atividades sexuais. A questão dos surtos de Dengue e doenças correlatas, transmitidas por meio de picada de mosquito, também lhes é cara, pois Xerém possui muita área de mata nativa e ainda conta com deficiências em sua rede de saneamento básico. E por fim, a questão da preservação do meio ambiente, já que Xerém é área de reserva ambiental.

Os alunos que não sabiam ou não entendiam o alcance da palavra ‘preservação’ foram às pesquisas, por conta própria, para suprir a necessidade do dado que lhes faltava. Pode-se dizer que, nesse primeiro processo, trabalharam várias questões implícitas, todas oriundas apenas de um vocábulo que foi, durante tal etapa, contextualizado.

Aproveitando a leitura prévia e o levantamento de dados que o alunado havia feito, o professor-pesquisador propôs que eles realizassem o exercício de interpretação de texto de título “Saúde”, no intuito de verificar se os conhecimentos prévios poderiam ajudá-los a resolver algum problema de compreensão que constasse naquele exercício de múltipla escolha.

O exercício procurava aferir os conhecimentos dos alunos no que concerne aos significados das palavras. No entanto, o implícito ali existente relacionava-se à adequação do sentido das palavras que melhor viesse a representar a mensagem transmitida pelo texto ora analisado, do modo “mais literal possível”, no entender de quem elaborou aquele exercício de múltipla escolha. Abaixo, colaciona-se o texto “Saúde” (também em anexo):

Figura 5 - Texto aplicado ao alunado – gênero informativo



- 1) O equilíbrio de nosso corpo existe:
- a) quando a mente funciona bem.
 - b) quando a atividade psico-física tem equilíbrio.
 - c) quando, sobretudo, a sensação de bem-estar é por causa de tudo, ou seja, da saúde.
 - d) quando corpo é são.

(Adaptação)

O professor-pesquisador aproveitou a oportunidade para aferir nesse teste, prioritariamente, a capacidade de o aluno raciocinar, utilizando-se de algumas habilidades/competências que se podem elencar:

- a) Utilização de inferências baseadas em sentido literal (PAULIUKONIS, 2008, p. 1918-1919);
- b) Conhecimentos prévios (MARCUSCHI, 2008, p.239);
- c) Capacidade de preenchimento de *gaps* (KOCH, 2014, p.176-177).

A resposta dada como “certa”, ou seja, o gabarito, na presente questão, é a alternativa C, por se tratar de ser, enquanto frase elaborada com base no texto apresentado, a mais precisa

quanto ao sentido, inclusive nas palavras empregadas para formá-la, ressalta-se, no entender de quem elaborou o exercício em tela.

O distrator em A está incompleto, já que o texto relaciona saúde aos aspectos relacionados ao corpo e à mente. A mesma incompletude se dá no distrator em D.

A alternativa constante do distrator B não está “errada”; no entanto, na leitura mais cuidadosa do texto e no diálogo entre ele e as respostas da questão, mais os conhecimentos prévios que o aluno já possa ter adquirido, quanto ao uso do vocabulário, aliado a processos inferenciais de retomada das informações textuais, cotextuais e contextuais, esse conjunto de informações e raciocínios pode permitir ao aluno comparar as alternativas B e C e perceber o implícito ali presente: a ‘precisão’ do significado de uma palavra em relação à outra.

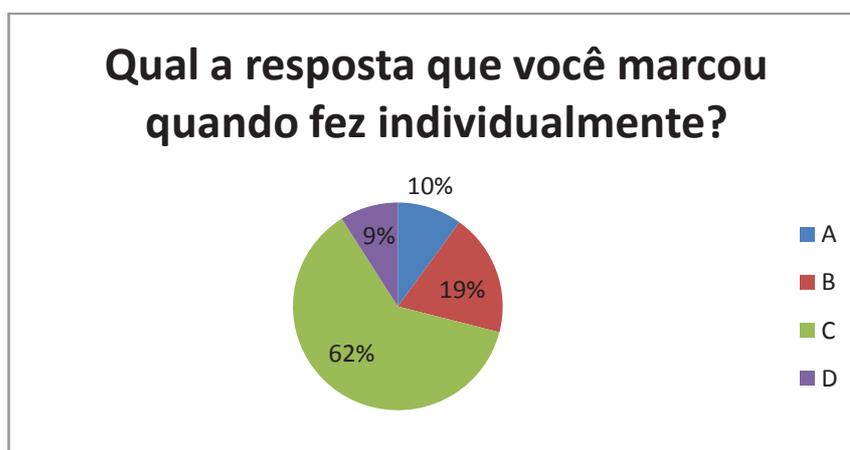
Não é fácil para o aluno do ensino fundamental do 9º ano realizar essa distinção, mas é necessário que ele aprenda a lidar com e a desvendar esse mistério que sempre poderá desafiarlo no momento da necessidade de inferir implícitos subentendidos e pressupostos.

É fundamental que esse aluno esteja consciente da importância de pensar e poder descobrir com qual intenção o interlocutor utiliza-se de certa palavra ou então descobrir os vários significados que uma mesma palavra pode esconder.

Voltando à possível análise da questão em comento, vê-se que o verbo ‘ter’ tem prioritariamente o significado de “estar no gozo ou na posse de; possuir”, conforme a primeira entrada no dicionário Aulete (2011, p. 1326). Somente a partir da quarta entrada, a referida obra valida a “correção” do uso do verbo ‘ter’ na alternativa B, significando, dentre outros, “ser dotado de”.

Aplicado o teste, apenas com base em conhecimentos prévios, isto é, consulta à memória biológica, o gráfico abaixo demonstra o resultado que se obteve:

Gráfico 12 - Resultado da aplicação do texto ‘Saúde’



Realizada a apuração, verificou-se que 62% dos alunos acertaram de plano a questão apresentada, no entanto 38%, ou seja, mais de 1/3 da turma não conseguiu alcançar a interpretação proposta pelo elaborador do exercício, expressa pelo gabarito oficial.

A resposta ao teste aplicado não foi revelada para os alunos, por conta da investigação que se iria proceder posteriormente, referente ao avanço no desenvolvimento do nível da aprendizagem, após a conclusão da presente intervenção.

Assim, após a aplicação da interpretação pela via da TRI, voltou-se a abordar a mesma temática do texto ‘Saúde’, coincidente com o tema da encenação teatral escolhido pelos alunos, para uma apresentação pública do teatro-debate, que versava sobre preservação da saúde, prevenindo-se das ISTs.

Considerando o teatro como o lugar de se ver e sabendo que o trabalho com imagens é um elemento capaz de incrementar o desempenho da compreensão dos alunos em relação aos textos dados e dos dados constantes num texto, enquanto elemento cultural (CASSIRER, 1994, p.24), aproveitou-se o texto ‘Saúde’ e ele foi utilizado como pretexto para a produção da futura encenação.

Então, o professor-pesquisador perguntou aos alunos participantes da presente pesquisa, se o texto informativo, que fora utilizado para aquele exercício de interpretação, possuía algum sentido em relação à atividade da feira proposta pela escola e se aquele texto poderia ser convertido em outro texto para uma encenação teatral, na modalidade de teatro interativo, teatro-debate.

De imediato, a receptividade em se trabalhar aquele texto foi outra, se comparada ao momento em que ele foi acessado apenas como parte de um exercício de múltipla escolha, ficando evidente que, da forma como fora aplicado em sala, o alunado entendia ser apenas o “mais do mesmo”, de cunho pouco ou nada motivador, enquanto fazer o teatro, trabalhar com a criação de algo era “diferente” e “que motivava mais”; é o teatro capaz de realizar esse fazer, suscitando uma possibilidade de permitir, ao aprendiz, uma experiência tendente a uma totalidade de sensações, de sentidos, e que, por suas características originárias, é capaz de levar o aluno ao estado de desenraizamento (BARTHES, 2009, p. 68-78), conforme já se expôs.

Assim, os alunos foram convidados pelo professor-pesquisador a se dividirem em grupos por afinidade afetiva (grupo de colegas mais próximos e amigos), para que discutissem o significado da palavra preservação e uma possibilidade de ligação entre tal palavra, o texto lido (“Saúde”) e a necessidade de se produzir uma peça teatral, para apresentá-la na feira cultural com fins de avaliação.

Cumprir ressaltar que diferentemente do modelo atual de estratégias de estudo para a leitura, interpretação e compreensão de texto, agora, o texto ‘Saúde’ saiu de mero texto em que o aluno lê, de modo isolado, com ele dialoga e interage em silêncio (se é que ocorre diálogo ou interação, pois o marcar do ‘X’ numa questão pode ser apenas um ato formal e não essencial, apenas um ‘chute’, para traduzir, simular, no mundo das aparências, que aquele ritual pedagógico-educacional cumpriu seu objetivo) e passou a fazer parte do contexto da vida real daqueles alunos, ou seja, possuía um sentido que não era o de apenas cumprir uma mera formalidade avaliativa. Caminhava-se da experiência para a experiencição.

O desafio era transformar um texto informativo em pequena peça teatral a ser encenada durante a feira cultural e que tratasse o prevenir da saúde contra as ISTs.

E isso é uma possibilidade como se pode vislumbrar nos versos de “Notícia de Jornal”:

Atentou contra a existência
 Num humilde barracão
 Joana de tal, por causa de um tal João
 Depois de medicada
 Retirou-se pro seu lar
 Aí a notícia carece de exatidão
 O lar não mais existe
 Ninguém volta ao que acabou
 Joana é mais uma mulata triste que errou
 Errou na dose
 Errou no amor
 Joana errou de João
 Ninguém notou
 Ninguém morou na dor que era o seu mal
 A dor da gente não sai no jornal

(BARBOSA; REIS, 1975, faixa 8).

Ainda que o foco desse trabalho de pesquisa seja a leitura, compreensão e interpretação de textos, pois o objetivo é trabalhar junto ao alunado o descritor D4 da Matriz de Referência da Prova Brasil, abordou-se alguns aspectos gramaticais, concernentes à produção de texto, com a finalidade de se produzir a redação do texto das encenações: “Inicialmente, tomemos como objeto de estudo um texto de peça de teatro. Tal texto, embora seja produzido para ser falado (dialogado quase sempre), é em essência um texto escrito [...]” (RAMOS, 1999, p.31).

Nessa direção, utilizou-se de bibliografia específica voltada à produção de roteiros, da qual se extraíram alguns aspectos a serem observados e que foram repassados aos alunos:

“Nas várias etapas da construção de um roteiro ou peça teatral, o autor roteirista tem seu momento poético, de contista e por fim de estruturador e dialoguista. Enfim, deve saber manejar a palavra com destreza, ofício e diversidade.” (COMPARATO, 2009, p.17).

Desse modo, os alunos foram orientados a:

- a) Escrever cenas, o mais detalhadas possível, que pudessem retratar o tema do texto a ser encenado;
- b) Escrever, nas cenas, os diálogos dos personagens;
- c) Utilizar a variação da língua portuguesa adequada à cena;
- d) Procurar escrever frases curtas, seguindo o padrão “sujeito-verbo-complementos”, sempre que possível;
- e) Atentar para o uso das regras de acentuação, pontuação, concordância, regência;
- f) Atentar para a questão da coerência e da coesão textual;
- g) Permitir a participação da “plateia” no desenrolar da trama, solicitando que ela opinasse no que os “atores” deveriam fazer, nos momentos de crise apresentados a ela, durante a encenação, para que se promovesse o debate de ideias. Aqui se retomou uma característica fundamental do teatro grego em sua essência originária, que foi o aproximar da função da “plateia” à do coro (BARTHES, 2009, p. 74-75).

E o texto criado, que representa a conclusão das etapas de *insight* e elaboração material, no método criativo, assim ficou:

(Observação: o texto abaixo apresentado foi transcrito conforme o original elaborado pelo grupo de alunos “roteiristas”. Mantiveram-se os desvios da variação culta da língua portuguesa, pois foi material valioso para o ensino e revisão das normas dessa variação, possibilitando compará-la com a denominada ‘variante coloquial’, que tem muito a ver com a questão da presença da oralidade no texto).

TEATRO SOBRE DSTs

[Narrador: Aluno nº 06] Em comemoração de 3 anos de namoro, o casal [Aluno nº 03] e

[Aluno nº 01] marcam de comemorar, mas [Aluno nº 03] sai de casa com os seus amigos para um barzinho e chega em casa atrasado e bêbado, e vai dormir.

[Narrador: Aluno nº 40] No dia seguinte acordam e a [Aluno nº 18] começa a discutir com ele.

[Aluno nº 01] – Você não quer nada com a vida em!

[Aluno nº 03] – Não me estressa.

[Aluno nº 01] – Não fala assim comigo, você está errado, e tudo que eu quero agora é você fora da nossa casa.

[Aluno nº 03] – Vou te falar uma parada, vai ser a melhor coisa que irei fazer agora.

[Narrador: Aluno nº 06] Chega à noite a amiga de [Aluno nº 01] chama ela para ir ao baile.

[Aluno nº 18] [RASURA] – Amiga, vai rolar um baile, vamos?

[Aluno nº 01] – Sei não amiga, estou na bad!

[Aluno nº 18] – Poxa, vamos vai ser legal.

[Aluno nº 01] – Então eu vou!

[Narrador: Aluno nº 40] Chegando no baile, [Aluno nº 01] triste na depre, se interessa por um segurança, ela chega no segurança e ele oferece uma bebida a ela.

[Aluno nº 07] (segurança) – E aí, aceita?

[Aluno nº 01] – Claro.

[Narrador: Aluno nº 06] E rolou uma relação sexual entre eles. No dia seguinte [Aluno nº 03] vai até a casa de [Aluno nº 01] ter uma conversa civilizada.

[Aluno nº 03] – Poxa amor, vamos voltar por favor?

[Aluno nº 01] [RASURA] – Você não merece!

[Aluno nº 03] – Me desculpe, por favor! Não estava com cabeça para conversar naquele dia.

[Aluno nº 01] [RASURA] – Vou te dar uma chance.

[Narrador: Aluno nº 40] Durante a semana, [Aluno nº 01] começa a sentir sintomas e ela procura logo um ginecologista por não saber em que área de saúde ir.

[Narrador: Aluno nº 06] A ginecologista percebe que tem algo de errado e encaminha a paciente para um clínico geral.

[Aluno nº 01] – Tenho sentido alguns sintomas estranhos

[Aluno nº 02] – Que tipo de sintomas?

[Aluno nº 01] – Tenho sentido algumas coceiras, sangramentos e algumas dores.

[Aluno nº 02] – Nesse caso, é de grande importância o exame preventivo.

[Narrador: Aluno nº 06] A ginecologista de [Aluno nº 01] marca uma consulta com uma médica especialista.

Chega o dia da consulta de [Aluno nº 01]

[Aluno nº 01] [RASURA] – Vim fazer uma consulta para saber qual é a causa dos sintomas que ando sentindo.

[Aluno nº 30] – Sua ginecologista me passou o que está acontecendo, você está com suspeita de uma doença sexualmente transmissível, vou te encaminhar para fazer alguns exames.

[Narrador: Aluno nº 06] [Aluno nº 01] muito angustiada com o suspeito problema, vai para casa e espera o dia para voltar ao médico.

[Narrador: Aluno nº 40] Chegando o dia de voltar ao médico, [Aluno nº 01] é atendida.

[Aluno nº 05] – Saíram o [RASURA] resultado de seus exames, e estava correta as nossas suspeitas.

[Aluno nº 01] – O que eu tenho doutora?

[Aluno nº 05] – Você está com AIDS.

[Aluno nº 01] – Não tenho o que falar.

[Narrador: Aluno nº 06] Passa-se meses, [Aluno nº 01] com essa doença sem falar com ninguém sobre o caso.

[Narrador: Aluno nº 06] Ela começa a sentir sintomas de gravidez e conta pra sua amiga.

[Aluno nº 01] [RASURA] – Amiga, acho que estou grávida.

[Aluno nº 18] – Tá doida menina, o que você tem na mente?

[Aluno nº 01] – É sério, embuste.

[Aluno nº 18] – Vamos comprar o teste de gravidez.

[Narrador: Aluno nº 40] Elas compraram o teste e da positivo e ela fica preocupada e não sabe o que fazer.

“O público resolve esse problema.”

[Narrador: Aluno nº 06] Ela conta para o [Aluno nº 03] toda a verdade; [Aluno nº 03] manda ela ir procurar [Aluno nº 07] e eles conversam.

[Aluno nº 03] – Pow mano, você teve relação com a minha mina, ela ta com AIDS.

[Aluno nº 07] [RASURA] – K.O (KKK)

[Aluno nº 03] – É o pior, ela está grávida, e você vai agora com a gente fazer os exames.

[Narrador: Aluno nº 40] Todos fizeram os procedimentos para saber quem foi o transmissor da doença.

[Narrador: Aluno nº 06] Passa-se os dias os médicos fazem as análises e descobre que [Aluno nº 07] passou a doença para [Aluno nº 01] [RASURA] e contagiou [Aluno nº 03].

[Narrador: Aluno nº 40] [Aluno nº 01] com medo do que podia acontecer com o seu filho, precisava de um conselho.

“O público aconselha [Aluno nº 01].”

Roteiristas: Aluno nº 01, 02, 03, 05, 06, 07, 13, 16, 18, 40, 30

Muitas observações podem ser feitas, na análise do texto ora apresentado, bem como do que ocorreu durante a apresentação da encenação. Realizando breve análise, pode-se ressaltar que:

1) Na própria escritura do roteiro, os alunos ‘atores’ puseram o seus próprios nomes, em vez de nomearem personagens. Essa foi uma característica interessante, pois é possível supor que, nessa espécie espontânea de encenação teatral, do teatro não como um grande show, mas como o local do acontecer, expresso pela linguagem, aluno e personagem confundiram-se e não houve nenhum tipo de estranhamento do público que os assistiu. Nesse sentido, a ficção que ali se passou pode ser entendida como “a coletividade humana confrontada com o acontecimento e procurando compreendê-lo”, buscando a resposta à questão central “o que fazer?” e obtendo o que seria “a resposta dos deuses e dos homens” (BARTHES, 2009, p. 64-75). Tal situação remete à questão do poeta de Fernando Pessoa, em ‘Autopsicografia’:

O poeta é um fingidor
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.
(PESSOA, 2004, p.1).

“O poeta é um fingidor”, no entanto, um fingir que não tem o sentido de mentiroso, mas aquele que transforma e se transforma, dentro do seu próprio sentir, cuja expressão lhe é una. Fingir, em Pessoa, vem do latim *fingo*, que significa modelar, dar forma (FARIA, 1962, p. 399). Nessa direção deu-se a ficção, o fingimento dos aprendizes;

2) A peça relatou diversas mazelas presenciadas pelos alunos, em seu cotidiano, seja na vida particular, seja na comunidade em que vivem. No caso em análise, observa-se, novamente, a ocorrência da cognição situada e a conceptualização de cenas, uma vez que:

[...] o aluno, assim como toda pessoa, cogniza situadamente, isto é, cogniza de acordo com o espaço perceptual, conceptual e epistêmico que ocupa. Essas dimensões balizam a sua percepção e a sua conceptualização, vistas como propriedades interdependentes, e definem o que ela é capaz de ver (ou ouvir, ou ler), imaginar e reconhecer como real e pertinente às suas formas de compreensão de mundo. (GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.80);

3) Implícitos de base contextual, decorrentes, em sua origem, de operações cognitivo-inferenciais de caráter lógico-linguísticas e de base situacional ou discursiva (PAULIUKONIS, 2008, p. 1924) ocorreram durante a encenação e ajudaram a construir a coesão e a coerência do texto acontecendo como vida real, tais como: o desprezo do homem pela mulher (machismo), a mulher no seu papel de protagonista, o baile *funk* como uma das principais forma de lazer na atualidade, o uso da bebida alcoólica, a relação sexual descompromissada, a relação sexual sem precaução, a fragilidade dos relacionamentos amorosos, a traição, o papel do melhor amigo, o estresse como fator de desarmonia, a gravidez não planejada, a confusão no atendimento do sistema de saúde, o custo da doença;

4) Nos momentos em que a “plateia” pôde intervir na encenação, houve a ampliação da interpretação do texto, pois vários alunos trouxeram formas de tratar o caso, tais como: “correntes” se formaram durante o debate que se instalou: de um lado os que achavam que o aborto seria a solução para que a criança não fosse vítima da IST; do outro lado, formas de se possibilitar um parto seguro e tratamento com retrovirais. Houve preocupação do lado econômico, pois como os doentes iriam conseguir recursos financeiros para custear um tratamento caro? Não podiam confiar no fornecimento do tratamento pelo governo. Referente a esse caso, linguisticamente, verificou-se claramente a ocorrência da refocalização de cena, já que é senso comum que o Sistema Único de Saúde (SUS) financie o tratamento de soropositivos para HIV (Vírus da Imunodeficiência Humana); no entanto, os jovens participantes daquela sessão de teatro-debate expressaram sua preocupação quanto à possibilidade da não ocorrência de tal financiamento.

5) Houve a hostilização aos personagens, nos momentos de tensão... as gargalhadas da protagonista e do segurança, ao saberem que estavam infectados por AIDS (Síndrome da

Deficiência Imunológica Adquirida), foram repudiadas com manifestações do tipo “ - Você está com AIDS, está rindo de quê?”, ou “ - Que confusão é essa de médicos aí?”, ou ainda “ - Você não vale nada!”, dentre outras. As reações davam-se na “plateia” de modo espontâneo, lúdico, mas se tratavam de reações sérias.

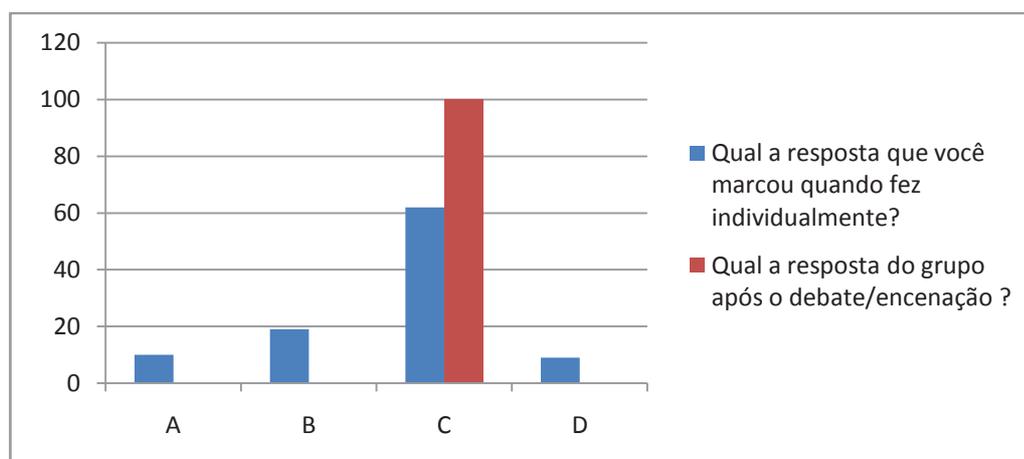
Na aula seguinte, após toda a aprendizagem que aconteceu durante a encenação teatral, a turma 904 foi convidada a repetir o exercício do texto “Saúde”, cujo objetivo era verificar se a quantidade de informações a que os alunos tiveram acesso, durante a apresentação teatral, já transformada em conhecimentos prévios, teria a capacidade de melhorar o desempenho do grupo, no tocante à realização daquele exercício de múltipla escolha. E se fez a nova aplicação, cujos resultados são apresentados a seguir.

Cabe frisar que toda a atividade (desde o lançamento da ideia até o acontecer dos debates) consumiu também 6 tempos de aula com 50 minutos cada tempo, no entanto, nessa nova intervenção, o debate travado sobre a IST durou aproximadamente 50 minutos.

5 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Realizado o levantamento do resultado da intervenção, após a aplicação da metodologia, verificou-se que os estudos realizados pelos alunos, no âmbito do método criativo, ativando a compreensão de texto enquanto processo, num fomentar das operações cognitivo-inferenciais, de caráter lógico-linguísticas, de base situacional ou discursiva e contextual, esses, resultando em elementos aprendidos e tornando-se conhecimentos prévios, posteriormente, parecem apontar no sentido de que a prática das encenações teatrais é capaz de possibilitar a melhora no desempenho da compreensão e interpretação de textos, inclusive no concernente aos implícitos textuais e contextuais, confirmando o que se apurou no âmbito do projeto FV e na atividade piloto de 2017, como demonstra o gráfico abaixo, posterior à nova aplicação do exercício de múltipla escolha, texto ‘Saúde’:

Gráfico 13 - Resultado da reaplicação do texto ‘Saúde’



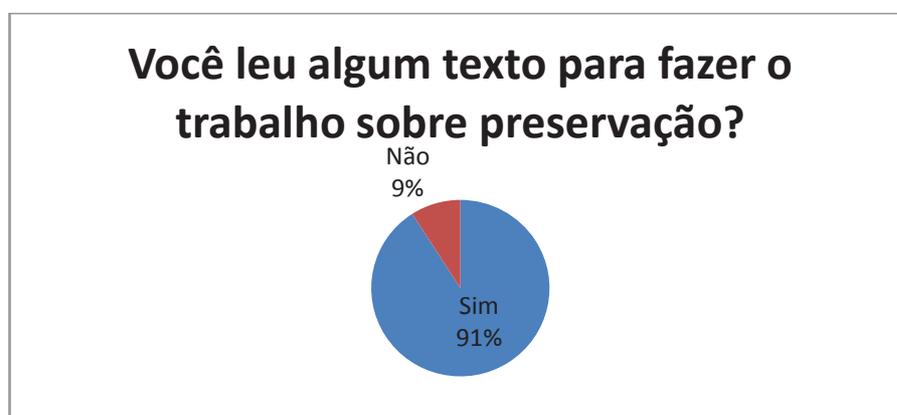
100% dos pesquisados acertaram, após os debates, a alternativa proposta como a “certa” pelo elaborador do exercício, pois entenderam que possuir saúde é prerrogativa do ser humano e não da atividade psico-física; a atividade psico-física é prerrogativa do ser humano, logo é o ser humano quem tem a atividade psico-física e se o ser humano tem a atividade psico-física, o equilíbrio de tal atividade também pertence ao ser humano.

Refletir sobre o tema parece ter-lhes esclarecido melhor a observância do significado das palavras, como também aconteceu na atividade piloto. Em todo esse processo, pode-se identificar parte das operações inferenciais que nele se desenvolveu, tais como: dedutiva e indutiva, ambas de natureza lógica, particularização, sintetização, associação, de base lexical,

semântica e pragmática, além da reconstrução, de base cognitiva, pragmática, experiencial (MARCUSCHI, 2008, p.255).

No intuito de verificar qual a percepção do alunado, em relação ao próprio processo de aprendizagem pelo qual passou, aplicou-se o ‘Questionário 4’ que perguntava se para participar da dinâmica do teatro eles haviam pesquisado algum texto e de que forma supunham ter aprendido melhor: durante a pesquisa do assunto sobre ‘preservação’ ou participando da dinâmica teatral. As respostas obtidas estão representadas nos gráficos abaixo:

Gráfico 14 - Percentual de alunos que pesquisaram sobre ‘preservação’



O gráfico acima demonstra que apenas 9% dos alunos não pesquisaram sobre o assunto ‘preservação’;

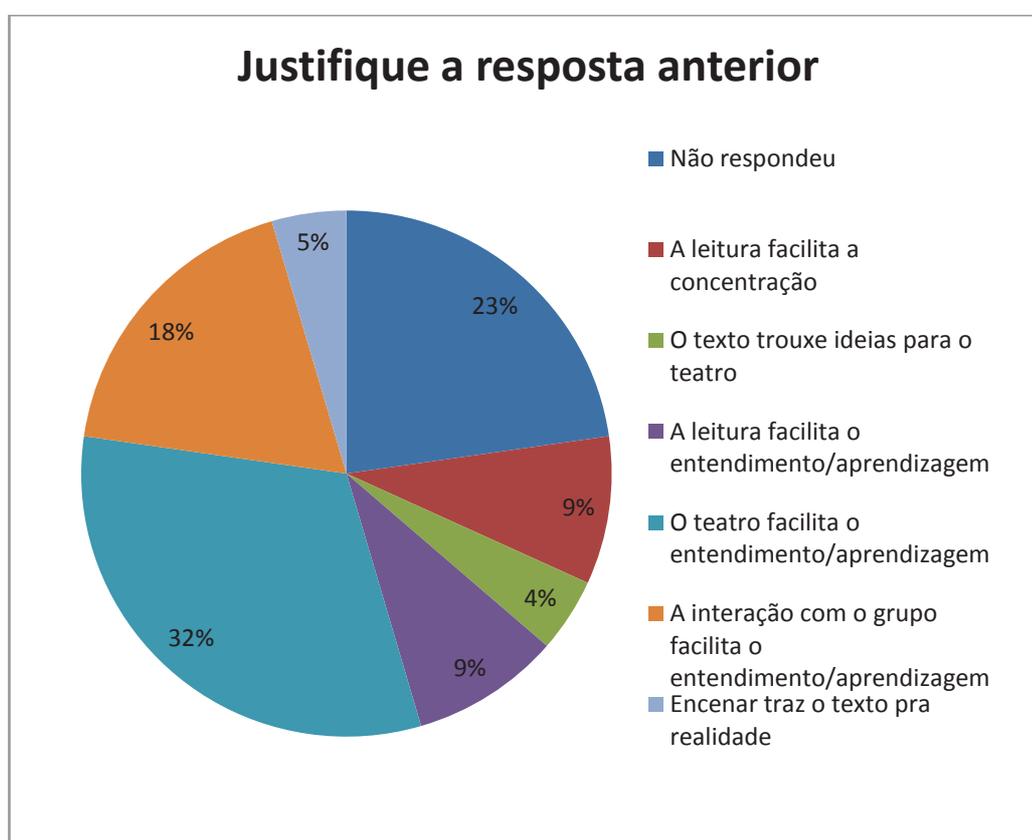
Gráfico 15 - Enquete sobre aprendizagem mais significativa



Ainda que 9% dos alunos não tenham pesquisado sobre o assunto ‘preservação’, observa-se que a dinâmica teatral pôde resgatar-lhes o sentido do estudo, já que esses alunos, que não pesquisaram, afirmam ter aprendido sobre o referido assunto, quando participaram da citada dinâmica. Aliás, o gráfico acima permite deduzir que 64% dos alunos que pesquisaram sobre aquele assunto entenderam que a dinâmica teatral teria ajudado a aprender mais sobre o assunto.

E ao solicitar que justificassem o motivo da maior aprendizagem, houve um mosaico de percepções e que se apresenta no gráfico que segue:

Gráfico 16 - Justificativa sobre a percepção da melhor forma de aprendizagem



Interpretando o gráfico anterior, verifica-se que:

- a) 23% do total de alunos não justificaram sobre a percepção da melhor aprendizagem;
- b) Dos alunos que entenderam haver aprendizagem mais pela leitura de textos, 22% assim justificaram a própria percepção:
 - b.1) 9% afirmaram que a atividade de leitura facilita a concentração;

b.2) 4% afirmaram que o texto fomentou-lhes ideias que foram utilizadas na dinâmica do teatro;

b.3) 9% afirmaram que aprendem mais facilmente através da leitura.

c) Dos alunos que entenderam haver mais aprendizagem através da dinâmica da encenação teatral, 55% justificaram desse modo a própria percepção:

c.1) 32% afirmaram que participar da dinâmica teatral fez-lhes entender e aprender de modo mais fácil o assunto abordado;

c.2) 18% afirmaram que o interagir com a 'plateia' foi um elemento facilitador do entendimento e da aprendizagem acerca do assunto abordado;

c.3) 5% afirmaram que encenar traz o texto para a realidade.

O que se extrai dos resultados levantados é que, de algum modo, a dinâmica do teatro/debate mostra-se como dinâmica preferencial do alunado, se comparada com a metodologia tradicionalmente utilizada no espaço escolar, para o estudo da compreensão e interpretação de textos, uma vez que tal dinâmica, de algum modo, aproxima mais o texto trabalhado à realidade do aluno, enquanto vivência.

Ainda que apenas 5% tenham afirmado por escrito que 'encenar traz o texto para a realidade', há, ao menos, outra possibilidade de leitura nesse contexto, conforme depoimento de um dos alunos envolvidos no processo, pois ele afirma que "[entendeu melhor sobre o assunto tratado] Ao transformar o texto em uma encenação, pois explica os fatos como realidade"; salvo melhor juízo, não é o texto em si que o aluno enxerga como realidade, mas parece que os alunos compreendem melhor os fatos abordados no texto quando os veem encenados, ou seja, quando os veem mais aproximados ao que eles entendem pela realidade do acontecer em suas próprias vidas.

Figura 6 - Depoimento de participante sobre a relação texto encenado e realidade

2) Você entendeu mais sobre o tema ao ler o texto/materia ou ao transformar esse texto para uma encenação teatral? Justifique.

R: Ao transformar o texto em uma encenação, pois explica os fatos como realidade.

Outros dados levantados e que corroboram com a visão de uma melhor aceitação, por parte dos alunos, do estudo da compreensão e interpretação de textos, quando realizado através da encenação teatral, do lúdico, podem ser percebidos no momento em que se confrontam as médias das notas de avaliação obtidas pelas turmas participantes nos 4 bimestres letivos, confrontando-se os períodos letivos sem a aplicação da dinâmica (1º, 2º e 3º bimestres) e o período letivo com a aplicação da dinâmica (4º bimestre). E tal leitura repete-se, ao se verificar o nível da frequência desses alunos nesses mesmos períodos. Abaixo, apresentam-se as tabelas para comparação:

Tabela 6 - Médias de notas e frequências - T. 904 - 2017

T: 904 - 2017	média das notas	média de faltas
1º bimestre	5,78	9,4
2º bimestre	5,83	11,1
3º bimestre	4,79	7,5
4º bimestre	6,65	6,2

Tabela 7 - Médias de notas e frequências - T. 905 - 2017

T: 905 - 2017	média das notas	média de faltas
1º bimestre	6,77	9,3
2º bimestre	6,53	10,8
3º bimestre	6,03	8,6
4º bimestre	7,23	6,9

Tabela 8 - Médias de notas e frequências - T. 904 - 2018

T: 904 - 2018	média das notas	média de faltas
1º bimestre	7,3	6,9
2º bimestre	6,31	5,3
3º bimestre	5,74	10,4
4º bimestre	7,06	9,7

Tabela 9 - Médias de notas e frequências - T. 905 - 2018

T: 905 - 2018	média das notas	média de faltas
1º bimestre	5,97	5,4
2º bimestre	5,91	5,5
3º bimestre	5,01	6,2
4º bimestre	6,59	5,8

Na comparação das tabelas, observa-se que, sempre no 4º bimestre, momento no qual se aplicou a dinâmica de grupo da encenação teatral, tanto no piloto, quanto na última intervenção, nas aulas em que houve a aplicação da metodologia que aqui se propõe, ocorreu um aumento da média, no tocante às notas de avaliação e, de algum modo, registrou-se aumento na participação do alunado, com a queda das médias de faltas, num período letivo em que a maioria dos alunos costuma não mais se interessar pelas aulas ou conteúdos ministrados, uma vez que boa parte deles já alcançou os 20 pontos necessários para a progressão na disciplina, ou seja, “já passou na matéria”. Ressalta-se que esse comportamento indicativo da melhora em notas de avaliação e participação já era visível desde o projeto FV, em que se verificou um maior empenho e participação dos aprendizes, quando aplicada a referida dinâmica de estudos.

Outro dado que pode apontar para o êxito dessa abordagem pedagógica que aqui se propõe é o resultado obtido na última avaliação da Prova Brasil, ocorrida em 2017, ano em que o professor-pesquisador aplicou a citada metodologia em todas as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do CESA, cujo resultado foi publicado em boletim oficial emitido pelo INEP (BRASIL, 2018, p.12):

Tabela 10

DESEMPENHO DA SUA ESCOLA PROVA BRASIL						ProvaBrasil
Médias de Proficiência						
	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Escolas Federais do Brasil			309.05			
Escolas Estaduais do Brasil			254.32			
Escolas Municipais do Brasil			248.10			
Total Brasil			258.35			
Escolas Estaduais do seu Estado			245.87			
Escolas Municipais do seu Estado			256.06			
Total Estado			265.64			
Escolas Estaduais do seu Município			240.00			
Escolas Municipais do seu Município			238.05			
Total Município			239.38			

	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
Sua Escola			260.14			
Escolas Similares			252.10			

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil	5º Ano		9º Ano		3ª Série	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011			215.97			
2013			230.14			
2015			213.04			
2017			260.14			

Ao se compararem os resultados obtidos pelo colégio local, do ano de 2011 até 2017, verifica-se que houve progressão no percentual de alunos, em relação aos níveis fixados na Matriz de Referência do SAEB, conforme demonstra o gráfico e a tabela a seguir:

Gráfico 17- Comparação proficiência local Prova Brasil edições 2011-2017

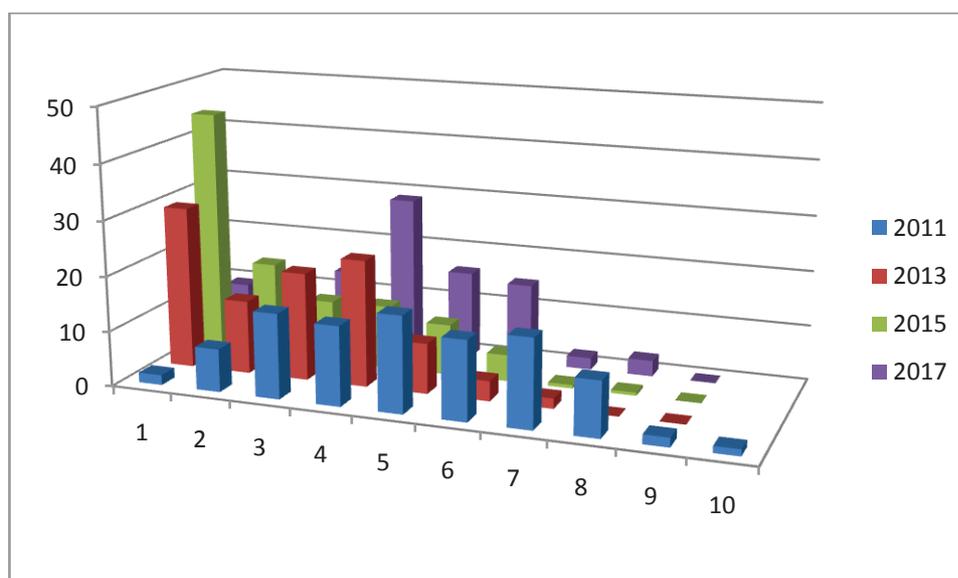


Tabela 11

DESEMPENHO DO ALUNADO NA PROVA BRASIL				
NÍVEL/ANO	2011	2013	2015	2017
0	1,8	29,49	44,6	9,47
1	7,8	13,35	17,31	12,24
2	15,4	19,56	11,34	14,01
3	14,4	22,96	11,51	28,71
4	17,4	9,13	9,24	15,9
5	14,4	3,64	4,81	14,66
6	16	1,87	0,63	2,13
7	10	0	0,56	2,87
8	1,7	0	0	0
9	1,2			
TOTAL	100,1	100	100	99,99

Desse modo, as leituras do citado gráfico e tabela demonstram que houve um aumento no percentual de alunos que, em tese, elevaram seus níveis de habilidades/competências leitora, interpretativa e compreensiva, nessa metodologia de avaliação governamental.

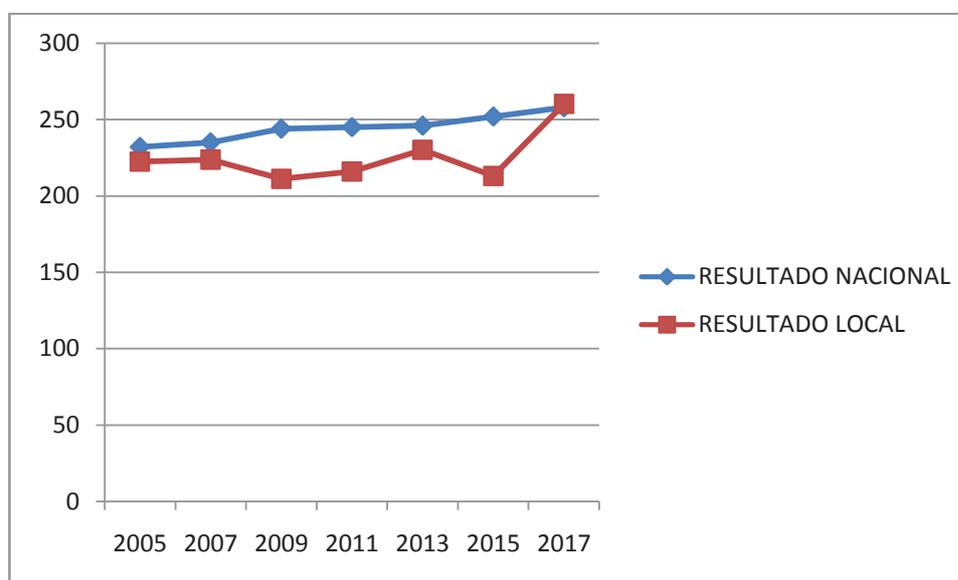
Na tabela de níveis do SAEB, lembrando, cada nível posterior pressupõe a aprendizagem do nível anterior, logo, quanto maior for o percentual de alunos computados à direita do gráfico, melhor será o resultado em relação à aferição das habilidades e competências leitoras.

E, pela primeira vez, desde o ano de 2005, o referido colégio consegue ultrapassar a média nacional, conforme se demonstra através do gráfico obtido ao se confrontarem dados extraídos dos boletins oficiais do INEP:

Tabela 12

COMPARAÇÃO ENTRE RESULTADOS PROVA BRASIL							
RESULTADO/ANO	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
RESULTADO NACIONAL	232	235	244	245	246	252	258
RESULTADO LOCAL	222,34	223,74	211,15	215,97	230,14	213,04	260,14
DIFERENÇA PONTUAÇÃO	9,66	11,26	32,85	29,03	15,86	38,96	-2,14

Gráfico 18 - Curva de desempenho CESA x média nacional - período 2005-2017



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que aqui se apresentou consistiu em atividades pedagógicas acerca da construção de significados no texto, com foco nos vários graus de implícitos, pela via da intervenção pedagógica, através de estratégia de técnicas de encenação teatral, oriundas do teatro-debate.

Essa atividade foi realizada, num primeiro momento, em uma turma de reforço do 6º ano do ensino fundamental, no ano de 2014, e posteriormente em turmas do 9º ano do ensino fundamental, nos anos de 2017 e 2018, todas elas da rede regular pública do Estado do Rio de Janeiro, almejando a melhoria na proficiência dos referidos estudantes no tocante à leitura e compreensão de textos.

O primeiro texto utilizado nas atividades, na referida turma de 6º ano, foi texto do gênero jurídico-penal, referente ao capítulo das infrações penais cometidas pelos menores de dezoito anos, conforme orientação do livro didático do projeto FV.

O texto utilizado na intervenção-piloto, nas turmas de 9º ano do ensino fundamental, em 2017, trazido aqui como *corpus* de análise, foi do gênero contrato da espécie bancário jurídico-negocial, a pedido dos próprios alunos, uma vez que expressaram o interesse em aprender sobre esse gênero, pelo fato de não se ensinar, na escola, como se lê um contrato de banco.

Posteriormente, em outra intervenção, realizada em 2018, também nas turmas de 9º ano do ensino fundamental, trabalhou-se o texto informativo, em forma de exercício de múltipla escolha, conforme o modelo de aplicação dos exames oriundos do SAEB, em que se emprega a TRI.

A revisão teórica apresentou reflexões sobre o posicionamento de diversos sociolinguistas, semanticistas, filósofos, psicólogos, educadores especializados nas áreas da Linguística Textual, Semântica, Poética, Psicolinguística, dentre outras, os quais versavam sobre os vários elementos que constituem o complexo processo de ensino-aprendizagem.

Abordou-se o papel do trabalho de intermediação do professor, ao promover o processo de construção de significados, através do ensino de diferentes graus de implícitos (implícitos pressupostos, subentendidos, acarretamentos, implicaturas), aliado à técnica adaptada do teatro-debate pelo método criativo proposto por Bordini e Aguiar (1983).

Em seguida, passou-se à descrição da realização das citadas intervenções que consistiram basicamente em pesquisa de textos que tratassem dos temas propostos previamente para a discussão com os alunos, a criação de cena teatral que relacionasse

palavras, por vezes, de campos semânticos distintos, mas que estivessem atreladas ao tema proposto e, por fim, a “encenação” coletiva, com a participação de todos os alunos envolvidos nesse processo, de modo cooperativo, fossem eles “atores” ou “plateia”.

O que se apurou foi que as turmas expostas à tal metodologia demonstraram, durante o percurso de todo o processo pedagógico (de participação, motivação, trabalho espontâneo com leitura, compreensão e interpretação de textos propostos, criatividade, satisfação), maior engajamento, que se traduziu num melhor desempenho escolar, demonstrado através das atividades que foram realizadas posteriormente aos estudos realizados, expresso em níveis até mais elevados do que os detectados, quando utilizada a técnica tradicional de ensino de leitura, compreensão e interpretação textual.

Verificando-se os resultados obtidos, pôde-se vislumbrar que o processo de ensino-aprendizagem da leitura, compreensão e interpretação, pela via das estratégias técnicas aqui propostas, possibilitou a transmissão e a apreensão dos conhecimentos relacionados aos conteúdos textuais analisados, de modo facilitado, ainda que esses não fossem de domínio dos alunos daqueles níveis de escolaridade.

Acredita-se que se proporcionou, ao alunado participante, um incremento em seu trabalho com os textos, já que, ao conscientizá-los sobre a existência dos conteúdos implícitos textuais, operou-se o preenchimento de *gaps*, por conta de estímulos nos processos cognitivo-inferenciais, o que se refletiu na obtenção de um desempenho melhor na compreensão daqueles textos apresentados, e que se entende ter ficado demonstrado pelos depoimentos conclusivos e resultados obtidos ao fim das sessões de estudo.

O que parece, após a realização dessas atividades um tanto quanto espontâneas, diferentemente das obrigações impostas pelo livro didático, é que tais atividades foram bem melhor recebidas pelos alunos, pois eles fizeram a escolha, a convite, dentro de um tema proposto, do que iriam ler e como iriam produzir. Foi mais espontânea a produção, pois como se tratava de cena, eles podiam, inclusive, utilizar vários outros recursos linguísticos (não apenas o escrito) para a expressão de suas ideias, através do que lhes propiciava o lúdico.

É possível que, ao lado da validação da descrição semântica proposta por Ducrot (PAULIUKONIS, 2008, p.1919), em que operam os vários graus de implícitos, tanto a cognição situada, quanto o conhecimento prévio, numa perspectiva cognitivista, romperam, de algum modo, a atuação leitora e interpretativa do aluno apenas no “nível literal do texto” (APPLEGATE *et al.* apud GERHARDT; ALBUQUERQUE; SILVA, 2009, p.75), inclusive sendo possível vislumbrar a ocorrência da refocalização de cena, trazendo à tona cenas que estavam “à sombra” (*Ibidem*, 2009, p.79).

Além disso, da ótica operacional docente, a aplicação da presente metodologia facilitou o trabalho pedagógico e até o controle na aprendizagem de turma, uma vez que, durante as aulas, o que se observou foi uma maior dinamização na transmissão dos conteúdos, referentes à proposta de trabalho, e ainda foi possível observar que os alunos participavam em maior quantidade e qualidade de interesses, por fim, demonstrando a aquisição e o desenvolvimento de várias das habilidades e/ou competências pertinentes àquela etapa do processo educacional, isto é, o trabalho consciente com os implícitos textuais (descriptor D4 do SAEB).

Supõe-se que o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos implícitos no texto aparenta ser mais difícil de ser desenvolvido em uma aula denominada tradicional, pois, como já pontuado no presente trabalho, a tendência atual dos alunos é o dispersar da atenção e o não acompanhamento do ensino do conteúdo com a diligência necessária ao desenvolvimento de tais habilidades e/ou competências fundamentais ao pleno desenvolvimento do leitor crítico e protagonista.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ricardo Nascimento. Aspectos legais envolvidos na coleta de dados linguísticos. *In: FREITAG, Raquel Meister Ko. (Org.). Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística. São Paulo: Blucher, 2014.*
- ANDREOLA, Balduino Antonio. Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ANJOS, Roselene dos. Carta Aberta: básico. Fórmula da Vitória. São Paulo: Global-Instituto Ayrton Senna, 2011.
- ASSIS, Machado de. Papeis avulsos. Rio de Janeiro: Lombaerts & c., 1882.
- AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. GEIGER, Paulo (Org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BARBOSA, Haroldo; REIS, Luis. Notícia de Jornal. Intérprete: Chico Buarque de Holanda. *In: Chico Buarque e Maria Bethânia ao vivo. São Paulo: Phonogram-Philips, p.1975. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 8.*
- BARTHES, Roland. O óbvio e o obtuso. São Paulo: Edições 70, 2009.
- BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- _____. Ensino da Gramática. Opressão? Liberdade? 11.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BENEVIDES, Lourdisnete Silva. O teatro como educação ética e política. *In: CHARLOT, Bernard (Org.). Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: WAK, 2013.*
- BOBBIO, Norberto. Teoria do ordenamento jurídico. 6 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Propostas metodológicas para o ensino de língua e literatura. *Revista Letras de Hoje [da] PUC do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 16, n. 53, p.17-43, setembro. 1983.*
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. TV FEEVALE - ESPECIAL - PARTE 01 [Entrevista]. Responsável Técnico: Jeferson Schmitt. Produção: Rodrigo Teixeira. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2009. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=hfOYRpev&feature=share>>. Acesso em: 17 jan. 2018.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015.*
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.657 de 4 de setembro de 1942. *Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015.*
- BRASIL. Lei ordinária nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Vade Mecum Acadêmico de Direito*

Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015.

BRASIL. Lei ordinária nº 8.078 de 11 de setembro de 1990. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015.

BRASIL. Lei ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.* [Brasília], [DF], 2016. 396 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Processual Administrativo. Ensino de Música no currículo escolar. Parecer nº 490/84. Processo nº 23001.000309/84-6, 1984. 3 p.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEF, SEB, INEP, 2011. 200 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Caderno 2013. Brasília: MEC, INEP, 2013. 42 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2011. Brasília: MEC, INEP, 2012. 2p.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2013. Brasília: MEC, INEP, 2014. 6p.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2015. Brasília: MEC, INEP, 2016. 6p.

BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2017. Brasília: MEC, INEP, 2018. 13p.

BRASIL, Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica: *Press kit* edição 2017: Resultados. Brasília: INEP, Ascom, 2018. 37 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1997. 144 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1998. 174 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1998. 106 p.

BRASIL. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Item. Portal da Avaliação, Juiz de Fora, [20-]. Disponível em <<http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/item/>>. Acesso: 16 dez. 2018.

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem: Uma introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CASTELL, Cleusa Helena. A mediação da arte como instrumento social e a importância da imaginação. *In*: PARDO, Ana Lúcia (Org.). A teatralidade do humano. São Paulo: SESC-SP, 2011.

CASTRO, Manuel Antônio de. Por um educar poético-originário. *Travessia Poética*, [S.l.], abril. 2012. Disponível em <<http://travessia poetica.blogspot.com/2012/04/ao-leitor-esteensaio-e-longo-mas-propoe.html>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAUQUELIN, Anne. Teorias da arte. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Revista Polêmica*, [S.l.], v. 13, n. 2, p. 1208-1224, maio 2014. ISSN 1676-0727. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/10617/8513>>. Acesso em 19 abr. 2018.

COLÉGIO-CURSO MARTINS. Português: interpretação de texto. Rio de Janeiro: Martins, 1986.

COMPARATO, Doc. Da criação ao roteiro: teoria e prática. São Paulo: Summus, 2009.

COTRIM, Gilberto Vieira. Direito e legislação: introdução ao direito. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

DELORS, J. *et al.* Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Revisão de Maria de Lourdes de Almeida, Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1998. Tradução de: Learning: the treasure within.

DOLZANE, Harley Farias. Questão. *In*: CASTRO, Manuel Antônio de. *et al.* (Orgs.). Convite ao pensar. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

FALCÃO, João. A necessidade de refletir sobre a própria existência. *In*: PARDO, Ana Lúcia (Org.). A teatralidade do humano. São Paulo: SESC-SP, 2011.

FARIA, Ernesto (Org.). Dicionário Escolar Latino-Português. 3. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FIORIN, José Luiz. A arte de inferir. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n. 101, p. [4], 2014.

FRANKL, Viktor Emil. Em busca de Sentido: um psicólogo no campo de concentração. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre: Sulina, 1987.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley

(Org.). O texto na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. *Revista Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v.14, n.2, p.74-91, julho. 2009. ISSN 1806-5821. Disponível em <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m102_09.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

GOIS, Ana Angélica Freitas; QUEIROZ, João Carlos Carvalho; GAIO, Roberta. Educar com arte e a arte de educar na contemporaneidade. In: CHARLOT, Bernard (Org.). *Educação e Artes Cênicas: interfaces contemporâneas*. Rio de Janeiro: Wak, 2013. p.47-60.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. *Metodologia do ensino de língua portuguesa*. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

GRENDENE, Mário Vinícius Canfild. *Metacognição: uma teoria em busca de validação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Faculdade de Psicologia, PUCRS, Porto Alegre, 2007.

GRIMAL, Pierre. *Mitologia Grega*. Tradução de Rejane Janowitz. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2009.

HEIDEGGER, Martin. “Teoria,1”. In: CASTRO, Manuel Antônio de. *Dicionário de Poética e Pensamento*. Internet. Disponível em: <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/Teoria>> Acesso em 19 abr. 2018.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

KAUFMANN, Arnold. *A ciência da tomada de decisão: uma introdução à praxiologia*. Tradução de Francisco José de Albuquerque Souza. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *As Tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LEÃO, Emmanuel Carneiro. O homem é mais do que a definição que ele é capaz de produzir. *Revista ECO-PÓS*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 90-103, janeiro. 2013. Quadrimestral. ISSN 2175-8689.

MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. *Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira*. 3. ed. Rio de Janeiro, WAK, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATTOS, Celia Regina de Barros. O lúdico: uma abordagem psico-filosófica da aprendizagem. In: *I Semana de Letras Neolatinas*, 1994. Trabalho Acadêmico – Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos*. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do

Magistério da SEESP. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. v. d07. São Paulo: UNESP, 2012.

NASCENTES, Antenor. Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Jornal do Commercio, 1955.

NIETZSCHE, Friedrich. A visão dionisiaca do mundo e outros textos da juventude. Tradução de Maria Cristina dos Santos de Souza e Marcos Sinésio Pereira Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PAIVA, Eduardo Nazareth. Fábrica Nacional de Motores (FNM): historiando e considerando a ideia de um contra-laboratório na indústria automotiva brasileira. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

PARDO, Ana Lúcia (Org.). A teatralidade do humano. São Paulo: SESC-SP, 2011.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e Discurso: os processos de desvendamento inferencial. *In*: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). Múltiplas Perspectivas em Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2008.

PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PEREIRA, Camila Sequetto; Barros, Fernanda Pinheiro; Mariz, Luciana. Universos: Língua Portuguesa 9. São Paulo: SM, 2015.

PESSOA, Fernando. Autopsicografia. *In*: Biblioteca Eletrônica. São Paulo: Magister, v.1, 2004. 1 CD-ROM.

PETERFALVI, Jean-Michel. Introdução à psicolinguística. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Cultrix, 1970.

PLATÃO, Francisco Savioli; FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2011.

PRADO, Ana. Entendendo o aluno do século 21: e como ensinar a essa nova geração. São Paulo: Geekie, 2015.

_____. Por que os educadores precisam ir além do data show: e como fazer isso. São Paulo: Geekie, 2015.

RAMOS, Jânia M. O espaço da oralidade na sala de aula. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RELVAS, Marta Pires. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2005.

RIO DE JANEIRO (Estado). Lei nº 7.299 de 03 de junho de 2016. Dispõe sobre o estabelecimento de processos consultivos para a indicação de diretores e diretores adjuntos das instituições de ensino integrantes da rede da Secretaria de Estado de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC. Rio de Janeiro: Alerj, 2016. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/faa481bd18c5c3e583257fcb0061ea02?OpenDocument>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2012: Língua Portuguesa e Literatura. Rio de Janeiro, 2012. 21 p.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 4.778 de 20 de março de 2012. Regulamenta a estrutura básica da rede pública estadual de ensino e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 21 mar. 2012. Parte 1, p.18.

ROHDEN, Luiz; KUSSLER, Leonardo, SILVEIRA, Denise. O jogo enquanto estética dialética da recepção filmica. Revista ArteFilosofia [da] UFOP, Ouro Preto, n.11, p. 214-230, julho/dezembro. 2011. Semestral. ISSN 1809-8274.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, João Guimarães. O espelho. In: Biblioteca Eletrônica. São Paulo: Magister, v.1, 2004. 1 CD-ROM.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução: Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita.(Orgs.). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33.

SANTOS, Antonio Raimundo. Metodologia Científica: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SEMIS, Laís. Evasão: Censo escolar revela “fracasso da escola”. Gestão Escolar. [S.l.]: Nova Escola, 2018. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1935/evasao-censo-escolar-revela-fracasso-da-escola>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SILVA, Cynthia Patusco Gomes da; MOLLICA, Maria Cecília. O letramento de sujeitos típicos e atípicos. O português do Brasil, [S.l.], fevereiro. 2011. Disponível em <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/mollicaesilvatexto11.docx>>. Acesso em 09 jun. 2018.

SILVA, Marcos Wanderley. Princípios constitucionais afetos à educação. São Paulo: SRS, 2009.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor. BELO Horizonte: RHJ, 2009.

TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013. p.135-151.

TOSI, Maria Raineldes. Didática geral: um olhar para o futuro. 3. ed. ref. e atual. Campinas: Alínea, 2003.

TOSTES, Simone Correia. O dito pelo não-dito. Revista Signum: Estudos de Linguagem [da] UEL, Londrina, v.2, n.6, p. 253-267, dezembro. 2003.

.VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. *Natureza Humana*. (Tradução: Davi Litman Bogomoletz). Rio de Janeiro: Imago, 1990.

YARZA, Florencio I. Sebastián. (Org.). *Diccionario Griego Español*. Barcelona: Ramón Sopena, 1998.

ANEXO A - Parâmetros curriculares fixados pela União para o Ensino Fundamental II

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB: TEMAS E SEUS DESCRITORES 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

I. Procedimentos de Leitura	
D1 –	Localizar informações explícitas em um texto.
D3 –	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4 –	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6 –	Identificar o tema de um texto.
D14 –	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5 –	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D12 –	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20 –	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21 –	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2 –	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7 –	Identificar a tese de um texto.
D8 –	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9 –	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10 –	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11 –	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 –	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16 –	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19 –	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13 –	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

QUADRO 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS DESCRITORES DE LÍNGUA PORTUGUESA, NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE ACORDO COM OS TÓPICOS

TÓPICOS	DESCRITORES
Procedimentos de leitura	D1, D3, D4, D6, D14
Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto	D5, D12
Relação entre textos	D20, D21
Coerência e coesão no processamento do texto	D2, D7, D8, D9, D10, D11, D15
Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	D16, D17, D18, D19
Variação linguística	D13

ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nível ¹	Descrição do Nível
<p style="text-align: center;">Nível 1</p> <p>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225</p>	<p>Os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. • Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens.
<p style="text-align: center;">Nível 2</p> <p>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. • Identificar tema e assunto em poemas e charges, relacionando elementos verbais e não verbais. • Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, charges e fragmentos de romances. • Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. • Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. • Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas.
<p style="text-align: center;">Nível 3</p> <p>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. • Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. • Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. • Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). • Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. • Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. • Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. • Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances.
<p style="text-align: center;">Nível 4</p> <p>Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. • Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. • Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. • Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. • Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances.

Nível ¹	Descrição do Nível
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em charges e história em quadrinhos. • Inferir informações em fragmentos de romance. • Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos.
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar a informação principal em reportagens. • Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. • Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística etc.) em reportagens. • Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. • Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. • Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. • Inferir informação em contos, crônicas, notícias e charges. • Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em charges, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances.
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. • Identificar argumento em reportagens e crônicas. • Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. • Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. • Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. • Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. • Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. • Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. • Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas.
<p>Nível 7 Desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas, ideia principal e expressão que causa humor em contos, crônicas e artigos de opinião. • Identificar variantes linguísticas em letras de música. • Reconhecer a finalidade e a relação de sentido estabelecida por conjunções em lendas e crônicas.

Nível ¹	Descrição do Nível
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 375	Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: <ul style="list-style-type: none">• Localizar ideia principal em manuais, reportagens, artigos e teses.• Identificar os elementos da narrativa em contos e crônicas.• Diferenciar fatos de opiniões e opiniões diferentes em artigos e notícias.• Inferir o sentido de palavras em poemas.

¹ A Prova Brasil não utilizou itens do 9º ano que avaliam as habilidades do Nível 0. Os estudantes do 9º ano com desempenho menor que 200 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.

OFICINA 5

COMO CONVENCER?



Marcando e defendendo uma posição

Vimos que o forte de uma carta aberta é marcar uma posição a respeito de um assunto e justificá-la, procurando convencer as pessoas que a leem.

Para convencer é preciso ter um ponto de vista definido, expor claramente uma opinião e justificá-la com argumentos. Vamos, nesta oficina, trabalhar com estas capacidades que são muito importantes para podermos agir como cidadãos.

Lembra-se da carta que o presidente do Flamengo escreveu ao presidente Lula? Lá, ele defendia sua opinião com argumentos.



Analisando os argumentos

Podemos dizer que a carta apresenta uma posição para responder a uma pergunta polêmica que é:

A FIFA deve proibir jogos de futebol em lugares com altitude muito elevada?

A opinião que o presidente do Flamengo defende é muito clara. Marque a alternativa correta:

- A FIFA não deve proibir os jogos em altitudes extremas.
- A FIFA deve proibir os jogos em altitudes extremas.

Ele justifica sua posição, argumentando que:

Os jogos em altitudes extremas prejudicam a saúde dos atletas.



Defendendo um ponto de vista

Vamos agora pensar em um assunto bastante polêmico em nosso País. Acompanhe a leitura do professor.

Propostas de redução da maioridade penal

No Brasil a discussão sobre a mudança da maioridade penal, que hoje é aos 18 anos, gera polêmica. Alguns parlamentares já apresentaram ao Congresso Nacional várias propostas de emenda à Constituição sobre a redução da maioridade penal. A maioria delas indica os 16 anos. Os defensores da proposta argumentam que os jovens atualmente atingem a maturidade mais cedo e, assim, poderiam responder criminalmente pelos atos que cometem antes dos 18 anos.

Os que são contrários afirmam que a política criminal não deve aplicar a mesma estratégia penitenciária utilizada para um adulto em alguém que está em formação, argumentando que a prisão seria uma violência e não se deve solucionar o problema da violência com violência.

ROSELENE DOS ANJOS.

Com qual das duas afirmações abaixo você concorda? Faça um **X**.

- Sou a favor da diminuição da idade penal para 16 anos.
- Sou contra a diminuição da idade penal para 16 anos.

Copie a sua posição aqui:



Debate oral regrado

Vocês já assistiram a algum debate pela TV? Durante as eleições, os candidatos geralmente são convidados a debater suas propostas. Quando isso acontece, as emissoras escolhem um mediador para organizar o debate e garantir que as regras sejam obedecidas – que todos tenham os mesmos direitos.

Nesses debates, é importante haver respeito com quem está com a palavra. O mediador precisa que os participantes ouçam e deixem os outros falarem e também que o público fique em silêncio e respeite todas as regras estabelecidas.

Acompanhe as orientações do professor e colabore para que o debate em sua turma seja o mais produtivo possível.



Depois do debate

Agora que você já sabe qual é a posição da maioria dos colegas e ouviu vários argumentos sobre o tema da maioria penal, escreva uma carta aberta ao Congresso Nacional, a fim de convencer os deputados a defenderem a proposta eleita pela turma.

Escreva sua carta em uma folha avulsa e depois passe-a a limpo aqui:

ANEXO C - E-Mail de Consulta ao Sistema CEP/CONEP – MS

22/01/2018

RES: Necessidade ou não de cadastrar minha pesquisa na Plataforma Brasil - Yahoo Mail

RES: Necessidade ou não de cadastrar minha pesquisa na Plataforma Brasil

Quinta-feira, 11 de Janeiro de 2018 14:58

De: "CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA" <conep@saude.gov.br>

Para: "Tavares Alexander" <alextp_br@yahoo.com.br>

Prezado,

O Sistema CEP/CONEP é responsável pela análise ética de pesquisas com seres humanos no Brasil.

Conforme Resolução CNS 466/2012:

Pesquisa envolvendo seres humanos - pesquisa que, individual ou coletivamente, tenha como participante o ser humano, em sua totalidade ou partes dele, e o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos.

Para mais informações, sugerimos a leitura da Resolução CNS 466/2012 e da Norma Operacional 01/2013 presentes nos sites da CONEP e da Plataforma Brasil.

Atenciosamente,

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP/CNS/MS

Tel.: (61) 3315-5879

Fax.: (61) 3315-5878

- Para suas respostas utilize sempre o endereço de correio conep@saude.gov.br. Nunca responda para o correio conep.respostas@saude.gov.br, pois suas mensagens serão redirecionadas e excluídas.

De: Tavares Alexander [alextp_br@yahoo.com.br]

Enviado: quinta-feira, 11 de janeiro de 2018 10:44

Para: CONEP - COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA

Assunto: Necessidade ou não de cadastrar minha pesquisa na Plataforma Brasil

Prezados Gestores,

Meu nome é Alexander Tavares Pires e atualmente faço mestrado em Letras, na modalidade profissional (PROFLETRAS), em que desenvolvo a atividade de professor-pesquisador. Meu ramo de estudos, enquanto pesquisa, é verificar se a aplicação do teatro, como ferramenta pedagógica, é capaz de auxiliar os alunos do ensino fundamental, 2º segmento, na compreensão e interpretação de textos. Isto posto, pergunto: enquanto mestrado profissional em Letras, há a necessidade/obrigatoriedade do cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil, por conta da participação dos meus alunos, como fonte dos levantamentos dos dados? Ou, nessa hipótese específica, posso-me utilizar apenas do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) adaptado para a pesquisa em Letras, somente coletando e arquivando as autorizações individuais de cada participante (ou o responsável dele, em caso de menores de idade), sem a necessidade de registro na Plataforma Brasil?

No aguardo de breves esclarecimentos, muito obrigado.

Esta mensagem pode conter informação confidencial e/ou privilegiada. Se você não for o destinatário ou a pessoa autorizada a receber esta mensagem, não pode usar, copiar ou divulgar as informações nela contidas ou tomar qualquer ação baseada nessas informações. Se você recebeu esta mensagem por engano, por favor avise imediatamente o remetente, respondendo o e-mail e em seguida apague-o. This message may contain confidential and / or privileged. If you're not the recipient or the person authorized to receive this message, you cannot use, copy or disclose the information contained therein or take any action based on this information. If you have received this message in error, please notify the sender immediately by reply e-mail and then delete it.

ANEXO D - TCLE – Modelo para Autorização dos Responsáveis pela Unidade Escolar



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Ilm^{as}. Senhoras Diretoras, sua Unidade Escolar (U.E. 182111 - Colégio Estadual Santo Antônio) está sendo convidada a participar como voluntária do projeto de pesquisa "A construção de significados no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais sob responsabilidade do pesquisador Professor Alexander Tavares Pires - Reg.UFRJ 117022608. O estudo será realizado durante as atividades escolares, para verificar se a aplicação do exercício da técnica de preparo de texto e encenação teatral pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao entendimento de informações contidas nas 'entrelinhas' de um texto. V. S^{as}. poderão consultar o pesquisador responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A U.E. que V.S^{as}. dirigem está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. Todas as informações fornecidas por V.S^{as}., pelo corpo funcional, docentes e discentes participantes e os resultados obtidos através de textos produzidos, depoimentos gravados, participações em atividades e encenações filmadas ou fotografadas serão mantidos em sigilo e estes dados só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas. V.S^{as}., a U.E., qualquer participante ou instâncias partícipes não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria na qualidade da educação escolar.

Diante das explicações, se V.S^{as}. concordam com os termos da participação deste projeto, por gentileza, forneçam os dados solicitados e coloquem suas assinaturas a seguir.

U.E. participante:

Nome: _____ Registro nº: _____
Endereço: _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G./Matrícula _____
Nome: _____ R.G./Matrícula _____
Nome: _____ R.G./Matrícula _____

_____, _____ de _____ de 20____

Assinaturas dos Responsáveis Legais

ANEXO E - TCLE – Modelo de Autorização Individual para Participação na Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
 PROFLETRAS
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "A construção de significados no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais sob responsabilidade do pesquisador Professor Alexander Tavares Pires. O estudo será realizado durante as atividades escolares, sem nenhum custo adicional, para verificar se a aplicação do exercício da técnica de preparo de texto e encenação teatral pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao entendimento de informações contidas nas 'entrelinhas' de um texto. O sr.(a) poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos através de textos produzidos, depoimentos gravados, participações em atividades e encenações filmadas ou fotografadas serão mantidos em sigilo e estes dados só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas. O sr.(a) e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca na melhoria da qualidade da educação escolar.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, por gentileza, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. (ou nº de matrícula escolar): _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 _____, _____ de _____ de 20 _____

 Assinatura do Responsável Legal

ANEXO F - TCLE – Autorização outorgada pela direção do CESA



MINISTERIO DA EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Ilm^{as}. Senhoras Diretoras, sua Unidade Escolar (U.E. 182111 - Colégio Estadual Santo Antônio) está sendo convidada a participar como voluntária do projeto de pesquisa "A construção de significados no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais" sob responsabilidade do pesquisador Professor Alexander Tavares Pires - Reg.UFRJ 117022608. O estudo será realizado durante as atividades escolares, para verificar se a aplicação do exercício da técnica de preparo de texto e encenação teatral pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao entendimento de informações contidas nas 'entrelinhas' de um texto. V. S^{as}. poderão consultar o pesquisador responsável em qualquer época, para esclarecimento de qualquer dúvida ou conhecimento dos resultados obtidos na presente pesquisa. A U.E. que V.S^{as}. dirigem está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, bastando comunicar por escrito. Todas as informações fornecidas por V.S^{as}., pelo corpo funcional, docentes e discentes participantes e os resultados obtidos através de textos produzidos, depoimentos gravados, participações em atividades e encenações filmadas ou fotografadas serão mantidos em sigilo e estes dados só serão utilizados para análises ou divulgações em reuniões e publicações científicas. V.S^{as}., a U.E., qualquer participante ou instâncias participes não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a busca da melhoria na qualidade da educação escolar.

Diante das explicações, se V.S^{as}. concordam com os termos da participação deste projeto, por gentileza, forneçam os dados solicitados e coloquem suas assinaturas a seguir.

U.E. participante:

Nome: COLÉGIO ESTADUAL SANTO ANTÔNIO Registro nº: UA 182111
Endereço: RUA BENJAMIN DUMONTES, 3, VILA SANTA ALICE, XERÉM, D. CAXIAS, RJ

Responsável(is)

Nome: Mariana Gomes da Cruz R.G./Matrícula: [REDACTED]
Nome: Tatiana de Souza Geral Ribeiro R.G./Matrícula: [REDACTED]
Nome: [REDACTED] R.G./Matrícula: [REDACTED]

de _____ de 20____
[REDACTED]
Assinaturas dos Responsáveis Legais 0916 595-2
Diretora Geral: [REDACTED] Diretora Adjunta: [REDACTED]

ANEXO G - Projeto de pesquisa submetido ao Sistema CEP/CONEP



FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa A construção de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 90			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALEXANDER TAVARES PIRES			
6. CPF: [REDACTED]		7. Endereço (Rua, n.º): DOS BANDEIRANTES 13739/16001 VARGEM PEQUENA Bloco 1 - Apartamento 308 RIO DE JANEIRO RIO DE JANEIRO 22783025	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 2198139539	10. Outro Telefone:	11. Email: aloxpiresorientacao@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumpro os requisitos da Resolução CNS 468/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: 14 / 09 / 2018		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
Não se aplica.			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



Projeto de Pesquisa:			
<input type="radio"/> Teatro do Oprimido como instrumento para o desvendamento de significados implícitos no texto.			
Informações Preliminares			
Responsável Principal			
CPF/Documento:	XXXXXXXXXX	Nome:	ALEXANDER TAVARES PIRES
Telefone:	21981399539	E-mail:	alexpiresorientacao@gmail.com
Instituição Proponente			
Sem Proponente			
É um estudo internacional? Não			
Área de Estudo			
Grandes Áreas do Conhecimento (CNPq)			
• Grande Área 8: Linguística, Letras e Artes			
Título Público da Pesquisa: A construção de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais.			
Contato Público			
CPF/Documento	Nome	Telefone	E-mail
XXXXXXXXXX	ALEXANDER TAVARES PIRES	21981399539	alexpiresorientacao@gmail.com
Contato Científico: ALEXANDER TAVARES PIRES			

Data de Submissão do Projeto: 14/09/2018

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1221200.pdf

Versão do Projeto: 1

Em tempo: Cabe ressaltar que, com a vitória no pleito eleitoral à Presidência da República do Exm^o. Sr. Jair Messias Bolsonaro e, como chefe máximo do Poder Executivo Federal, o mesmo optou por não adotar a proposta didática elaborada pelo Professor Paulo Freire, decidiu-se, então, por alinhar esse projeto de pesquisa ao projeto de governo da citada autoridade, alterando-o de “O Teatro do Oprimido como instrumento para o desvendamento de significados implícitos no texto” para “O desvendamento de significados implícitos no texto pela via da dinâmica de grupo de encenações teatrais”.

Desenho de Estudo / Apoio Financeiro

Desenho:

O projeto que ora se submete tem como tema principal abordar a dificuldade de aprendizagem que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública da rede regular do Estado do Rio de Janeiro possuem, durante o ato de identificar e compreender informações implícitas no texto. A relevância deste trabalho encontra-se circunscrita a uma necessidade de se desenvolver habilidades e competências necessárias às práticas de letramento crítico que permitam a esses alunos colaborar, de forma ética, com a sociedade a qual pertencem. Para isso é necessário que tais alunos tomem-se eficientes no manejo das informações implícitas constantes nos diversos tipos de textos, mais precisamente aquelas afetas ao descritor D4, constante da matriz de conhecimentos, conforme determinação constante nos PCNs MEC, avaliados pela Prova Brasil do INEP/SAEB. Para alcançar tal objetivo, a presente pesquisa procurará responder se o exercício da interpretação de texto pela via de debates na encenação teatral é capaz de minimizar as limitações relativas à identificação e compreensão de informações implícitas no texto, já que o aluno com estas limitações é considerado um aluno com deficiência de aprendizagem. O tipo de pesquisa a ser utilizado nessa perspectiva será a pesquisa-ação de base etnográfica, pela sua pertinência de aplicabilidade em ambientes sociais como a escola. Em relação aos instrumentos de pesquisa, utilizar-se-ão questionários com perguntas previamente formuladas, registros de entrevistas com os participantes, filmagens, anotações em diários, fotografias, protocolos verbais. De acordo com as diretrizes traçadas pelo sistema que abrange os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgãos ligados ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério de Saúde (MS), no presente trabalho, manter-se-ão o sigilo de dados e das identidades dos participantes dessa pesquisa, sendo que a participação está condicionada à aceitação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inspirado em modelo disponibilizado pelo CNS, Termo em que se ratifica a necessidade da presente pesquisa como ação que tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica na escola pública regular, de forma que o participante ou seu responsável legal pode consultar a qualquer momento o pesquisador, para dirimir dúvidas ou ainda, desvincular-se da presente pesquisa, a qualquer momento, bastando para tal, realizar solicitação formal.

Apoio Financeiro

CNPJ	Nome	E-mail	Telefone	Tipo
				Financiamento Próprio

Palavra Chave

Palavra-chave
Semântica Textual

Detalhamento do Estudo

Resumo:

O projeto que ora se submete tem como tema principal abordar a dificuldade de aprendizagem que alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública da rede regular do Estado do Rio de Janeiro possuem, durante o ato de identificar e compreender informações implícitas no texto, procurando minimizar tal dificuldade através da aplicação de exercício de interpretação de texto pela via de debates ocorridos durante dinâmica de grupo de encenações teatrais.

Introdução:

A relevância deste trabalho encontra-se circunscrita a uma necessidade de se desenvolver habilidades e competências necessárias às práticas de letramento crítico que permitam a esses alunos colaborar, de forma ética, com a sociedade a qual pertencem. Para isso é necessário que tais alunos tomem-se eficientes no manejo das informações implícitas constantes nos diversos tipos de textos, mais precisamente aquelas afetas ao descritor D4, constante da matriz de conhecimentos, conforme determinação constante nos PCNs MEC, avaliados pela Prova Brasil do INEP/SAEB.

Hipótese:

Para alcançar tal objetivo, a presente pesquisa procurará confirmar a tese de que o exercício da interpretação de texto pela via de debates na encenação teatral é capaz de minimizar as limitações relativas à identificação e compreensão de informações implícitas no texto, já que o aluno com estas limitações é considerado um aluno com deficiência de aprendizagem.

Objetivo Primário:

Ensino de interpretação de texto pela dinâmica de debates ocorridos durante encenações teatrais.

Objetivo Secundário:

Minimização das dificuldades de interpretação e compreensão através da operacionalização de estratégias de desvendamento de significados implícitos nos textos.

Metodologia Proposta:

O tipo de pesquisa a ser utilizado nessa perspectiva será a pesquisa-ação de base etnográfica, pela sua pertinência de aplicabilidade em ambientes sociais como a escola. Em relação aos instrumentos de pesquisa, utilizar-se-ão questionários com perguntas previamente formuladas, registros de entrevistas com os participantes, filmagens, anotações em diários, fotografias, protocolos verbais.

Riscos:

Pode ocorrer recusa em participar do projeto, inicialmente, por conta de timidez, nos atos de realização de exercícios de encenações teatrais ou debates, no entanto, nenhum participante será obrigado a participar, de modo que o leve a alguma espécie de constrangimento, inclusive referente ao constrangimento ideológico, em conformidade com a aceitação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inspirado em modelo disponibilizado pelo CNS.

Benefícios:

Melhoria na comunicação e expressão dos participante, bem como oferecer-lhes estratégias que possibilitem uma maior eficiência no

trato de informações implícitas em textos, no geral.

Metodologia de Análise de Dados:

Levantamento, cruzamento e comparação dos dados gerados durante as práticas de exercícios de interpretação de textos, de encenações teatrais e debates.

Desfecho Primário:

Reunião com os futuros participantes, informando-lhes acerca do projeto, com boa recepção e interesse em participar, por parte deles.

Tamanho da Amostra no Brasil: 90

Países de Recrutamento		
País de Origem do Estudo	País	Nº de participantes da pesquisa
Sim	BRASIL	90

Outras Informações

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)?

Sim

Detalhamento:

Dados sobre o desempenho de participantes nas mesmas condições escolares, publicados pelo INEP, oriundos da Prova Brasil/INEP.

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa:

90

Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro

ID Grupo	Nº de Indivíduos	Intervenções a serem realizadas
Turma A	45	Aplicação de exercícios de interpretação de texto, encenações teatrais e debates.
Turma B	45	Aplicação de exercícios de interpretação de texto, encenações teatrais e debates.

O Estudo é Multicêntrico no Brasil?

Não

Centros Coparticipantes

CNPJ	Nome da Instituição Co-participante	Nome do Responsável	Nome do Comitê de Ética	Instituição Selecionada Via Plataforma Brasil
	Universidade Federal Do Rio de Janeiro	Faculdade de Letras		Sim

Propõe dispensa do TCLE?

Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco?

Não

Cronograma de Execução

Identificação da Etapa	Início (DD/MM/AAAA)	Término (DD/MM/AAAA)
Submissão ao Sistema CEP/CONEP	14/09/2018	30/09/2018

Orçamento Financeiro

Identificação de Orçamento	Tipo	Valor em Reais (R\$)
Estimativo	Custeio	R\$ 3.000,00
Total em R\$		R\$ 3.000,00

Outras informações, justificativas ou considerações a critério do pesquisador:

De acordo com as diretrizes traçadas pelo sistema que abrange os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), órgãos ligados ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), Ministério de Saúde (MS), no presente trabalho, manter-se-ão o sigilo de dados e das identidades dos participantes dessa pesquisa, sendo que a participação está condicionada à aceitação de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, inspirado em modelo disponibilizado pelo CNS, Termo em que se ratifica a necessidade da presente pesquisa como ação que tem o objetivo de melhorar a qualidade da educação básica na escola pública regular, de forma que o participante ou seu responsável legal pode consultar a qualquer momento o pesquisador, para dirimir dúvidas ou ainda, desvincular-se da presente pesquisa, a qualquer momento, bastando para tal, realizar solicitação formal.

Bibliografia:

ANDREOLA, Balduino Antonio. Dinâmica de grupo: jogo da vida e didática do futuro. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. ANJOS, Roselene dos. Carta Aberta: básico. Fórmula da Vitória. São Paulo: Global-Instituto Ayrton Senna, 2011. AULETE, Caldas. Novíssimo Aulete

Data de Submissão do Projeto: 14/09/2018

Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1221260.pdf

Versão do Projeto: 1

dicionário contemporâneo da língua portuguesa. GEIGER, Paulo (Org.). Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. BENEVIDES, Lourdisnete Silva. O teatro como educação ética e política. In: CHARLOT, Bernard (Org.). Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas. Rio de Janeiro: WAK, 2013. BOAL, Augusto. Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015. BRASIL. Decreto-Lei nº 4.657 de 4 de setembro de 1942. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015. BRASIL. Lei ordinária nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015. BRASIL. Lei ordinária nº 8.078 de 11 de setembro de 1990. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015. BRASIL. Lei ordinária nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel. Obra coletiva de autoria da Editora Rideel com a organização de Anne Joyce Angher. 20. ed. São Paulo, 2015. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. [Brasília], [DF], 2016. 396 p. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Processual Administrativo. Ensino de Música no currículo escolar. Parecer nº 490/84. Processo nº 23001.000309/84-6, 1984. 3 p. BRASIL, Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, INEP, 2011. 200 p. BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2011. Brasília: MEC, INEP, 2012. 2p. BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2013. Brasília: MEC, INEP, 2014. 6p. BRASIL, Ministério da Educação. Prova Brasil: Avaliação do Rendimento Escolar: Desempenho da sua escola na Prova Brasil - 2015. Brasília: MEC, INEP, 2016. 6p. BRASIL, Ministério da Educação. Sistema de Avaliação da Educação Básica: edição 2015: Resultados. Brasília: INEP, DAEB, 2016. 49 p. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1997. 144 p. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1998. 174 p. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: SEF [do] MEC, 1998. 106 p. DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. Revisão de Maria de Lourdes de Almeida, Eliana Martins. São Paulo: Cortez, 1998. Tradução de: Leaming: the treasure within. GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). O texto na sala de aula. 1. ed. São Paulo: Anglo, 2012. GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; ALBUQUERQUE, Camila de Faro de; SILVA, Igor de Souza. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. Revista Ciência & Cognição, Rio de Janeiro, v. 14, n.2, p.74-91, julho. 2009. ISSN 1806-5821. Disponível em www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_2/m102_09.pdf. Acesso em 25 out. 2017. GOMES, Maria Lúcia de Castro. Metodologia do ensino de língua portuguesa. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2007. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. MARANHÃO, Diva Nereida Marques Machado. Ensinar brincando: a aprendizagem pode ser uma grande brincadeira. 3. ed. Rio de Janeiro, WAK, 2004. MATTOS, Celia Regina de Barros. O lúdico: uma abordagem psico-filosófica da aprendizagem. In: I Semana de Letras Neolatinas, 1994. Trabalho Acadêmico – Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Metodologia da Pesquisa Científica: Fundamentos Teóricos. Rede São Paulo de Formação Docente. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP. Ensino Fundamental II e Ensino Médio. v. d07. São Paulo: UNESP, 2012. PAIVA, Eduardo Nazareth. Fábrica Nacional de Motores (FNM): historiando e considerando a ideia de um contra-laboratório na indústria automotiva brasileira. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23, 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM. PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Texto e Discurso: os processos de desvendamento inferencial. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (orgs.). Múltiplas Perspectivas em Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2008. PEIXOTO, Fernando. O que é teatro. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. PETERFALVI, Jean-Michel. Introdução à psicolinguística. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Cultrix, 1970. PRADO, Ana. Entendendo o aluno do século 21: e como ensinar a essa nova geração. São Paulo: Geekie, 2015. Por que os educadores precisam ir além do data show: e como fazer isso. São Paulo: Geekie, 2015. QUADRIO, Andreia Cardozo. A hipossegmentação no segundo segmento do ensino fundamental: alunos típicos e atípicos. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) – Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2016. REIS, Teuler. Educação e Cidadania: a batalha de uma educação comprometida. Rio de Janeiro: WAK, 2011. RELVAS, Marta Pires. Fundamentos biológicos da educação: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. Rio de Janeiro: WAK, 2005. RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Currículo Mínimo 2012: Língua Portuguesa e Literatura. Rio de Janeiro, 2012. 21 p. ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009. ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. (Tradução: Neide Luzia de Rezende). In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013. p.17-33. SILVA, Vera Maria Tietzmann. Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor. BELO Horizonte: RHJ, 2009. TINOCO, Robson Coelho. Percepção do mundo na sala de aula: Leitura e literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). Leitura de Literatura na Escola. São Paulo: Parábola, 2013. p.135-151. TOSI, Mana Raineldes. Didática geral: um olhar para o futuro. 3. ed. ref. e atual. Campinas: Alínea, 2003. TOSTES, Simone Correia. O dito pelo não-dito. Revista Signum: Estudos de Linguagem [da] UEL, Londrina, v.2, n.6, p. 253-267, dezembro. 2003. TV FEEVALE - ESPECIAL - STELLA MARIS - PARTE 01. Responsável Técnico: Jeferson Schmitt. Produção: Rodrigo Teixeira. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2009. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hfOYRpev8c4&feature=share>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Upload de Documentos

Arquivo Anexos:

Tipo	Arquivo
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_CNS.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis_da_unidade_escolar.pdf
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Alexander_Tavares_Pires_CNS.pdf
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_responsaveis_de_participantes_menores.pdf
Outros	Projeto_Alexander_Tavares_Pires_CNS.pdf

Data de Submissão do Projeto: 14/09/2018

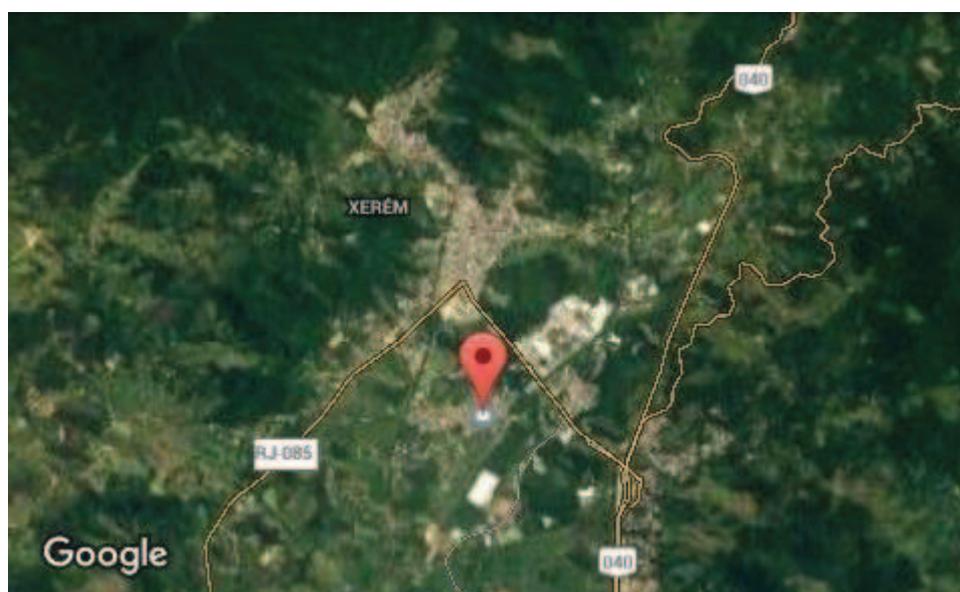
Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1221260.pdf

Versão do Projeto: 1

Finalizar

Manter sigilo da integra do projeto de pesquisa: Sim

Prazo: Até a publicação dos resultados

ANEXO H - Algumas informações sobre o CESA

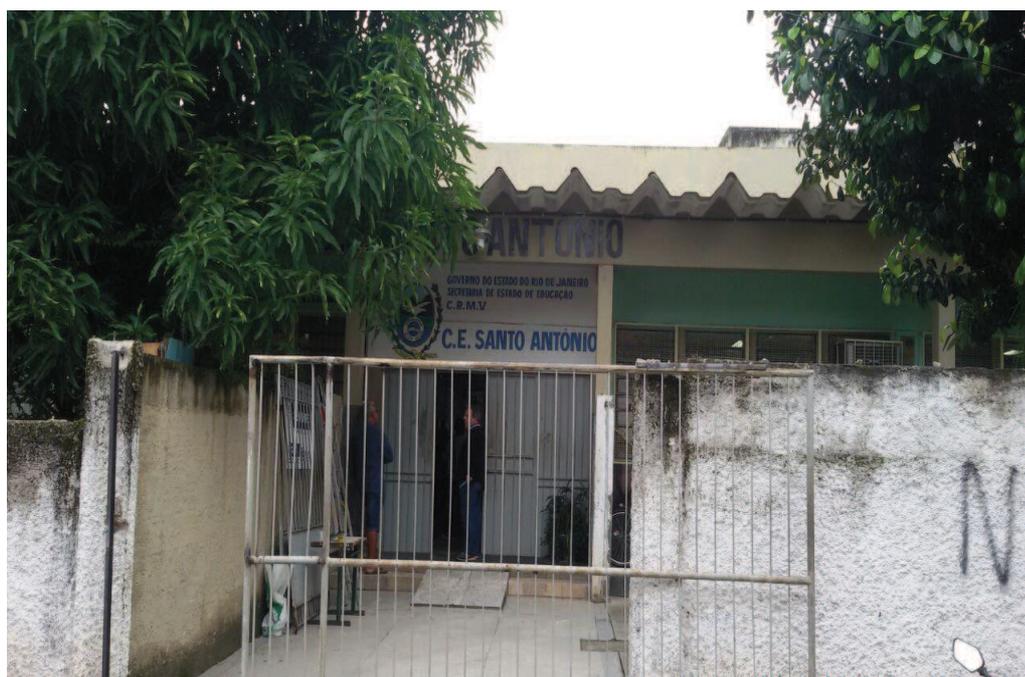
(Fonte: Google Maps – Satélite – Acesso em 27/01/2018)

Foto aérea de Xerém e da localidade de Santo Antônio – Duque de Caxias - RJ



(Fonte: Google Maps – Streetview – Acesso em 19/06/2017)

Rua Engenheiro Benjamin Dumont – Colégio Estadual Santo Antônio



Fachada – Colégio Estadual Santo Antônio



Cartazes de divulgação das Feiras Integradas 2017/2018



Alunos produzindo cenas oriundas de suas pesquisas/leituras



Professor-Pesquisador explicando dinâmica do Teatro-Debate

ANEXO I - Contrato bancário trazido e analisado pelos alunos

 Itaú Unibanco S.A. Informações Essenciais - Conta Universal Itaú

Este documento apresenta determinadas informações essenciais sobre a Conta Universal Itaú. Outras informações importantes para sua decisão de abrir uma conta conosco não estão transcritos ou sumarizados neste documento. Caso você tenha interesse em abrir uma conta no Itaú, deverá ler e aceitar a íntegra das Condições Gerais da Conta Universal Itaú ("Condições Gerais"), disponível em nossas agências e em itau.com.br.

1. Regras básicas. A Conta Universal Itaú ("conta") permite a movimentação, com um único número, de sua conta-corrente e conta-poupança. Você pode movimentar sua conta na agência e pelos canais de conveniência, tais como caixas eletrônicos, internet, telefone, celular ou tablet ou estabelecimentos conveniados. Sua conta acolherá depósitos, saques e débitos, bem como créditos ou débitos provenientes de transferências. A movimentação da conta pode ser feita mediante cartões, cheques, senhas de acesso e identificação biométrica, mas o fornecimento de folhas de cheques está sujeito à análise e aprovação pelo Itaú. Você pode abrir uma conta conjunta com outra pessoa, decidindo no momento da abertura se a movimentação da conta dependerá da autorização de ambos os titulares ou de apenas um deles. O Itaú pode debitar valores de sua conta nas situações autorizadas por você, inclusive para pagamento de operações de crédito. A utilização de serviços está sujeita à cobrança de tarifas, que podem ser consultadas na Tabela Geral de Tarifas afixada nas agências e em nosso site. São assegurados a você os serviços essenciais gratuitos, que são serviços básicos de movimentação e consulta da conta. Você tem a opção de contratar um pacote de serviços, que contempla uma quantidade adicional de serviços bancários. A utilização de serviços que exceder os essenciais ou aqueles incluídos no pacote eventualmente contratado será cobrada de forma individualizada.

2. Riscos, Medidas de Segurança e Controle. O Itaú adota tecnologias de segurança para ajudar a proteger sua conta, incluindo cartões com chip, que não permitem clonagem por serem criptografados, sistemas de identificação pessoal baseados em assinaturas, senhas, impressões digitais, códigos e outras informações de seu exclusivo conhecimento. No entanto, muitos dos riscos associados à manutenção de sua conta podem ser mitigados com a sua cooperação. a) Em caso de perda ou roubo de cartão, cheque ou senha, comunique imediatamente o Itaú por meio de nossos canais de atendimento. b) Guarde sua senha em local seguro, nunca a revele a terceiros e utilize equipamentos com sistemas de segurança atualizados em operações realizadas em canais eletrônicos. c) Quando necessário, solicite ao Itaú o imediato registro de oposição, contraordem a pagamento e cancelamento de cheques, observando a lei. Além disso, uma gestão consciente de seus recursos pode reduzir riscos de possíveis desconroles na movimentação de sua conta. Assim, (i) para evitar a emissão de cheques sem provisão de fundos e sua inclusão no CCF - Cadastro de Emitentes de Cheques sem Fundos, sempre mantenha saldo disponível para liquidar cheques ainda não apresentados para pagamento e outros débitos pendentes; (ii) para lidar com indisponibilidades sistêmicas, bloqueios momentâneos e outras limitações de movimentação da conta, procure dispor de meios alternativos para pagamento de suas despesas imediatas; e (iii) caso opte pela contratação do serviço de adiantamento a depositante, use-o somente em situações emergenciais.

3. Informações Cadastrais. Você deverá manter seu cadastro atualizado, informando ao Itaú, sempre que solicitado, ou sempre que houver alteração, seus dados de renda, patrimônio, estado civil, telefone, endereço comercial, residencial e eletrônico e documentos de identificação apresentados na abertura da conta. As atualizações poderão ser efetuadas em qualquer agência Itaú. Seu endereço, telefone e e-mail podem ser atualizados também pela internet e pelo telefone. O Itaú poderá bloquear total ou parcialmente a movimentação de sua conta caso identifique a existência de dados desatualizados.

4. Contratação e rescisão. Para abrir sua conta, você deverá ler atentamente as Condições Gerais e preencher e assinar uma Proposta de Abertura de Conta, concordando com tais condições e escolhendo os serviços e autorizações disponíveis. Deverá apresentar os seguintes originais: (i) documento de identificação aceito pelo Itaú; (ii) comprovante de inscrição no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF); e (iii) comprovante de residência. A conta poderá ser encerrada, a qualquer tempo, por escrito, por você ou pelo Itaú. No ato da solicitação de encerramento, você deverá entregar ao Itaú as folhas de cheque que possuir ou apresentar declaração de que as inutilizou. Além disso, deverá manter na sua conta saldo suficiente para pagamento dos compromissos assumidos. O Itaú enviará a você, por correio ou por meio eletrônico, aviso com a data do efetivo encerramento da conta.

Consultas, informações e transações, acesse itau.com.br/uniclass ou ligue 4004 4828 (capitais e regiões metropolitanas) ou 0800 970 4828 (demais localidades), todos os dias, 24 horas por dia ou procure sua agência. Reclamações, cancelamentos e informações gerais, ligue para o SAC: 0800 728 0728, todos os dias, 24 horas por dia. Se não ficar satisfeito com a solução apresentada, contate a Ouvidoria: 0800 570 0011, em dias úteis, das 9h às 18h. Deficiente auditivo/fala: 0800 722 1722, todos os dias, 24 horas por dia.

Via cliente

ANEXO J - Modelo de questionário utilizado para levantamento de percepção do alunado em relação à educação

Aluno nº _____ Turma nº _____

QUESTIONÁRIO 1

1) O que você acha da educação que recebe da escola?

a) Em relação ao comprometimento dos alunos:

() Bom () Ruim () Não sei/Não quero responder

b) Em relação ao comprometimento dos professores:

() Bom () Ruim () Não sei/Não quero responder

c) Em relação à gestão do governo:

() Bom () Ruim () Não sei/Não quero responder

d) Em relação à estrutura física da escola:

() Bom () Ruim () Não sei/Não quero responder

e) Em relação ao ensino proporcionado pela escola:

() Bom () Ruim () Não sei/Não quero responder

2) O que você espera de seu futuro?

() Melhoria na qualidade da educação

() Viver num país/local melhor

() Prosseguir nos estudos

() Profissionalizar-se nas carreiras ditas “convencionais”

() Profissionalizar-se como jogador de futebol/artista

() Priorizar a criação/manutenção da família

() Conquistar bens materiais

() Desenvolver-se espiritualmente

() Não sei responder/Tenho dúvidas sobre o meu futuro

ANEXO K - Modelo de questionário utilizado para levantamento de opinião do alunado em relação ao teatro

Aluno nº _____ Turma nº _____

Questionário 2:

1) Você acha que estudar Língua Portuguesa é importante?

() Sim () Não () Não sei/não quero responder

2) Qual a parte mais difícil do estudo da Língua Portuguesa na sua opinião?

() Gramática
() Interpretação de texto
() Redação

3) Qual a parte mais fácil do estudo da Língua Portuguesa na sua opinião?

() Gramática
() Interpretação de texto
() Redação

4) Você já ouviu falar em teatro (encenação de peças)?

() Sim () Não () Não sei/não quero responder

5) Você considera o teatro uma forma importante de manifestação cultural?

() Sim () Não () Não sei/não quero responder

6) Você costuma ir ao teatro?

() Sim () Não () Não quero responder

7) você acha que é possível estudar Língua Portuguesa praticando teatro?

() Sim () Não () Não sei/não quero responder

ANEXO L - Modelo de questionário para levantamento de escolha tema/texto a ser lido e produzido

Aluno nº _____

Turma: 904

Questionário 3

Qual o tipo de preservação/prevenção pesquisado?

- Ambiental
- Dengue
- DSTs
- Preservação geral

ANEXO M - Questionário de aferição referente às atividades da dinâmica do texto “Saúde”

Questionário 4

Aluno nº _____ Turma: 904

1- Você leu algum texto para fazer o trabalho sobre preservação?

 Sim Não

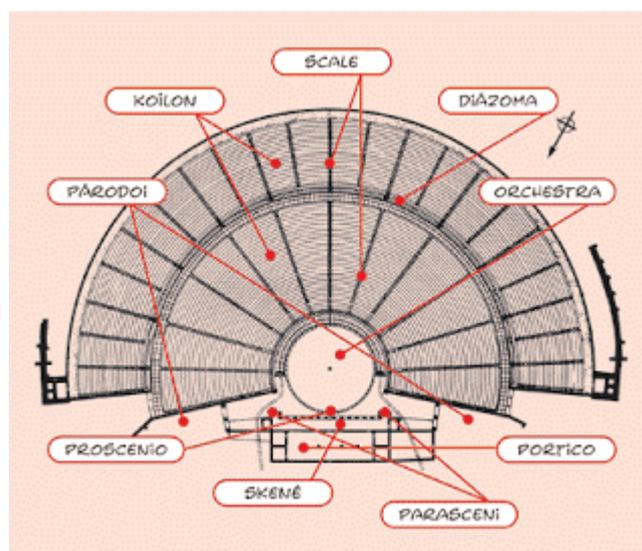
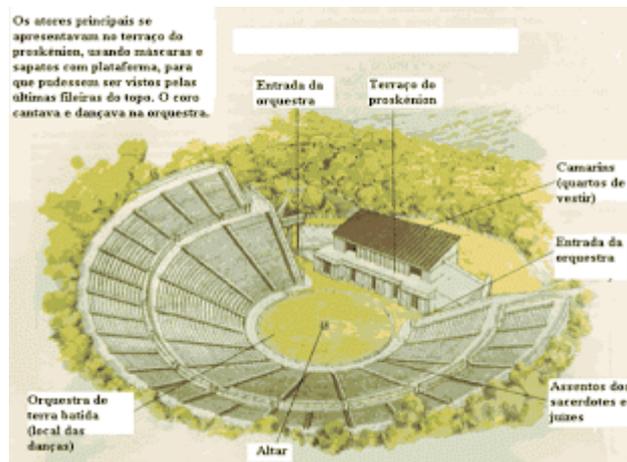
2- Em que momento você aprendeu mais: lendo o texto sobre preservação ou participando do teatro?

 Lendo o texto sobre preservação Participando do teatro Os dois Nenhum deles Não respondeu

3- Justifique a resposta anterior:

 Não respondeuSe respondeu: Lendo o texto sobre preservação: A leitura aumenta a concentração. O texto trouxe idéias para o teatro. A leitura facilita o entendimento/aprendizagem.Se respondeu: Participando do teatro: A prática facilita o entendimento/aprendizagem.. A interação grupo/ platéia facilita o entendimento/aprendizagem. Encenar transforma o texto em realidade.

ANEXO N - Teatro de Epidauro - Corinto - Grécia



Struttura del teatro greco di Epidauro

(Fonte: [Blog História e Arquitetura](http://historiaearquitetura.blogspot.com/2012/01/teatro-de-epidauro-grecia.html). Disponível em <http://historiaearquitetura.blogspot.com/2012/01/teatro-de-epidauro-grecia.html>. Acesso em: 19 fev. 2019)

ANEXO O - Quadro de Operações Inferenciais

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

ANEXO P - Texto "Saúde" (adaptado)

SAÚDE

Estamos em perfeita saúde quando todos os órgãos do nosso corpo estão funcionando normalmente, deixando-nos uma sensação de bem-estar, de boa disposição física e mental para qualquer tipo de atividade.

Nas aulas de Ciências você está aprendendo (ou ainda vai a aprender) o funcionamento do Corpo Humano. É hora, portanto, de começar a tomar conhecimento, agora em nível mais elevado, daquelas recomendações que, em casa, seus pais já lhe ensinaram: escovar os dentes pelo menos duas vezes ao dia, tomar banho diariamente, usar roupas limpas e adequadas ao clima, lavar as mãos antes de sentar-se à mesa para as refeições, alimentar-se em horas certas, ter um horário para deitar-se e levantar-se, um horário diário para os estudos e para os divertimentos, cultivar hábitos mentais sadios, praticar racionalmente exercícios físicos e esportes, viver ao ar livre tanto quanto possível, etc.

Uma criança triste e retraída, que se cansa facilmente, que não tem os dentes bem cuidados, que usa roupas e sapatos apertados demais, que não ouve ou não enxerga bem, está tendo, necessariamente, sérias dificuldades e, certamente, é uma criança doente. E, geralmente por tudo isso, não consegue acompanhar com disposição e alegria a vida escolar. Sempre que sentir qualquer um desses sintomas, mesmo em pequeno grau, peça ajuda ao seu professor, e aos seus pais. A saúde deve estar sempre em primeiro lugar. Só pode ser bom aluno aquele que tem boa saúde, física e mental.

Saúde é um estado de equilíbrio harmonioso entre as diferentes funções do corpo.

- 1) O equilíbrio de nosso corpo existe:
 - a) quando a mente funciona bem.
 - b) quando a atividade psico-física tem equilíbrio.
 - c) quando, sobretudo, a sensação de bem-estar é por causa de tudo, ou seja, da saúde.
 - d) quando o corpo é sã.

(Adaptação)