



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

ANA LÚCIA DE MIRANDA LYRA

COMO COMPREENDER TEXTOS HÍBRIDOS?:

Reflexões a partir de oficinas pedagógicas de linguagem nos anos finais do Ensino
Fundamental

Recife
2020

ANA LÚCIA DE MIRANDA LYRA

COMO COMPREENDER TEXTOS HÍBRIDOS?:

Reflexões a partir de oficinas pedagógicas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Hérica Karina Cavalcanti de Lima

Recife
2020

Catálogo na fonte
Bibliotecária Jéssica Pereira de Oliveira – CRB-4/2223

L992c Lyra, Ana Lúcia de Miranda
 Como compreender textos híbridos?: reflexões a partir de oficinas pedagógicas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental / Ana Lúcia de Miranda Lyra. – Recife, 2020.
 233p.: il.

 Sob orientação de Hérica Karina Cavalcanti de Lima.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2020.

 Inclui referências, apêndices e anexos.

 1. Compreensão leitora. 2. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura. 3. Hibridismo. I. Lima, Hérica Karina Cavalcanti de (Orientação). II. Título.

400 CDD (22. ed.)

UFPE (CAC 2021-206)

ANA LÚCIA DE MIRANDA LYRA

COMO COMPREENDER TEXTOS HÍBRIDOS?:

Reflexões a partir de oficinas pedagógicas de linguagem nos anos finais do Ensino Fundamental

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 29/07/2020

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a Maria Clara Catanho Cavalcanti (Examinadora Interna)
Instituto Federal de Educação de Pernambuco

Prof^o. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Dedico este trabalho a minha filha Aimée Valois, tão por mim amada, até no nome.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus.

Agradeço a Terezinha Miranda, mãe além do tempo, mesmo que não saiba que me protege.

Agradeço a Norma Lyra, minha irmã, minha sombra de árvore nas horas de cansaço e de dúvida.

Agradeço a Luciana Miranda, irmã de imensa solicitude.

Agradeço Fabio Valois pela empatia nas minhas horas de hesitação.

Agradeço a Tereza Miranda e a Márcia Miranda, irmãs tão presentes em meu destino.

Agradeço à professora Hérica, minha orientadora, pela sua paciência e maturidade em acender a lanterna que ilumina o caminho da minha autoconfiança.

Agradeço ao professor Ewerton que, experiente, colaborou com suas sugestões.

Agradeço a professora Clara Catanho pelas prestimosas recomendações.

Agradeço Cristhina Melo, Iris Macedo e Georgia Queiroga pelo apoio em minha luta contra o tempo.

Agradeço a todas as taquígrafas do TJPE.

Agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – pelo apoio a este trabalho através do Código de Financiamento 001.

RESUMO

Todo texto é uma resposta a um interlocutor (BAKHTIN, 2003), é um elo na cadeia universal da comunicação, um intertexto contemplando outros discursos. Nessa perspectiva, linguagem é interação e, por meio dela, o estudante realiza seu diálogo, vive sua cidadania (ANTUNES, 2010). Assim, quanto mais variada a experiência do discente com textos heterogêneos, múltiplas serão as chances de expandir sua compreensão leitora de um mundo organizado em gêneros que se imbricam, interpenetrando uns aos outros, hibridizando-se e tomando a forma de outros gêneros (BAKHTIN, 2003). Mas nem sempre o discente compreende tal hibridização, por isso há que se ampliar sua competência metagenérica (KOCH e ELIAS, 2009), que o orienta a compreender os gêneros discursivos, sua definição, forma e funcionalidade, capacitando-o a interagir nas diversas práticas sociocomunicativas (MARCUSCHI, 2008). Fundamentados nessas concepções, realizamos este estudo cujo objetivo é refletir sobre a compreensão leitora de alunos – estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Hugo Gerdau (Recife/PE) – no tocante a textos híbridos e apresentar proposta de intervenção com atividades didáticas de leitura de tais textos, visando ao desenvolvimento de estratégias de leitura e competência metagenérica. Como metodologia, apoiou-se este trabalho na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) com: a) a aplicação de teste avaliativo (diagnóstico) acerca da compreensão de textos híbridos; b) as atividades de leitura e produção textual baseadas em estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013); e c) a avaliação da aprendizagem pós-intervenção. Como resultado da intervenção, percebeu-se, pela avaliação dos dados obtidos, um efeito positivo na ampliação da habilidade de identificação da relação forma/funcionalidade dos gêneros híbridos, entre outros avanços. Concluiu-se, considerando a heterogeneidade da turma, ser válido o ensino da hibridização de gêneros nas salas de aula, bem como sua abordagem nos livros didáticos para o desenvolvimento da habilidade leitora e produtora do discente.

Palavras-chave: compreensão leitora; estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura; hibridismo.

ABSTRACT

Every text is a response to an interlocutor (BAKHTIN, 2003), it is a link in the universal chain of communication, an intertext contemplating other discourses. In this perspective, language is interaction and, through it, the student realizes their dialogue, exercises his citizenship (ANTUNES, 2010). Thus, the more varied the student's experience with heterogeneous texts is, multiple will be the chances of expanding his reading comprehension skills in a world organized into genres that are connected, interpenetrating each other, hybridizing and taking shape (BAKHTIN, 2003). But the student does not always understand such hybridization, so it is necessary to expand his metageneric competence (KOCH e ELIAS, 2009), which guides him to understand textual genres, their definition, form and functionality, empowering him to interact in the various practices (MARCUSCHI, 2008). Based on these concepts, we conducted this study which objective is to reflect on the reading comprehension of students – learners of the 7th grade of elementary school of the Hugo Gerdau Municipal School (in Recife city/PE) – regarding hybrid texts and presenting an intervention proposal with didactic activities from reading these texts and aiming at the development of reading strategies. As a methodology, this work was based on the theoretical-methodological perspective of action research (THIOLLENT, 1985) with: a) the application of assessment tests (diagnosis) about the understanding of hybrid texts; b) the activities of reading and textual production based on cognitive and metacognitive reading strategies (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013); and c) the evaluation of post-intervention learning. As a result of the intervention, it was noticed, by evaluating the data obtained, a positive effect in the expansion of the ability to identify the form/functionality relationship of hybrid genres, among other advances. It was concluded, considering the heterogeneity of the class, to be valid the teaching of hybridization of genres in the classrooms, as well as its approach in textbooks for the development of the student's reading and producing skills.

Keywords: reading comprehension; cognitive and metacognitive reading strategies; hybridism.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	E AS TEORIAS?	22
2.1	PARA LEMBRAR SEMPRE: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA	22
2.2	CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA...	27
2.3	ESTRATÉGIAS DE LEITURA	34
2.3.1	Formulação de hipóteses.....	53
2.3.2	Durante a leitura	55
2.3.3	Depois da leitura.....	57
2.4	GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS QUESTÕES	60
2.4.1	Relação entre forma e funcionalidade do gênero.....	78
2.4.2	Hibridização: a mescla de gêneros	83
2.4.3	Competência metagenérica	93
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	99
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	111
4.1	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO).....	113
4.1.1	Análise das questões fechadas (números 1 a 6)	114
4.1.2	Análise das questões abertas (questões 7 a 14)	129
4.2	ANÁLISE DA INTERVENÇÃO: COMO OS ALUNOS COMPREENDEM TEXTOS HÍBRIDOS.....	135
4.3	ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO.....	183
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS	201
	APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO)	206
	APÊNDICE B - ATIVIDADE 1	209
	APÊNDICE C - ATIVIDADE 2	210
	APÊNDICE D - ATIVIDADE 4	213
	APÊNDICE E - ATIVIDADE 5	214
	APÊNDICE F - ATIVIDADE 6.....	215
	APÊNDICE G - ATIVIDADE 7	216
	APÊNDICE H - ATIVIDADE 8	218
	APÊNDICE I - ATIVIDADE 9.....	219
	APÊNDICE J - ATIVIDADE 10.....	220

APÊNDICE K - ATIVIDADE 11	221
APÊNDICE L - ATIVIDADE 12.....	222
APÊNDICE M – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
PÓS-INTERVENÇÃO.....	223
ANEXO A - RESULTADO 1º DO SIMULADO DO APROVA RECIFE.....	229
ANEXO B – RESULTADO DO 4º SIMULADO DO APROVA RECIFE.....	230
ANEXO C - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA DO <i>LETTERING</i>	231
ANEXO D - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA DO <i>LETTERING</i>	232
ANEXO E - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA <i>LETTERING</i>	233

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o fito de refletir sobre a compreensão leitora de estudantes de ensino fundamental da Escola Municipal Hugo Gerdau/Recife, especialmente no que diz respeito a textos em que figuram a hibridização de gêneros discursivos, e apresentar proposta de intervenção de atividade didática de leitura utilizando textos dessa natureza em aulas de português, de modo que esses estudantes possam ser mais bem sucedidos na tarefa de compreender textos híbridos. Nosso foco serão, portanto, as estratégias metacognitivas e cognitivas de leitura (SOLÉ, 1998; KLEIMAN, 2013), a fim de que o nosso leitor em questão, mediante a ampliação de sua competência metagenérica (KOCH e ELIAS, 2009), possa compreender o uso de gêneros (BAKHTIN, 2003) bem como o fenômeno da mescla de gêneros, ou seja, da intertextualidade intergêneros (cf. MARCUSCHI, 2008), evento no qual um gênero possa assumir a forma de outro gênero, e o que o autor do texto espera obter com tal hibridização. A problemática da pesquisa reside no fato de que nem todos os aprendizes conseguem perceber tal fenômeno devido à sofisticação de seus propósitos argumentativos, necessitando a intervenção do professor para auxiliar a compreender o texto bem como as regularidades implicadas no funcionamento da língua das sociedades concretas (ANTUNES, 2017).

Consoante as observações colhidas por esta professora-pesquisadora como docente de Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental há um ano na Escola Municipal Hugo Gerdau, unidade escolar de pequeno porte, localizada na periferia de Recife, no bairro de San Martin, foi percebido, através de exercícios e avaliações em sala de aula, que os alunos conseguem entender a necessidade e o uso dos gêneros discursivos em seu cotidiano, porém aqueles gêneros mais complexos com que eles tiveram menos experiências em suas práticas social e escolar são mais difíceis de serem compreendidos. E cada falante possui, como um dos componentes de seus conhecimentos prévios, modelos mentais de gênero que são construídos ao longo de sua vida (KOCH, 2012; SOLÉ, 1998). Entretanto há textos que desobedecem a tais modelos prototípicos padronizados por transgredirem as formas canônicas autorizadas destes gêneros, levando o leitor a não compreender a finalidade do texto. Muitos leitores foram acostumados a pensar mecanicamente na ligação entre forma e finalidade de gêneros, ou seja, identificar *prima facie* a forma do gênero como indício

da sua finalidade, como pista do objetivo do texto (e assim conduzi-lo a equívocos em seu letramento) (KATO,1999).

Assim, esta pesquisa investiga o entendimento do binômio “forma/função” do gênero por parte dos alunos observando a compreensão leitora de textos híbridos por parte desses alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, intervindo, através de propostas de ensino, nas dificuldades de aprendizagem por eles apresentadas e, dessa forma, refletir sobre as práticas de ensino de português voltadas para o trabalho com textos híbridos.

Para tal desiderato, esta pesquisa apresenta como objetivos específicos: favorecer o desenvolvimento da competência metagenérica e do reconhecimento do propósito comunicacional de diversos gêneros discursivos híbridos que circulam socialmente e, assim, favorecer, bem assim, a realização e a ampliação de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura de textos híbridos, desenvolvendo a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental. Assim, o estudante poderá utilizar-se das estratégias aqui desenvolvidas para, analisando os modelos mentais dos gêneros discursivos envolvidos, auxiliá-lo a perceber as características apresentadas (como a tipologia textual, por exemplo) e compreender qual o propósito que se deseja alcançar com o texto híbrido.

Nessa proposta, percebe-se que há textos mais complexos, como os híbridos, em que o aluno é levado a refletir o que realmente quis dizer o autor, como disse e por que disse daquela forma. É necessário entender a situação de produção: quem escreveu o texto? Qual o objetivo? Onde circulará? Para quem ele foi escrito? Quem são os leitores previstos em potencial pelo autor? Por que tal forma organizacional foi usada pelo produtor? Como foi escrito? (BAKHTIN,2003; MARCUSCHI,2008; GERALDI, 1984).

Considera-se também como um dos motivos para essa dificuldade de compreensão o fato de ser destinado pouco espaço, na sala de aula e nos livros didáticos do Ensino Fundamental, para exploração deste tema, tão rico e prazenteiro para o ensino da língua, que é a hibridização dos gêneros discursivos, em que pese o fato de serem tais textos mobilizadores, digamos, de um possível *stress* cerebral na zona do conforto e da inércia de leitores não engajados.

Registre-se, aqui, como exemplo, a questão do livro didático adotado em nossa unidade escolar nas aulas de Língua Portuguesa na turma eleita para esta pesquisa, a saber: *Português Linguagens*, 7º ano, dos autores William Cereja e Thereza Cochar

Magalhães, 3ª edição, São Paulo, 2017. Analisando essa obra como professora que a utiliza, percebo que os autores não abordam de forma explícita o fenômeno da hibridização de gêneros, não há uma unidade exclusiva para o tema, entretanto, por outro lado, há a preocupação de explorar, dentre outras habilidades do leitor aprendiz, a percepção das implicações do suporte do gênero e/ou enunciador e da construção composicional na compreensão do texto (KOCH e ELIAS, 2009; MARCUSCHI, 2008). O trabalho desenvolvido pelos autores do livro em tela toma como base a Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008), em cujos descritores¹ são apoiadas as atividades de produção textual e de compreensão leitora numa perspectiva enunciativa da língua, como forma de ação e interação social. Tais atividades são motivadas a partir da leitura de textos clássicos e contemporâneos de diversos gêneros de circulação social. Ao fim e ao cabo de cada unidade do livro, há uma seção de testes avaliatórios da aprendizagem do aluno levando em conta as características dos gêneros explorados. Percebe-se que, em tais avaliações, são requeridas habilidades referentes aos descritores como, por exemplo, dentre outros, o D12 (que trata da habilidade de identificar a finalidade de texto de diferentes gêneros) e o D5 (correspondente à operação de interpretar texto com auxílio de materiais gráficos diversos, como propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). Com efeito, trabalhar com tais descritores por certo favorece a percepção da hibridização de gêneros, entretanto lamentavelmente não há nos exercícios propostos questões direcionadas especificamente para essa perspectiva de estudo da língua através da reflexão da construção textual dos gêneros híbridos. Assim sendo, percebe-se, amiúde, que explorar as dimensões ensináveis dos gêneros discursivos na perspectiva de textos híbridos não é via eleita frequente pelos autores para o ensino da língua. Aqui, caberia uma proposição para um trabalho investigativo acerca deste, digamos, ainda não “desbravado” interesse dos editores dos livros didáticos sobre o tema.

Vale ressaltar que se defende, neste sítio, o entendimento de ser o professor um ente catalisador sensível às necessidades de seus mais diversificados alunos e que, sempre que possível (e necessário), exorbite o livro didático, não se limitando a adotar tal ferramenta como o único recurso possível (ANTUNES, 2017). De todo modo, é importante que o professor conheça o material que utiliza, perceba suas limitações e invista no que é importante para seus alunos.

¹Unidades especificadoras associadas de questões da Prova Brasil aos conteúdos curriculares (competências e habilidades) desejáveis para cada disciplina.

Dessa forma há que se blindar as escolas da visão eivada de paradigmas tradicionais mantenedores de um planejamento didático rígido e distantes da realidade do aluno (ANTUNES, 2007), sendo necessário que o professor tenha seu espaço assegurado comprometido como um versátil orientador no ensino da leitura aos alunos.

Repute-se aqui que poderia ser mais proveitosa para o aluno uma atenção diferenciada dos docentes e dos autores dos livros didáticos ao tema hibridismo, pois entender as peculiaridades de um texto híbrido requer um olhar mais aguçado do leitor aprendiz não somente no tocante à estrutura composicional e à organização no suporte, mas também ao propósito comunicativo desses gêneros.

Outro aspecto que cabe aqui registrar é quanto à questão taxionômica deste estudo, já que são pródigas as nomenclaturas envolvidas pelos linguistas para designar a mescla de gêneros discursivos. Vejamos: Ulla Fix (1997 apud MARCUSCHI, 2008), discorrendo sobre discursos pós-modernos, aborda o assunto formulando o termo “*typologische intertextualität*” – que, numa tradução literal, consiste na expressão “*intertextualidade tipológica*”. A escritora alemã empreende tal terminologia para designar a mescla de gêneros, na qual um gênero assume a função de outro, não a forma (MARCUSCHI, 2008).

De outra banda, confessa Marcuschi (2008, p.165) sua preferência ao declarar *ipsis litteris*: “Pessoalmente, estou usando **intergenericidade** como a expressão que melhor traduz o fenômeno” (grifo do autor).

E, nessa toada, definem Koch e Elias (2009, p. 114) sua intenção na escolha das expressões, ao postular: “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo o qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”.

Paralelamente, sobre essa questão, Atílio Matozzo (2008,p.13) entende que as nomenclaturas *hibridismo* e *intertextualidade intergêneros* apresentam diferenças, pois somente poderá se processar a intertextualidade naquilo que remete ao mundo da linguagem, não ao mundo da forma: “[...] só poderá haver intertextualidade entre os textos (escritos e orais) na sua relação interna, ou seja, somente através do que está escrito e não entre a forma, já que não existe intertextualidade entre formas”.

Assim, considerando o professor que o hibridismo se remete ao mundo da forma e do propósito dos gêneros interdialogados e postulando inexistir

intertextualidade entre formas, declara que hibridismo e intergenericidade não se equivalem, tal qual intergenericidade e intertextualidade não são sinônimos.

Decerto que a discussão é válida e pertinente sobre tais nomenclaturas, porém não é o desiderato precípua desta investigação o aprofundamento do estudo da tal exegese taxonômica. Assim, cabe aqui registrar que, doravante, a ora pesquisa adotará a terminologia “hibridismo” e seus cognatos para se referir ao fenômeno abordado deste estudo, como a expressão mais adequada e que melhor contempla – de uma mais forma abrangente – as decorrências do interdiálogo “forma/propósito” dos gêneros discursivos, e, dessa maneira, padronizar a nomenclatura aqui utilizada.

Nesse sentido, pelo ora já exposto, a presente pesquisa pretende ajudar a explicar as implicações do ensino da compreensão de textos híbridos na prática leitora do discente mediada pelo professor de Língua Portuguesa, que objetiva formar um leitor proficiente, autônomo, que vincule o aprender a ler ao ler para aprender, isto é, que aprenda lendo e leia aprendendo, que perceba sentido na sua prática leitora autônoma, que infira e compreenda os objetivos do texto e que, sobretudo, tenha paixão pela leitura.(ANTUNES, 2017)

Assim sendo, por todas as razões citadas e pela motivação de um trabalho colaborativo na prática dos docentes que buscam materiais sobre o tema na perspectiva de proporcionar processos e resultados satisfatórios no ensino da Língua Portuguesa e, bem assim, para todos aqueles que desejem a melhoria da Educação do Brasil, dentre profissionais, entusiastas e diletantes de tais conhecimentos empíricos e epistemológicos, legitima-se tal investigação.

Nesse viés, cabe ao professor proporcionar o apoio, o estímulo, a informação, a motivação e, sobretudo, o conhecimento ao leitor incipiente, a fim de ele possa apoderar-se gradativamente do referido instrumental metacognitivo e cognitivo, desenvolvendo suas instintivas e socialmente pré-trabalhadas habilidades metagenéricas, o que, no dizer de Irandé Antunes (2007, p.29), nos faz lembrar do papel do professor ante tais conhecimentos: “A escola virá depois; para ampliar”. Mas... e como fazê-lo?

Alerta Antunes (2017) que aprendemos uma língua e internalizamos sua gramática naturalmente, ouvindo, falando, interagindo, intuitivamente. Porém, diante da forma descontextualizada, em que a língua é ensinada nas escolas, com frases soltas, sem tomar o texto como objeto de suas análises, em que não se “fale sobre ele; fale nele e dele” (ANTUNES, 2017,p. 28), e diante do ensino de um padrão de

normas gramaticais pouco significativas para o aluno, normas estas permeadas de crenças e ideologias que as chancelam como “verdade absoluta”, o aluno é inclinado a não compreender a importância do ensino da língua nas escolas bem como seu real funcionamento nas suas práticas de interação e intervenção na sociedade.

Leitor se cria pela paixão, há que se apaixonar pelo ato de ler, há que se ensinar a ler e a motivar o estudante a gostar de ler, gostar de ser transformado pela leitura, mas há que fazer sentido tal ação para o estudante. Se, para este leitor, ler for um ato dificultoso, sem sentido, descontextualizado, sem objetivos, impossível obter o prazer em tal atividade, razão pela qual o professor pode e deve lançar mão de estratégias de leituras que ativem o conhecimento prévio dos leitores em tela ao desvendar o texto em sala de aula.

No tocante à leitura, defende Isabel Solé:

Com relação ao aluno, tudo o que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de: 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, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade anteriormente à leitura (depois veremos que também durante e depois dela), aportando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos. (SOLÉ, 1998, p.114).

Observando por essa ótica, é proposto, no trabalho com a língua portuguesa no Ensino Fundamental, pela Secretaria Municipal de Educação de Recife, a abordagem de conteúdo do eixo leitura utilizando textos disponíveis no dia a dia do estudante, tais como: anúncios publicitários, charges, tirinhas, crônicas em revistas, em jornais. Tais materiais são gêneros discursivos profícuos que podem e devem ser utilizados propositada e criativamente pelo professor de português como instrumentos de ampliação da compreensão leitora do discente. Sua proficiência se deve ao fato de que eles, mediante uma consciente seleção do aluno/professor, podem ser curiosamente inusitados para o aluno e estão no contexto extramuro escolar, estão por toda parte e a todo momento, estão nas práticas de letramento social do discente, ou seja, no seu cotidiano.

Sabemos que há diversos gêneros discursivos não híbridos encontrados na ambiência extraescolar dos quais os alunos se deparam e se comportam como vorazes leitores, a ponto de trazerem (o que é bastante salutar) para dentro da escola.

São textos como: músicas, tirinhas, HQ, blogs, tutoriais... Consoante Bakhtin (2003), os sujeitos falantes possuem um repertório infindável de gêneros, que são naturalmente criados e recriados mediante necessária prática discursiva dos sujeitos sociais.

Assim, estando o professor atento a essa diversidade, ele pode explorar, usando os gêneros como instrumentos, verdadeiros tesouros discursivos, a fim de explorar vários conteúdos e competências de Língua Portuguesa. Vale ressaltar, ainda, a importância do trabalho com esses gêneros espontaneamente trazidos pelo aluno para escola, haja vista que, nesse sítio, o aluno lê com os olhos do professor. Fora da escola, eles têm práticas outras que podem ser reputadas como “muito mais interessantes” do que na escola. Ou seja, são várias leituras para um mesmo texto.

Ademais, diariamente, percebe-se na nossa instância escolar que os pais ou os responsáveis dos nossos alunos, em sua maioria, creditam também à escola o poder de abrir os horizontes de seus filhos em suas escolhas profissionais. É comum os professores relatarem o esforço dos pais de seus alunos colaborando com seus filhos nas execuções dos trabalhos extraescolares em que necessitem da ajuda ou da supervisão de seus responsáveis. Percebemos no discurso desses pais a projeção da esperança e da oportunidade na busca de uma educação de qualidade e de um futuro promissor para os seus filhos. Para eles, legitimada está a ideologia de que a escola é detentora de um saber libertador, que, ao ampliar as capacidades leitoras dos alunos, seus conhecimentos de mundo, os salvará da falta de “oportunidades sociais”. A questão é fazê-los ler por seus próprios olhos e protagonizá-los a agir na sociedade com suas habilidades discursivas desenvolvidas.

Esta pesquisa defende, então, a ideia de que a escola precisa se aproximar dos letramentos sociais do aluno, uma vez que ler é comportamento social, é compreender os sentidos do texto na perspectiva de que o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social que ocorrem no ato de ler. O leitor não extrai sentidos do texto: ele atribui-os ativamente de forma sociocognitiva-interacional, ou seja, na perspectiva dialógica da língua, participando os sujeitos autor e leitor dialogicamente (BAKHTIN, 2003).

O nosso desiderato, aqui, nesta investigação, é também provocar o aluno a “questionar” e compreender este fenômeno da hibridização, ampliando suas habilidades leitoras não apenas como um leitor acostumado a observar tal fenômeno em textos de várias esferas da comunicação.

Por isso, a intervenção consiste na prática de leitura de textos híbridos que possam ser compreendidos pelo aprendiz e introduzidos no letramento social, assim como outros gêneros discursivos que, de forma natural, circulam socialmente e são interpretados pelos estudantes. O que este trabalho aqui deseja e espera é experiência da língua como um fluxo orgânico, a língua “encarnada”, como assim se refere Marcuschi (2008, p.19), e que os alunos usuários dessa língua viva percebam que as fronteiras entre os gêneros discursivos não são tão rigidamente definidas.

Corroborar com a importância desta pesquisa o que é ressaltado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série (BRASIL, 1998) sobre a importância da prática de leitura na vida dos nossos alunos através do ensino reflexivo da língua:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de formas a atender a essa necessidade. (BRASIL, 1998; p. 15).

Porém observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª Série (BRASIL, 1998), bem como a Base Nacional Comum Curricular (2017), não se aprofundam no fenômeno dos gêneros híbridos especificamente, inobstante enfatizarem ser a diversidade textual – sobretudo os gêneros multimodais (DIONÍSIO, 2011) – presença necessária nas práticas de ensino da língua diante das diversas demandas sociais a serem atendidas em relação aos inúmeros eventos atuais de letramento. Aqui, esta pesquisa defende que o ensino do fenômeno dos textos híbridos é possível de ser abordado não somente no sétimo ano, mas, de forma progressiva e de acordo com o nível das complexidades linguísticas envolvidas, nos anos do Ensino Fundamental e Médio, aprofundando, conforme os conteúdos planejados para cada ano, na perspectiva de que a abordagem precoce pode assegurar a aprendizagem no decorrer do tempo de contato com o fenômeno..

A concepção de leitura defendida, neste trabalho, consiste na atividade interacional autor-texto-leitor (KOCH e ELIAS, 2009): a leitura é atividade interativa de produção de sentidos em que se necessita do leitor não só o conhecimento do código linguístico, mas suas experiências e conhecimento de mundo. Dada a emergência desta concepção, há que possibilitar a ampliação do letramento social do aprendiz sujeito (re) produtor social.

Com efeito, também se justifica esta pesquisa pela importância das estratégias cognitivas que serão desenvolvidas ao longo deste estudo pelo leitor – é o desafio e o desiderato deste trabalho – e que o farão mais crítico. Tal conhecimento possibilitará, também para o professor, criar enchanças para desenvolver a reflexão metacognitiva da compreensão leitora do nosso aprendiz.

Por último e não mesmo importante, os indicadores das avaliações de proficiência em leitura apresentados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica- SAEB (2017), através de questões objetivas acerca da habilidade de leitura em Língua Portuguesa dos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Hugo Gerdau que realizaram a prova do SEAB, sinalizam a habilidade leitora dos alunos ainda como “insuficiente”, haja vista que, numa escala de 0 a 500, o resultado é de 164.36. Tal índice indica que ainda há muito por fazer para o desenvolvimento da competência leitora do estudante da rede pública.

Estas avaliações realizadas fornecem dados para calcular o mais importante Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil (Ideb), que corresponde ao resultado dos estudantes no Saeb, aferido pela Prova Brasil; avaliação censitária do ensino público; e a Aneb, avaliação amostral do Saeb, que inclui também a rede privada. No caso concreto, o Ideb (2017) obtido pelos alunos da Escola Municipal Hugo Gerdau é de 4,3, revelando também a situação de que é necessário melhorar o ensino da habilidade leitora dos alunos da citada escola, inobstante a meta de 4,0 planejada a ser obtida em 2017 tenha sido alcançada.

Esta pesquisa foca, então, na compreensão de textos que apresentam mescla de gêneros; assim sendo, busca refletir sobre a compreensão leitora de alunos – estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental no que se refere a textos híbridos e apresentar proposta de intervenção com atividades didáticas de leitura de tais textos, visando ao desenvolvimento de estratégias de leitura.

Nossa hipótese é que estudantes desse nível de ensino têm dificuldade em compreender gêneros híbridos devido à pouca experiência de leitura de textos dessa natureza.

Considerando esses elementos, a intervenção proposta neste trabalho foi baseada nas oficinas pedagógicas de linguagem, procedimento de caráter modular que consiste no ensino da língua que tem o texto como ponto de partida e de chegada, como centro do ensino, a fim de desenvolver estratégias e habilidades de leitura nos aprendizes.

Para realização deste estudo, dado que a noção de língua eleita e adotada neste trabalho capitaneia as escolhas das práticas escolares no tocante à concepção do texto, nos munimos dos precusores estudos linguísticos sobre gêneros discursivos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (2003), cuja teoria, sob o manto do sociointeracionismo, consiste em conceber, conseqüentemente, o texto – *locus* em que se concretiza os gêneros discursivos – não como um sistema autônomo, mas como um lugar de interação social, um espaço complexo de prática coletiva, preñado de historicidade humana e mediado pelo diálogo, numa visão da língua como um fenômeno de enunciações em que a palavra revela-se produto/produtora social de seus locutores e interlocutores: “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (1995, p. 113).

Esta pesquisa também se apoia na perspectiva textual-interativa da língua, defendida por Marcuschi (2008), que também postula o ensino da língua através dos gêneros discursivos, compreendendo que a língua, inobstante ser código, símbolos organizados, é sociointerativa situada historicamente no contexto comunicativo, num processo histórico-social de objetivações das enunciações:

A língua recebe determinação a partir de um conjunto de fatores definidos pelas condições de produção discursiva que concorrem para a manifestação de sentidos com base em textos produzidos em situações interativas. A língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas (2008, p. 64).

Alinha-se a essa concepção dialógica da língua Ingedore Koch e Elias (2009), que agregam a este trabalho seus entendimentos de leitor como sujeito (re)produtor social, (inter)ativo, engajado, construto social, em que ler não é apenas decodificação de palavras, mas que atribui significado a partir da ativação de seus conhecimentos prévios, a saber: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos (ou de mundo) e interacional. Bem assim, corroborando com esta visão de língua, enriquece este trabalho com as achegas teóricas da linguista Irandé Antunes (2017) entendendo como objeto de ensino da língua o texto na emergência da pragmática e semântica, em linguagem aberta, inteligível, com gêneros significativos, constituindo uma “forma de atuação” e considerando aspectos contextuais de sua produção e circulação.

Outrossim, teremos o aporte das discussões sobre as estratégias de leitura, as quais são acionadas antes, durante e depois da leitura, embasadas em Isabel Solé (1998), e das estratégias de processamento de texto de Kleiman (2013).

Como metodologia, utilizamos a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985), que consistiu na realização de diferentes passos executados a partir da aplicação de teste avaliativo (diagnóstico) sobre a compreensão de textos híbridos pelos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, bem como na aplicação de oficinas pedagógicas de leitura que contemplaram o ensino das estratégias cognitivas e metacognitivas direcionadas à compreensão da intertextualidade intergêneros em diferentes textos, até a aplicação de teste avaliativo da aprendizagem dos estudantes pós-intervenção, de modo a observar os avanços na leitura e compreensão de textos híbridos.

Este trabalho, então, está organizado em seções da seguinte forma: fundamentação teórica; metodologia; análise e discussão dos dados referente à avaliação pré-intervenção; aplicação da intervenção; análise e avaliação pós-intervenção, considerações finais, referências, apêndices e anexos.

No tocante à primeira parte, a fundamentação teórica está subdividida em subtópicos que abordam os seguintes pontos: a importância da leitura, defendendo o aspecto da diversidade dos gêneros discursivos na formação do leitor crítico; as concepções de leitura, ensino da compreensão leitora e estratégia de leitura, trazendo esclarecimentos sobre a concepção interacional (dialógica) da língua (KOCH e ELIAS, 2009); as estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, com fundamentos teóricos sobre fatiamento e esquemas, defendidos por Kleiman (2013); o papel de ativação de conhecimentos prévios (2013) e das ações de seleção, antecipação, previsão e verificação antes, durante e após a leitura (SOLÉ, 1998); os gêneros textuais, tecendo algumas reflexões alicerçadas nos aportes teóricos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e outros; a relação entre forma e funcionalidade do gênero, considerando a existência de um *continuum* na relação, não se apresentando de forma dicotômica; o recurso da hibridização e seus efeitos; e a competência metagenérica, explicada pela linguista Ingedore Koch (KOCH e ELIAS, 2009) como a capacidade desenvolvida pelos falantes que permite compreender e, assim, produzir diversos gêneros discursivos, condição *sine qua non* para perceber a hibridização;

Sobre a metodologia, esta investigação tem carácter qualitativo e adota o percurso metodológico da pesquisa-ação, em que os sujeitos também são construtores (THIOLLENT, 1985).

Em seguida, são apresentadas as análises e discussões sobre as avaliações diagnóstica pré-intervenção (inaugurando a coleta de dados da turma obtidos através dos questionários, consistindo o *corpus* da pesquisa) ; a intervenção propriamente dita (abordando atividades propostas bem como a produção de alguns alunos) e a avaliação pós-intervenção, fazendo um estudo comparativo e tecendo reflexões sobre as deficiências e melhoria de alguns pontos específicos na compreensão leitora dos alunos.

Cabe ressaltar que aqui se considera também como *corpus* deste trabalho não só os dados obtidos a partir da avaliação pré-diagnóstica, mas também os valiosos subsídios oriundos das informações obtidas pela observação da pesquisadora durante o processo de intervenção a partir do diário de campo, das atividades e produções textuais dos alunos nas oficinas, colaborando na apreciação da pesquisadora acerca do impacto deste trabalho no desenvolvimento dos alunos.

Nas considerações finais, são expostas conclusões advindas da intervenção e, por fim, trazemos as referências bibliográficas seguidas das seções dos apêndices referentes às avaliações pré-intervenção, às atividades propostas durante a intervenção e à avaliação pós-intervenção, seguidos dos anexos referentes aos gráficos com índices do Aprova Recife² do ano de 2019 (Anexos: A e B) .

Este trabalho certamente traz contribuições aos estudos sobre a compreensão leitora, uma vez que seus resultados apontam para caminhos (e também para perguntas) interessantes aos professores no tratamento de textos híbridos na sala de aula.

² Simulado anual aplicados nas escolas municipais do Recife semelhante ao Aprova Brasil a fim de diagnosticar as habilidades em Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

2 E AS TEORIAS?

As teorias que encontramos para nos orientarmos no campo vasto das nossas suposições reside no princípio de que língua é ato social, uma atividade coletiva permeada de historicidade e que, através dela, é construída a cognição. Falar não é ato individual, isolado no grupo social, é uma ação solidária muito mais que apenas linguística, que requer esquemas mentais, elaborações coletivas e cognitivas que se processam antes das representações individuais. Apropriamo-nos coletiva e previamente da língua e a internalizamos para, posteriormente, “a partir de uma atividade *intrapessoal*, fazer um uso *interpessoal*” (VYGOTSKY *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 229). É desta concepção sociointerativa que advém nossa fundamentação teórica a seguir.

2.1 PARA LEMBRAR SEMPRE: A IMPORTÂNCIA DA LEITURA

Para a compreendermos a imensurável importância da leitura na vida do ser humano há que, inevitavelmente, transcendermos a mera concepção de que ler seja apenas a simples ação humana de decodificação de fonemas. É através desta extraordinária competência antropológica – a linguagem – que a humanidade construiu civilizações e se organizou social e politicamente, fornecendo-nos pistas que, refletidas na logosfera³, foram imprescindíveis para os estudos etnográficos acerca do desenvolvimento humano ao longo do tempo. Tais indícios nos revelaram não só o quilate do progresso dos saberes languageiros, mas também toda uma gama de valores culturais e visões de mundo de seus falantes, albergando dados que possivelmente ajudem cientistas a compreender quais elementos de gramática e vocabulários são recorrentes e conseqüentemente produto das características cognitivas universais dos cérebros do *homo sapiens*.

Toda língua são rastros de velhos mistérios, preconizava Guimarães Rosa (1954), legitimando a visão de que nossas capacidades linguísticas são testemunhas de nós mesmos. Afinal, “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003;

³ Termo cunhado pela Unesco para designar o conjunto de línguas vivas existentes na Terra.

279). Tudo que sabemos sobre nós (e sobretudo acerca de tudo) perpassa a linguagem.

Vale lembrar que inúmeras culturas existiram (e existem) que não se utilizaram da escrita, declinando seu histórico poder grafocêntrico à tradição da oralidade no seu processo civilizatório.

Entretanto, *verba volant, scripta manent*⁴, devemos consideravelmente a essa competência humana extraordinária – a linguagem escrita – os registros epistemológicos acumulados de nossos avanços tecnológicos e científicos, desde nossa gênese até os dias atuais. Tais avanços resultaram em descobertas humanas que demandaram diferentes comportamentos, como o uso de uma linguagem específica para cada área de conhecimento particular, pois os fenômenos se travestiram de novos sentidos, o conhecimento exigiu léxico especializado cujos incipientes leitores, por não o terem conquistado, intencional e ideologicamente foram sobrepujados. Além disso, desditosamente, grupos sociais que não se utilizaram do poder da linguagem escrita sofreram, ao longo do tempo, perdas de saberes de sua identidade cultural, sua resistência identitária, tornando-os mais vulneráveis.

Assim sendo, é inegável o grande legado que a descoberta da escrita (e consequentemente a leitura) proporcionou em nossas vidas cidadãs, desde os primórdios das culturas primitivas. E não utilizarmos deste poder é condenar o conhecimento ao silêncio a que grupos sociais foram degradados.

A leitura transcende as barreiras do tempo e do espaço, pois nada pode estar em espaço e/ou tempo outro que não o próprio; podemos dizer, de certa forma, que a escrita, em virtude de ligar leitores em contextos diversos, derrubou as fronteiras do espaço e do tempo dos seres humanos em seu processo civilizatório, democratizando a difusão da informação e, por conseguinte, as condições de produção do conhecimento. E a escola, como instituição social oficial de construção de saberes, é consciente do seu papel de desenvolver as capacidades humanas de linguagem voltadas para a promoção da cidadania de seus alunos, ampliando e assegurando suas habilidades de usuários competentes da língua. Tal promoção é recomendada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), como também na Base Nacional Comum Curricular (2017), ao abordar a necessidade de desenvolver as habilidades de leitura integradas ao seu campo de atuação, a fim de que a língua seja estudada

⁴ Expressão latina: palavras voam, a escrita permanece.

em relação ao seu uso social, privilegiando o olhar voltado ao contexto de produção. “Aprender a ler e a escrever é um direito de todos, que precisa ser garantido por meio de uma prática educativa baseada em princípios relacionados a uma escola inclusiva.” (BRASIL, 2012, p. 05)”. Assim, uma escola que prepare para as leituras da vida, dos gêneros encontrados em seu letramento social é mais importante e faz mais sentido ao aluno do que escola que prepara apenas para as leituras dos gêneros escolares.

Dessa forma, sobre o ensino da leitura, o papel sociointeracionista da escola como agência propulsora de conhecimento é também disseminar a percepção prazerosa do benefício que dele decorre, o sabor do saber, como, por exemplo, a paixão pela leitura. A missão do ensino da leitura é preparar o aluno para inferir as ideologias embutidas no texto, não apenas fazendo entender qual a sua forma de composição do texto, sua estrutura organizacional, mas capacitá-lo a atuar em relação a ele, entendendo ser o gênero componente da sua existência como ser comunicativo.

Assim, a concepção de leitura, aqui, nesta investigação, também é de interação social e de compreender que, por meio dela os seres humanos praticam as suas ações, transformam-se e transformam o mundo; é através dela que se concretiza o diálogo. Todo texto é um intertexto na medida em que ele contempla e dialoga com outros textos. Por isso, há que valorizar a diversidade textual, pois quanto maior a experiência do discente com diversos gêneros, maiores as chances de expandir sua compreensão leitora de mundo. Cada gênero requererá estratégias diferenciadas do leitor proficiente para entender e atribuir-lhe sentidos.

Leffa (1999) defende que ler não é verbo intransitivo, pois cada leitura é diferenciada, é uma experiência nova: não se lê um poema da mesma maneira que se lê uma bula de remédio. Cada gênero requer um tipo de leitura e proporcionar tais experiências e conhecimentos aos alunos é fazê-los sujeitos ativos de sua condição de compreender o mundo e se posicionar politicamente, defendendo suas opiniões e respeitando seus pares.

É direito de todo brasileiro ter acesso à educação, de modo que lhe seja assegurado o direito ao ensino da leitura que transcenda a mera funcionalidade requerida nas mezinhas tarefas do seu cotidiano. É necessário assegurar-lhe a oportunidade de ser um leitor proficiente, um leitor engajado, um leitor com criticidade e independência, capaz de interpretar dados, elaborar inferência, interagindo na sociedade e intervindo historicamente no mundo grafocêntrico em que nos encontramos. Cabe ao professor ajudar o discente: a compreender os objetivos na

leitura; a ser autoavaliador de sua prática; a aprender a aprender; e a exercer a sua cidadania diante da consciência do seu poder de letramento vivenciado na sua participação social, não deixando o discente alijado de sua evolução nesta prática social (ANTUNES, 2007).

Ademais, o fracasso do estudante na leitura inevitavelmente traz como corolário o seu fracasso escolar em outras disciplinas, pois é também através da leitura proficiente que o discente se instrumentaliza e se apropria de conteúdos e saberes desenvolvidos nas outras disciplinas escolares. Ele aprende a aprender, ato que impescinde a compreensão leitora, dado que a aprendizagem de saberes outros está fundamentada no código linguístico. Ele aprende a refletir no uso da língua e de seus recursos discursivos envolvidos nos gêneros textuais, como, por exemplo, a hibridização textual e seus efeitos.

É fato que a mescla de gêneros produz um efeito chamativo muito eficaz no leitor. Por ser um fenômeno criativo, transgressor, caracterizado pela relativa não normatividade, ele é utilizado amiúde nos anúncios publicitários, gênero argumentativo afeto à sedutora e manipuladora esfera publicitária.

É de fundamental importância, na aprendizagem do discente, a ampliação de sua competência leitora, pois é alicerçado nela que esse aluno terá proficiência em todas as outras disciplinas da sua trajetória escolar (e profissional).

Na perspectiva sociointeracionista, tal ação refletirá em todas as esferas de vida deste leitor autônomo, planejado para ser sujeito social transformador de sua história. Leitura é busca de sentidos (BAKHTIN, 2003; KOCH, 2002). Buscar sentidos é ação requerida nas instâncias do desenvolvimento social e humano do discente. A leitura é catalisadora de sua interação social. Por essa razão, pretende-se que o aluno saiba reconhecer e produzir os gêneros competentemente, compreendendo seus elementos que materializam seu texto, seu discurso.

Nessa toada, defende Antunes uma escola inclusiva, que valorize o conhecimento do nosso aluno brasileiro advindo da democratização do ensino:

A apreensão de qualquer conhecimento passa necessariamente pela linguagem. Isto é, o que aprendemos tem como acesso e como percurso a linguagem. Privar, portanto, as pessoas de um amplo e consistente conhecimento dessa linguagem é privá-las de chegar a uma porta que abre para inúmeros atalhos... e de onde se pode enxergar um horizonte vastíssimo.” (ANTUNES, 2007, 123)

Há que se pensar na escola como instância em que se analise e reflita produções textuais dos alunos sociopragmaticamente como objeto de estudo, revelando os preconceitos linguísticos, os “pré-juízos” e os prejuízos em se desconsiderá-las, em se desvalidar as variações linguísticas oriundas de contextos culturais, sociais e linguísticos distantes das variantes hegemônicas das camadas sociais altas de onde provinham intencionalmente os preceitos puristas do ensino da língua. Para isso, defende Irandé Antunes que é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa se apetreche desses princípios teóricos norteadores de concepção de texto em suas aulas. Há que se entender uma escola inclusiva que questione o porquê das normas gramaticais e a relativização dos “erros gramaticais”, o que é o erro e o que é a reflexão, o que são os erros desautorizados ao se cotejar as formas ideologicamente privilegiadas e validadas da norma culta nas salas de aulas, mas que prepare o aluno para as múltiplas situações comunicativas de sua *práxis*, estratégias para a sua inclusão social e não “exclusão”:

Privar os alunos de uma competência realmente textual e discursiva não é sonegar um corpo de conhecimentos e princípios fundamentais para o exercício da vida social? Como qualquer pessoa pode viver de forma participativa atuante, crítica, lúcida e eficaz, se está à margem da produção e da circulação dos saberes que regulam a vida em sociedade? (2007, 122).

É nosso desiderato a escola inclusiva que forme um leitor cidadão engajado e para desenvolvê-lo são necessárias constantes práticas de leitura dos mais variados gêneros, a fim de que o discente compreenda o seu discurso e seja capaz de buscar informações implícitas, sabendo posicionar-se diante deles, elaborando hipóteses e fazendo inferências a partir de seus conhecimentos prévios acerca do tema. Para isso, é necessário dar condições para que este leitor seja capaz de delimitar os seus objetivos das leituras e, dessa forma, ampliar sua compreensão leitora.

Dito isso, passemos a dissertar sobre as implicações no ensino da leitura decorrentes das concepções de texto que se abracem no processo de desenvolvimento das habilidades linguísticas do educando.

2.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA E ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA

A Linguística, área em que se ancora esta investigação, *lato sensu*, se pauta no uso da língua e sua interação também na perspectiva do seu ensino, procurando entender os entraves sociais que atuam como óbices na ampliação da capacidade linguística dos sujeitos/alunos e, claro, buscando soluções, teorias para que sejam reverberadas na prática do professor de Língua Portuguesa. A prática consolidada na reflexão teórica, com o domínio do professor de diversas teorias de ecléticas áreas epistemológicas, é uma prática fundamentada em arcabouços consistentes que orientam ações como, por exemplo, selecionar pertinentes conteúdos em sala de aula, eleger metodologias específicas para um conteúdo estratégico, fazer compreender: qual o objeto de ensino da língua, qual o objetivo das aulas, como as pessoas usam a língua na sociedade, como dela se beneficiam, qual a concepção de língua e de leitura desenvolvida, desconstruindo o raciocínio de que, na prática da sala de aula, a teoria é outra (ANTUNES, 2017). Nesse sentido, o trabalho de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo professor será direcionado pela concepção de língua adotada.

Declaram Ingedore Grönnfeldt Villaça Koch e Vanda Elias (2009) que, a depender da concepção de texto, de leitor, de língua é que se define a concepção de leitura e como serão atribuídos sentidos a um texto. E apresentam as eméritas pesquisadoras as concepções de língua a saber: língua como representação do pensamento; língua como estrutura; e língua como lugar de interação.

Numa concepção em que a língua é vista como expressão do pensamento, o texto é tratado como um resultado lógico da representação mental do autor, o sentido está no texto e o leitor apenas capta as intenções do autor. O sujeito é concebido como individual, psicológico, “um ego que constrói uma representação mental” (2002, p.14) que não se preocupa com o seu interlocutor/leitor. Assim, a leitura despreza as experiências do leitor que deixa de assumir uma postura ativa, tornando um elemento passivo na relação autor-texto-leitor, desconsiderando tal relação numa perspectiva sociocognitiva-interacional. O leitor é tratado como um ente vazio sem conhecimento, sem sentimento, apenas um destinatário “receptor” (sem muito empenho) da mensagem do “emissor”: Na emergência dessa concepção de língua:

A língua é um instrumento que se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se de

um sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do falante. [...] Compreender um enunciado constitui, pois, um evento mental que se realiza quando o ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o falante pretendia veicular. [...] O correlato político desta concepção seria a ideologia liberal, segundo a qual os sujeitos é que fazem a história. (KOCH, 2002, p. 14).

A linguagem é entendida, assim, como um sistema estável, um produto finalizado, inerte, uma atividade individualista e monológica, desprezando fatores externos como o contexto e os interlocutores. O ensino da língua nessa perspectiva defende que há uma forma escoreita da língua, privilegiando a variante das camadas sociais elevadas, reduzindo-se, portanto, às normas prescritivas da gramática padrão por creditar ser esta via o caminho garantido de acesso ao êxito da competência linguística. Até a década de 60, as escolas brasileiras eram pensadas para elites, entretanto, após a democratização do ensino, convergiram diferentes falares e discursos, variantes diversas da língua se encontraram na sala de aula e, ao privilegiar apenas o registro elitista da norma padrão, ocasionou-se o choque com tais variantes, o que, conseqüentemente, corroborou com o fracasso escolar.

Ao se adotar a visão da língua como código, depreende-se a leitura como uma atividade em que apenas há o foco no texto, e o sujeito é determinado pelo sistema, que apenas necessita do conhecimento do código, haja vista que o texto é explícito, sendo o bastante apenas decodificá-lo. Assim, o leitor é um decodificador passivo. A língua é um instrumento de comunicação estável, uma ferramenta, uma estrutura.

Nessa concepção estática, associada aos estudos estruturalistas e à Teoria da Comunicação, a língua é um conjunto de regras, em sendo assim, o ensino da língua seria basicamente ancorado nas frases soltas, na catequização apenas de regras gramaticais. Um bom falante, para usar a língua, teria que falar sobre regras gramaticais, desatar a carretilha de nomenclaturas, numa atividade de metalinguagem? (ANTUNES, 2007). Algo descabido, incoerente, sem sentido. Língua é movimento, dinamicidade. Como pensar na língua como forma, como algo imutável, estável? Como pensar no ensino de língua numa visão de que não há espaço para a interação? Adverte Ligia Leite (1997) que a adoção de tal concepção tolhe a subversão criativa, moeda forte no mundo da aprendizagem da língua:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à

produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para, policiando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não leem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (LEITE, 1997, p. 24)

Assim, nessa concepção, o aprendizado com a língua era permeado de repetições, de análises morfológicas para a internalização de falares da norma culta: o aluno/interlocutor era solapado, quedado silente, sem direito a questionamentos, sem espaço e voz, emudecido no material didático. Essa corrente limitou-se a estudar o funcionamento interno da língua, desligando o falante do contexto, sabotando a historicidade do sujeito. Não há a preocupação com a interlocutor. O ensino, descontextualizado, nesses moldes, era baseado nos elementos da comunicação, a saber: emissor/canal/mensagem/código/receptor, ou seja, só um que fala e só um que escuta, não se fala em interação, em interlocução. Koch (2002) revela-nos que há um “assujeitamento” do falante:

[...] o indivíduo não é mais dono do seu discurso e da sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor e dependente, repetidor. Ele tem apenas a ilusão de ser a origem de seu enunciado, ilusão necessária, de que a ideologia lança mão para fazê-lo pensar que é livre para fazer e dizer o que deseja. [...] Repudia-se qualquer sujeito psicológico ou ativo e responsável (o sujeito da pragmática). Aqui se pode incluir a concepção de sujeito ‘inconsciente’, que controla o sentido do que diz. Quem fala é o inconsciente, que às vezes rompe as cadeias da censura e diz o que o ego não quer. É o ‘id’ que fala, não o ego. Como afirma Lacan: “o sujeito não sabe o que diz, visto que ele não sabe o que é”. (2002, p.15).

Tanto na concepção de língua como representação do pensamento ou como estrutura, o professor adotava o texto como pretexto para a epistemologia gramatical de viés mecânico e automatizado. O trabalho de produção de texto limitava-se às correções ortográficas com propostas previsíveis e repetíveis, a exemplo do clássico tema da redação “minhas férias” (ANTUNES, 2017), sem reflexão epilinguística, sem a agência do aluno (tampouco do professor) para o processo de reescrita, e o resultado era um texto visto como um produto finalizado em si mesmo, com o intuito

de ser apenas um *referendum* para nota, apenas com a preocupação com a forma e não com o conteúdo, sepultando a ideia da interação através da língua com práticas descontextualizadas, não significativas e sem a efetividade que teria se o trabalho com o texto valorizasse as propriedades da textualidade. Afirma Possenti (1997, p. 36) acerca do ensino da língua: “não se aprende por exercício, mas por práticas significativas”. Dominar uma língua requer práticas contextualizadas.

Numa concepção de língua interacional, em que é pensada na sua dimensão dialógica, por sua vez, os sujeitos interlocutores são construtores sociais, ativos, coparticipantes do processo de leitura. O texto é respeitado como um lugar de interação (BAKHTIN, 2003) de inúmeras possibilidades de implícitos que são descortinados quando se contempla o contexto sociocognitivo dos seus atores, ou seja, o texto é espaço dialógico. O sentido é construído na relação texto-sujeitos, através do texto, pelos elementos da superfície textual e pelo contexto sociocognitivo, todos mobilizados na intrincada atividade da constituição de sentidos.

Vejamos o que refletem KOCH e ELIAS (2009) acerca da importância do contexto, este somatório de conjecturas semelhantes partilhadas (nem que sejam parcialmente) pelos interlocutores, como constitutivo na manifestação linguageira e que assume um relevante papel diante de enunciados ambíguos que porventura possam ocorrer na construção de sentidos no processo de leitura:

É nesse sentido que se pode dizer que certos enunciados são gramaticalmente ambíguos mas o discurso se encarrega de fornecer condições para sua interpretação unívoca. O contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para a interpretação de um texto (KOCH e ELIAS, 2009, p. 64).

Nessa esteira, para as pesquisadoras, a “sinalização textual” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 64) seriam estratégias pelas quais o produtor do gênero induziria o seu interlocutor a explorar o contexto sociocognitivo como recurso para o “preenchimento de lacunas – propositalmente sugeridas – com base em conhecimentos partilhados entre o autor-leitor” (p. 64), ou seja, através de inferências -pontes pode-se preencher elos ausentes recorrendo-se ao contexto. Por isso, defende as autoras que, numa visão do texto como lugar de interação que:

O leitor/ouvinte, por sua vez, espera sempre um texto dotado de sentido e procura, a partir da informação contextualmente dada, construir uma representação coerente, por meio da ativação de seu conhecimento de mundo e/ou de deduções que o levam a estabelecer relações de causalidade, temporalidade etc. (2009, p. 72)

Assim, a língua não é concebida como apenas um instrumento de comunicação, mas de interação, ou seja, não apenas se comunica, mas se age, se realizam ações através de língua. O trabalho do professor com a língua, nessa perspectiva, seria mais além do que apenas o ensino de regras e nomenclaturas gramaticais.

Nesse viés, as produções dos alunos na sala de aula, artificiais, simuladas, que dantes não tinham interlocutor, são pensadas para serem realizadas em situações concretas de interação, de maneira que eles percebam as diversas diferenças entre as variadas formas de uso. O texto não é mais visto como um produto acabado, mas como um processo, uma construção de propósito comunicativo (ANTUNES, 2017) e representação de uma atividade social, um evento comunicativo em que se demandam operações cognitivas, sociais e linguísticas.

Os alunos são colocados como sujeitos do seu discurso, materializados nos textos, materializados nos gêneros discursivos. São provocados a como dizer algo para alguém (GERALDI, 1984). O professor abandona a postura do medonho avaliador todo poderoso das produções dos alunos e passa a interagir com os alunos assumindo o papel de representante do leitor destinatário, contemplando as demandas reais do cotidiano dos alunos na construção do conhecimento.

Vale lembrar, fazendo uma síntese do contexto histórico a partir da década de 80 do século passado, no início dos estudos enunciativos, a publicação do livro “O texto na sala de aula”, em 1984, sob organização do professor João Wanderley Geraldi. Tal obra apresenta uma coletânea de textos de autores abordando o ensino da língua numa perspectiva enunciativa. Assim, em um cenário em que o modelo ditatorial político iniciava seu processo de exaustão, inaugurava-se a visão do ensino a partir de novas concepções de linguagem, sociedade e educação, preconizando a produção textual e a prática das análises linguísticas como instrumentos para desenvolver a competência leitora e produtora dos alunos, prezando o processo mais do que o produto e valorizando as “mil possibilidades de dizer” (1984, p.78) do aluno, no viés de ser a língua “lugar de constituição de relações sociais, onde os sujeitos se tornam sujeitos.” (1984, p. 41), não se limitando o ensino apenas às regras

gramaticais. Nessa obra, o autor nos orienta relacionando as concepções de linguagem com as correntes de estudos, a saber: a visão da linguagem como representação cognitiva é associada ao ensino tradicional da gramática; a concepção da língua como instrumento de comunicação, associada ao estruturalismo; e a noção da linguagem como forma de interação, à linguística da enunciação⁵, concepção esta que Geraldi, ancorado nas perspectivas bakhtinianas interacionistas, recomenda em sua obra: o texto passa a ser o centro do ensino, ponto de chegada e partida da aprendizagem com a língua. Em decorrência desse olhar, as práticas de ensino com a língua em si mesma e por si mesma, permeada de viés ideológico, desprivilegiando a dimensão interativa e discursiva, são ferrenhamente criticadas e consideradas catapultas colaboradoras do fracasso escolar. As reflexões sobre como, por que e para que se ensina são determinantes para essa nova visão pedagógica questionadora.

Sobre a visão em que se apoia o ensino da gramática, criticam Silva e outros (1986): a escola tem considerado a língua como algo pronto, estático, ordenado e previsível, portanto possível de ser transposta para exercícios, quadros e esquemas, possível de ser aprendida através de exercícios de repetição e memorização de estruturas modelares. Uma língua que é, antes de tudo, um sistema estruturado de signos arbitrários e convencionais, regido por leis linguísticas que se impõem a cada indivíduo em particular, para ser adquirido ou assimilado ou, ainda, aprendido em todos os seus traços normativos e estruturais. Uma língua unitária, isenta de história e de realidade e que – pior – quando usada diferenciadamente é vista como precária, defeituosa, impura, sujeita a correções, purificações, via, é claro, ensinamentos gramaticais. (...). Uma língua que não comporta as variedades dialetais (regionais, de classe social etc.), que esconde essas variedades e os seus pontos e contradições que elas impõem, que se forma segundo um ponto de vista preconceituoso e elitista. Uma língua eleita como padrão que nunca se identifica com a variedade falada pelas pessoas, mesmo as de maior cultura e de maior prestígio social; que se ancora em um modelo de escrita, que foi “sistematizada” pelos gramáticos.

Novos ventos da Linguística Textual começam a soprar na perspectiva de um ensino reflexivo. A visão do professor como um ser que “tudo sabe” começa a ser questionada, visto que o aluno já não é um ser passivo, creditado apenas como um

⁵ Estudos relacionadas à: Linguística Textual, Análise da Conversação, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Semântica Argumentativa e Pragmática.

repositório do conhecimento. Ele é recrutado a pensar, a inferir, a construir sentidos nas mais diversas situações de interlocução, auxiliado pelas explicações da Pragmática. O professor é convocado a repensar paradigmas e provocado a fazer o aluno a protagonizar a aprendizagem com a língua numa dimensão textual-discursiva.

Nessa ótica, concebendo a ideia de que o texto é um evento comunicativo, um produto de uma ação não apenas linguística, mas também de ações sociais e cognitivas, esta pesquisa tenta investigar a compreensão do leitor, entendendo as operações linguísticas, discursivas e cognitivas de produção e processamento de textos em seus contextos de uso.

Cientes somos de que o processo é penoso ao leitor incipiente, pois ultrapassa o mero ato de decodificação de grafemas e fonemas, a que os estudantes, nas salas de aula, muitas vezes foram acostumados, numa reprodução de frases soltas, sem a concretude dos enunciados, de uma língua para o nada, sem sentido.

Observemos o que destaca Antunes acerca das lacunas do ensino do funcionamento da língua e das implicações sociais embutidas em seu uso:

O normal seria que – com a capacidade de olhar para o funcionamento social da língua – caísse na conta de que o reconhecimento de nomenclaturas, feito em frases soltas ou em fragmentos retirados de textos, não nos ajuda quase nada quando temos, por exemplo, que elaborar um projeto ou fazer o relatório de uma atividade qualquer.” (2007, p. 121)

Assim, há que ser significativa a atividade do ensino da língua, há que se ter a consciência textual, imprescindível para realização de inferências, pois o ser humano é um caçador de sentidos, como afirma Dascal (1992) apud Koch (2002).

Nesse viés, ler não é uma atividade simples. É algo extremamente complexo, consiste num processo sensorial, mas principalmente numa ação cognitiva. Compreender um texto envolve níveis de conhecimentos prévios que interagem com novos conhecimentos, pois um funciona auxiliando o outro.

Dito isso e baseados nas reflexões até aqui esposadas, esta pesquisa desenvolve suas atividades de ensino da língua apoiada em “ensináveis” estratégias de leitura. Vejamos os que dizem os teóricos sobre tais procedimentos a serem agenciados pelo professor e pelo aluno.

2.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Reflete Izabel Solé (1998) que ler é uma ação de aprendizagem mesmo que não seja este intencionalmente o objetivo do leitor, pois a leitura promove uma aproximação de culturas múltiplas e inevitavelmente agregará ao leitor novos sentidos, novas visões de mundo. E, nesse ato, ao cruzarmos informações novas e velhas, nossos relevantes e pertinentes conhecimentos prévios nos dão condições de atribuir sentido ao que lemos. E assim vamos tecendo relações e processando intensivamente os novos dados com a nossa rede de esquemas, criando novas conexões, nos auxiliando na construção do conhecimento. Ao aprendermos, criamos uma representação mental subjetiva do objeto de estudo relacionando o que nós sabemos com o que não sabemos. Solé (1998, 45) acredita que confrontamos nossos modelos subjetivos com novos modelos, reorganizando e ampliando nossos conhecimentos quando aprendemos. Nesse viés, a atividade de aprendizagem é uma “memorização compreensiva”, e não uma ação mecânica, é o diálogo entre a compreensão leitora e a aprendizagem significativa. Como possuidores de um sistema sofisticado cognitivo, aprender é uma ação prazerosa para nossos alunos, é “causa e efeito da motivação intrínseca” (SOLE, 1998, p. 46), o que nos instiga a prosseguirmos na ampliação de tal atividade mental e emocional. Integralizar os conhecimentos dos nossos alunos e através deles solucionar os problemas consiste na experiência da funcionalidade da aprendizagem. E eles compreendem a importância do conhecimento em suas vidas, desejam saber e querem ampliar suas habilidades como também protagonistas de sua evolução cognitiva.

Cabe aqui falarmos um pouco sobre a capacidade cognitiva do ser humano, essencial na interação entre os seus pares e sobretudo na consciência de sua própria existência. A cognição, consoante Jean Piaget (PIAGET, 2007) refere-se à ação mental de conhecer: derivadora de um comportamento imprescindível à aprendizagem e que se dá através das nossas diversas funções cognitivas como: percepção, memória, raciocínio, pensamento, juízo, imaginação, atenção, associação, pensamento, tomada de decisão, linguagem.

Reuven Feuerstein (GOMES, 2002) declara que tais funções são processos que fazem parte de uma complexa estrutura cognitiva de uma dinâmica de conexões neuronais e que um eficiente processamento mental depende do bom funcionamento

delas. Nosso cérebro, centro das nossas emoções, à medida que percebe o mundo através dos 5 sentidos (PIAGET, 2007), armazena dados na memória, dando-lhe significado ao usufruir dessas funções mentais de reconhecer, recordar, classificar, avaliar e pensar sobre o captado, relacionando, reagrupando e processando os dados de tudo que trazemos já registrado e, criando conceitos, esquemas, modelos mentais, e, ante as necessidades que vão surgindo em nossa trajetória de vida, vamos gerando novas perspectivas mentais. Tal processamento influencia nosso comportamento, nossas emoções, nosso modo de ver o mundo. Interpretamos o mundo como base na nossa rede de esquemas. A aprendizagem é o resultado desse processo cognitivo.

Sobre a aprendizagem, Jean Piaget (PIAGET, 2007) acredita que ela se dá pela construção e reconstrução de informações dentro da nossa estrutura cognitiva, ocorrendo, na interação entre o sujeito e objeto, os processos de assimilação, acomodação, equilíbrio e desequilíbrio. A assimilação consiste na entrada da informação nova na nossa estrutura cognitiva, ainda fora de um contexto, não muito significativo. Criamos esquemas de assimilação para abordar a realidade. Ao acomodarmos tal informação em nossa mente, temos o ajuste de sentido. A acomodação consiste na alteração do sujeito ao modificar ou expandir seus esquemas (sua estrutura da ação), operando o novo com o já conhecido, ou seja, é a tentativa de localização da informação na estrutura cognitiva. Ao localizarmos, temos a equilíbrio, o ponto alto da aprendizagem. A desequilíbrio está ligada ao erro, ao ajuste, acomodação e realocação da informação. Por exemplo, numa situação de desafio (como nos testes, exercícios escolares), os esquemas mentais poderão sofrer uma desequilíbrio, e aí ocorre o ajuste associado ao erro e a tentativa de acomodação e de nova equilíbrio. Dessarte, no erro, também há a aprendizagem.

Todavia, as teorias piagetianas (PIAGET, 2007) sobre cognição também são alvo de críticas. Lev Vygotsky (2005) o contrapõe ao defender que o meio social influencia ativamente na aprendizagem. Na epistemologia de Piaget, o ser humano primeiro se desenvolve para depois aprender defendendo que a inteligência humana evolui biologicamente e que o meio social é apenas uma interferência na aprendizagem. Feuerstein (GOMES, 2002) também não entende a inteligência como algo estritamente biológico; na sua concepção, ela é plástica, moldável pela mediação de um experiente promotor de processamentos mentais mais complexo para o

aprendiz, identificando as origens das deficiências de suas funções cognitivas a fim de corrigi-las e ajudá-lo na aprendizagem. Assim, Feuerstein, ao pensar sobre essa interação na construção de conhecimento, cria a teoria da Experiência da Aprendizagem Mediada, que se constitui de 3 ideias basilares: 1- o ambiente, a biologia e a mediação são moldadoras da estrutura cognitiva do mediado; 2); fatores externos e internos fazem com que o cérebro gere a sua estrutura cognitiva; e 3) o comportamento é determinado por variações emocionais, intelectuais, a inteligência não é imutável.

Segundo a teoria de Feuerstein, na mediação são necessários 3 elementos: mediador, mediado e estímulo. Nesse viés, um mediador é aquele que, interagindo com o aprendiz através de estratégias (como ampliadora da atenção, do pensamento) para a transmissão de uma habilidade, ajuda-o ao desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, incentivando a sua aprendizagem. O mediador, ao selecionar os estímulos, que é a fonte do significado na mediação para Feuerstein (GOMES, 2002), auxilia na motivação e mantém a atenção do mediado. Assim, cognição e motivação caminham juntas na mediação. Cabe ao professor de língua/mediador selecionar as estratégias de leitura adequadas para o desenvolvimento das funções das funções cognitivas, dentre as quais, a linguagem e o pensamento, entes que funcionam intimamente conectados e interdependentes, constituindo uma única unidade.

Acerca da relação linguagem e pensamento, convém sempre lembrarmos de Lev Vygotsky (VYGOTSKY), que entende a linguagem como produto histórico-social e significante da atividade cognitiva; é através da palavra que o significado e o pensamento se conectam. O indivíduo, ao se apropriar da construção do significado das palavras, organiza a realidade através do pensamento verbal, síntese entre a fala e a atividade prática circunscrita num processo histórico e cultural. Ao apropriar-se dos signos construídos da interação cultural (no processo cognitivo da passagem do intrapessoal para o interpessoal), o sujeito atinge o seu mais importante processo de desenvolvimento, ao compreender que a palavra, em que pese ser um composto de vivências individuais, não se limita apenas aos sentidos subjetivos. Assim, a construção da subjetividade e do pensamento do aluno não consiste numa formação natural do ser humano, mas num processo histórico-cultural.

Nessa perspectiva, a complexa função cognitiva da linguagem, constituída pelo conhecimento linguístico, é essencial para que o aprendiz expresse seus

pensamentos, organize e construa sentido acerca de todas as coisas do mundo (sobre os outros e eles mesmos) e sobretudo nas relações interpessoais. O pensamento tem a função de integrar todos os dados coletados e relacionar os conhecimentos com os acontecimentos, usando o raciocínio, a síntese e a resolução de problemas, as chamadas funções executivas cognitivas. Por isso se relacionam e se influenciam mutuamente (e até desenvolvem-se em conjunto) o pensamento e a linguagem. O significado é simultaneamente ato de pensamento e linguagem, indissociavelmente interligados, assim como cognição e aprendizagem. Daí importância da função do pensamento nas estratégias cognitivas e sobretudo metacognitivas no ensino da leitura.

Solé (1998) orienta acerca das estratégias de compreensão leitora que o aluno deve divisar o essencial do acessório, estabelecendo as múltiplas ligações possíveis entre no ato de dispensar as informações não pertinentes para a inferência de um texto.

Numa perspectiva socioconstrutivista, Izabel Solé (1998) defende que as estratégias de leitura são atuações específicas e necessárias para alcançarmos o objetivo do entendimento de um texto,

[...] são procedimentos de carácter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planeamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança (SOLÉ, 1998, p.70)

Esses procedimentos consistem em ações sofisticadas que abrangem capacidades cognitivas (automação do leitor) e metacognitivas (desautomação do leitor) e que, portanto, não devem ser concebidas como simples “técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas” (p.70), embora possam (aliás, devam!) ser ensinadas e apreendidas pelos discentes, a fim de desenvolver uma “mentalidade estratégica” para a leitura, o que, para a autora, é caracterizada por “sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”. (SOLÉ, 1998, p. 70).

Tais estratégias são advogadas pela autora como conteúdos de ensino, visto que, dentre outras propriedades: objetivam uma meta (o entendimento do texto), podem-se adaptar consoante a tipologia textual; permitem a diligência do leitor em selecionar, avaliar, insistir ou desprezar alguns procedimentos para atingir seu

objetivo e, sobretudo, implicam no consciente entendimento de seu processo de compreensão do texto, ou seja, o leitor sabe quando sabe ou não. Solé explica que, como leitores experientes, nos utilizamos inconscientemente de tais estratégias, lemos no estado “piloto automático” (p. 72), entretanto, ao enfrentarmos algum óbice que nos impeça de compreendermos o texto (uma palavra ininteligível, apagada, etc), acionamos o nosso, digamos, dispositivo metacognitivo de alerta – o “estado estratégico”:

Entramos então em um “estado estratégico” caracterizado pela necessidade de aprender, de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna conscientes da nossa própria compreensão. (72).

E acrescenta Solé (1998):

No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos – por exemplo, ter certeza de que aprendemos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão – e colocamos em funcionamento algumas ações que podem contribuir para a consecução do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário.” (p.72)

Por isso imprescindível se faz o ensino voltado para a autonomia leitora do aluno com objetivo de uma aprendizagem de forma a transformar os discentes em leitores ativos e autônomos, capacitados a independentemente se utilizar das estratégias em contextos vários, flexibilizando-as para cada situação, habilitando as capacidades metacognitivas do aluno para atingir toda a potencialidade de sua aprendizagem.

Assim, defende Solé (1988) a importância de procedimentos metacognitivos na formação de leitores autônomos:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. (p.72)

Numa perspectiva socioconstrutivista, Solé (1998) acredita que o leitor experiente, ao ser guiado pelo professor para dominar as características das tipologias

de textos, terá uma leitura mais produtora e conseqüentemente mais diligente ao reconhecer as diversas superestruturas textuais e, desse modo, preparado a identificar os determinados gêneros, suas funcionalidades, seus aspectos acerca da heterogeneidade tipológica prototípicas e suas relações com a mescla de gêneros (hibridização), ponto deveras importante a ser observado neste trabalho de investigação. Com a apreensão de modelos de gêneros pelo aluno, o professor facilitará a mobilização de um estado de “alerta” do discente à espera de certos conteúdos consoante com os “esquemas” abertos pelo desbravador leitor. Assim, por arquétipo, numa tipologia narrativa como conteúdo, teremos a evolução cronológica, encontrada nos gêneros: romance, lendas, contos, etc.; em um texto expositivo, teremos as análises, os conceitos, etc., numa tipologia injuntiva, teremos a indução do leitor com palavras de ordens, verbos no modo imperativo peculiares em gêneros como manuais, tutorias, etc.

[...] a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação – por exemplo, mediante as palavras-chaves. Por outro lado, prestar atenção à estrutura do texto permite melhorar de forma drástica a possivelmente única estratégia de compreensão leitora utilizada de forma universal por todos os professores/as: a formulação de perguntas. (SOLE, 1998, p.87)

Acerca do tema, esposa Marcuschi (2002) que as tipologias textuais são construções teóricas que são determinadas de acordo com o caráter linguístico dos elementos que as constituem, como o uso dos tempos verbais, as relações lógicas, o léxico, os aspectos sintáticos, diferentemente dos gêneros, que são realizações linguísticas concretas constituindo-se de textos realizados empiricamente funcionando em situações sociocomunicativas. Por isso se requer uma aprendizagem mais dirigida na compreensão da relação entre as tipologias e os propósitos comunicativos dos gêneros, qual o papel dos tipos textuais (narração, argumentação, descrição, injunção e exposição) na construção, composição e definição dos gêneros. Assim, escolhendo uma carta pessoal como exemplo, explica o linguista que nela podem coabitar, amiúde, várias tipologias textuais (o que ele reputa como traços de “sequências tipológicas”) e acerca dessa heterogeneidade nos esclarece que há que observar a predominância da tipologia e com a qual se trabalha a malha coesiva e que nos fazem nomear qual tipo de texto a que estamos nos referindo:

[...] de uma maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais. Portanto, entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto. A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa "costura" ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionadas entre si. Quando se nomeia um certo texto como "narrativo", "descritivo" ou "argumentativo", não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência de base. (2002, p. 26).

Tais sequências tipológicas são observadas pelo discente ao perceber que a tessitura textual do gênero é costurada na composição do texto, podendo colaborar como pistas que operam para mobilizar esquemas de interpretação (SOLÉ, 1998, p. 84). Nessa perspectiva, os alunos podem identificar tais aspectos e perceber as relações explícitas ou não entre as tipologias textuais, as composições e as definições dos gêneros ancoradas nas relações.

Vale lembrar que o desejo da nossa pesquisa é formar leitores experientes. Assim, albergado na concepção sociocognitiva interacional, este trabalho também se alinha com a ideia defendida pela teórica Angela Kleiman (2013) de que leitor experiente é aquele que, engajado, ativo, coenunciador, atribui sentido ao texto sabendo utilizar de estratégias que possibilitam a compreensão do texto de maneira mais rápida e eficaz. Nessa proposta, discorre a autora, em sua obra *Texto e Leitor* (2013), sobre os seguintes procedimentos: a) estratégias cognitivas, aquelas que são operadas no inconsciente do leitor e que consistem no automatismo da leitura, por exemplo, o fatiamento sintático: não temos reflexão e nem controle sobre eles; e b) metacognitivas, que são as operações conscientes para o leitor e que consistem na reflexão de sua compreensão leitora, sabendo-se ser uma experiência reflexiva, consciente e intencional, como, por exemplo, automonitoração da compreensão leitora e dos seus objetivos da leitura; reconhecimento da ideia principal, autorrevisão e autocorreção caso haja incoerências interpretativas, retomada da concentração no texto ao perder o foco, autoinvestigação através de autoquestionamentos sobre o propósito da leitura, entre outros.

Nossa ideia é, através destes conhecimentos relativos ao processamento textual, proporcionar ao aluno aprendiz o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão leitora e de engajamento através das práticas de leituras de textos em que figuram a hibridização, por ser este fenômeno bastante interessante, visto que transgride a canonicidade esperada e, assim, quebra expectativas, chama a atenção do leitor. Daí a importância da metacognição neste processo de identificação de modelos de gêneros: o leitor compreende e identifica o gênero que ele lê. Ou seja, este leitor, percebendo que entre todos os textos característicos de um gênero há uma relação intertextual que se refere ao conteúdo temático, à estrutura composicional e ao estilo linguístico, vai construindo padrões de textos (constituintes de seus conhecimentos prévios) que monitoram sua adequação nos eventos comunicativos.

Postula Ângela Kleiman (2013) que os conhecimentos prévios são imprescindíveis ao processamento textual executado pelo leitor na atribuição de sentidos. Assim ela os explicita como conhecimento: i) de mundo ou enciclopédico, que consiste no conhecimento oriundo de suas experiências pessoais vividas sobre o que o leitor sabe acerca do assunto; ii) de texto, importante para a compreensão do gênero; e iii) dos elementos linguísticos, responsável pela organização do material linguístico na superfície do texto, pela eleição do léxico, do uso dos elementos de coesão.

Além do mais, Ingedore Koch e Vanda Elias (2009) acrescentam, para a discussão da relevância dos conhecimentos prévios, que, para processarmos um texto, recorreremos a três importantes sistemas de conhecimento: a) linguístico (referentes aos conhecimentos lexicais e gramaticais do leitor); ao conhecimento enciclopédico (acerca dos conhecimentos gerais do mundo, das experiências pessoais); e o interacional, que consiste nos conhecimentos ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e conhecimento sobre gêneros discursivos, auxiliando a compreensão dos interlocutores. Senão, vejamos.

O conhecimento ilocucional capacita o ouvinte a reconhecer o propósito desejado pelo falante num contexto específico, pois “nem tudo está dito no dito ou, ainda, que nem tudo o que está dito é o que está dito.” (KOCH e ELIAS, 2009, p.47). Assim, dada a situação interacional, percebe-se o que o falante deseja, pois o sentido não está no texto, o que nos faz considerar pertinentes neste momento as ponderações sobre a Teoria dos Atos de Fala, defendida inicialmente pelo britânico John Austin (1965) e desenvolvida posteriormente por John Searle (1981).

Sob o manto da pragmática, focando o sujeito e o contexto, esta teoria preconiza que os enunciados podem representar as coisas do mundo (fictício ou real) e podem ser formas de realizações de ações, formas pelas quais o falante realiza ações. A ideia norteadora que embasa tais estudos reside no conceito social de que dizer é fazer. Consoante a Teoria da Fala, podemos, através da fala, emitir pedidos, reclamações, ordens, solicitar desculpas, fazer julgamentos, fazer perguntas e tantas ações. E a depender dos diferentes contextos, das diferentes formas de comunicação, podemos identificar as ações que o falante deseja através da fala. Podemos solicitar um favor com tom de julgamento, ou emitir uma ordem com tom de desculpas.

Assim, define Austin o ato performativo como o ato que realiza o que o ato que está sendo realizado. Para ele, há três tipos de atos da fala simultâneos que se realizam no enunciado: a) o ato locucionário – que é o ato de dizer algo, caracterizado por sua sequência lógica, “é o que eu digo”; b) o ato ilocucionário – embasado nas intenções do produtor da fala, é a realização do ato ao dizer algo, “é o que eu quero que meu ouvinte faça” ; e c) perlocucionário – baseado no efeito que quer produzir no ouvinte o falante com sua fala, “é o ato que o ouvinte faz”.

Desse modo, o aluno-leitor refletirá que nem tudo está no dito e a depender do contexto⁶, das circunstâncias que rodeiam e acompanham o texto, construídas por suas referências históricas, familiares, culturais, pessoas, ele estabelecerá suas conexões sobre o modo como as ideias se encadeiam no discurso e interpretará refletindo o que enunciador pretende que seu interlocutor “realize” num contexto sociocognitivo.

Acerca do contexto, Koch (KOCH e ELIAS, 2009), declaram que todas as demonstrações languageiras estão subordinadas aos processos culturais, que se alteram, se ampliam, por isso a interação é algo dinâmico, haja vista que cada falante possui sua “bagagem cognitiva”, o seu contexto próprio que, ao ser partilhado, vão sendo criados, replicados, alterados e adicionados a contextos outros, forçando os interlocutores a se ajustarem aos novos conhecimentos.

Para duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual, etc) devem ser, ao menos em partes, compartilhados, uma vez que é impossível duas

⁶ Do latim *contextus*, que significa reunião.

peças partilharem exatamente os mesmos conhecimentos. (2009, p.61)

Acerca do conhecimento comunicacional, Koch explica que o falante necessita não só saber a variante linguística apropriada para cada momento interativo como também o uso adequado do gênero discursivo para a circunstância comunicacional. Tal noção é imperiosa na compreensão do propósito comunicacional nos textos híbridos, em que gêneros assumem a função de outros gêneros. O leitor, munido de tal conhecimento, saberá que gêneros pertencentes a uma esfera discursiva da atividade humana mais formalizada, como gêneros discursivos da esfera jurídica ou militar, em que os léxicos tendem a ser mais monossêmicos, obedecendo ao critério do uso de uma linguagem mais objetiva e de um sentido denotativo das expressões (MARCUSCHI, 2008), são menos sensíveis à mudanças, como a alteração de suas formas, sua estrutura, seu estilo linguístico, a sua hibridização, haja vista que tais gêneros, assim como todos os outros, são reflexos da vida em sociedade, são reflexos de sua esfera discursiva (BAKHTIN, 2003).

Necessita também o leitor do conhecimento metacomunicativo para que compreenda o propósito empreendido pelo autor para viabilizar a aceitação de texto usando recursos linguísticos como sinais de articulação, atividades de construção como comentários, para enfatizar o próprio discurso, chamando a atenção do interlocutor do texto, refletindo sobre o próprio meio através do que e do como é falado ou escrito o discurso.

No tocante ao conhecimento sobre gêneros textuais, define Koch (KOCH e ELIAS, 2009) que se trata-se do conhecimento acerca da sequenciação textual ou ordenação relacionadas com o propósito comunicacional que se espera ser entendido pelo interlocutor. Um conhecimento sobre um gênero pode colaborar no entendimento e, assim, na construção de modelos mentais de outros gêneros e, também perceber a hibridização dos gêneros entre si. Vale lembrar que tais modelos são inicialmente particulares, culminando-se, pela convivência espaço-temporal numa determinada comunidade social, por generalizações comuns aos grupos.

A partir de todos esses elementos engrenados, sustenta a autora uma concepção interacional da língua, em que os sujeitos são atores, ativos produtores e reprodutores de sentidos do texto, que, para ela é lugar de interação e constituição dos interlocutores no contexto de sociocognitivo.

Dessa forma, declara Koch (1997, p. 30), que o texto consiste numa rede de fatores de caráter sociocultural, cognitivo, situacional e interacional constituída pelo leitor/autor, “[...], por isso, o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” e, para tal, “[...] faz-se necessário o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais”.

Sabemos que todo ser humano tem sua história de vida, somos um “baú de memórias” e, provavelmente, um leitor maduro, vivido, terá muitas experiências para contar (a si próprio e aos seus pares) e para confrontar com o texto lido. Essas experiências de vida aliadas ao léxico mental que vamos armazenando e ampliando ao longo de nossa existência linguística mnemonicamente compõem-se o chamado “esquema”, que nada mais é do que o conhecimento parcial e estruturado que temos na memória sobre assuntos, eventos peculiares de nossa civilização, situações. Ele, cultural, genérico e ordenado, determina, em grande parte, as nossas expectativas sobre a ordem natural das coisas, o que nos faz de certa forma seguros que seremos compreendidos pelos nossos interlocutores acerca do implícito no contexto, promovendo economia e seletividade com os léxicos na codificação de nossas experiências. (KLEIMAN, 2013)

Assim, os esquemas funcionam como modelos. Eles são armazenados em nosso cérebro acoplados a outros modelos, formando grupos (*clusters*). Tais modelos estão em rede e são as representações das nossas vivências sociais, compartilhadas com nossa comunidade discursiva (KOCH, 2002 p.44), nossos conceitos estão nele associados e assim, ao processar uma informação, interpretamos com base nesse complexo objeto adquirido sociocognitivamente, o que caracteriza sua peculiaridade espaço-temporal. Um texto que pode ser inteligível ou criativo ou bem humorado hoje, amanhã poderá não o ser.

Ao ler um texto, nossos esquemas mentais são acionados, fornecendo-nos o conhecimento prévio necessário que, relacionado com as informações trazidas pela leitura, fazem-nos dar sentido ao texto. Se não tivermos tais esquemas mentais, não seremos capazes de preencher as lacunas dos textos, ou seja, não seremos capazes de inferir e, conseqüentemente, de agir:

Os conjuntos de conhecimentos, socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, sobre como agir em situações particulares

e realizar atividades específicas vêm a constituir o que chamamos de “**frames**”, “**modelos episódicos**” ou “**modelos de situação**”. (KOCH e ELIAS, 2009, p.56).

Ademais, os esquemas mentais são disponibilizados na memória operacional (memória de trabalho) que são acionados e ampliados na busca da construção de sentido, por isso a sua importância. Portanto, esquemas mentais pobres, decorrentes de pouca vivência do aprendiz com a leitura compreensiva, consiste numa agravante para a compreensão do texto, ou seja, para o processamento textual, que deve ser automático e inconsciente nos leitores proficientes.

A construção dos sentidos advém do que o leitor já sabe. O que não se encaixar na preexistente teoria de mundo que orbita na cabeça do leitor não fará sentido para ele. Entretanto, ao ler um texto com dados novos, com novas informações, relacionamo-las com os nossos conhecimentos prévios e tentaremos compreendê-las a partir de elementos de nossa memória semântica e cognitiva. Ao aprender dado novo, ativamos nosso cérebro, pois precisamos elaborar sinapses. Por isso, ler e compreender é recordar e aprender. É através dessa prévia compilação de experiências interdialogadas com o tecido verbal que se viabiliza a criação ideacional de elementos referenciais do mundo real. E, nesse percurso interacional, o sujeito /leitor recria essas referências pela mobilização de seu repertório, o texto atua sobre o leitor que, reciprocamente, atua sobre o texto.

Outra informação importante nessa discussão acerca dos processos cognitivos e linguísticos do ato da leitura se refere aos modelos de leitura abordados por Solé (2003). Eles podem ser: descendente (*top down*), ascendente (*bottom up*) e interativo.

No processamento descendente, o leitor aciona intensivamente seus conhecimentos prévios, deduzindo as ideias do texto, pois sua leitura não se faz linearmente, letra por letra, numa correspondência grafo/fonológica. Neste modelo, privilegia-se o leitor por ser a única fonte de sentido, sendo o texto apenas um confirmador das hipóteses deste leitor fluente, dedutivo e rápido, que, apreendendo as ideias gerais do texto, tira as conclusões que lhe interessam açodadamente num contexto predizível e adivinhatório, o que implica em um método Analítico Global ao percorrer o “Contexto/Palavra/Sílaba/Letra”, levando consideravelmente em conta as expectativas do leitor: o que pode ser um complicador na compreensão leitora. Declara Smith que existem apenas “20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...”

(SMITH, 2003, p. 8). Assim, para ele, o leitor incipiente precisa aprender a usar os conhecimentos prévios eficientemente, prescindindo das memorizações das regras fonéticas que seguramente serão apreendidas no decorrer do processo de aprendizagem.

Sobre o processamento ascendente, também conhecido por *bottom up*, este se caracteriza em conceber o texto como essencial no ato leitura, como ponto de partida. Neste modelo, de viés estruturalista, a leitura é linear, vagarosa, fundamentada no reconhecimento do significado da palavra. Assim, o leitor processa letra por letra mecânica e automaticamente, palavra por palavra, partindo das menores unidades (letras) para as mais amplas (palavras, frases), num processo indutivo, em que há primeiramente a decodificação e posterior compreensão das palavras, e, dessa forma, estabelecer a leitura fazendo uso do método sintático (letra/sílaba/palavra/frase). O leitor pouco fluente tem dificuldade em inferir, em compreender os implícitos, pois, refém do texto, se detém preponderantemente na superfície textual, tornando-se problemático o processamento de sintetizar as suas ideias principais.

O modelo interativo, por sua vez, é uma síntese dos enfoques anteriores no juízo de que não há uma relação hierárquica entre texto e leitor, pois todos têm sua importância. O leitor, ancorado em seus conhecimentos prévios e também no texto (na sua forma e no seu conteúdo) prevê, infere. Solé (1998) defende o modelo interativo, pois acredita que a leitura envolve os dois processos – complementares entre si – e que a utilização de determinado modelo de leitura pelo leitor dependerá das necessidades decorrentes do objetivo da leitura, dificuldade na legibilidade do texto, da sua complexidade, da sua construção e tantos outros motivos subjetivos ou não. Observa Kato que os processos de leitura envolvem “o velho e o novo” (KATO, 1999, p.62); assim, para novas informações do texto, implicando formas novas ou funções, o leitor faz uso do *bottom up*; para informações previsíveis, como palavras, conceitos, estruturas, o leitor se utiliza do *top down*.

Diante de tais conceitos teóricos, defende esta investigação a adoção do referencial do modelo interativo de leitura, pois a ideia é validar os educandos como leitores flexíveis, ativos, participativos, visto que, na relação dialética do binômio “texto e/ou leitor”, ambos são contemplados tanto quanto essenciais na compreensão leitora.

Defendemos, nesta pesquisa-ação, que cada leitor é um ente único, prenhe de historicidade, diferente de outros e de si mesmo, ao longo da jornada de sua vida leitora, passível da demanda de ações pedagógicas diferenciadas para cada situação

de ensino. Ademais, o processo de leitura não se esgota em si, pois, conquanto o educando tenha o domínio da consciência fonológica, a modalidade interativa dar azo à continuidade do ensino das estratégias de leitura.

Dito isso, passemos ao que ensina Koch (2002) sobre a função mnemônica. Declara a linguista que a memória opera em três etapas: a fase da estocagem (em que o que percebemos é transformado em representações mentais e logo associamos a outras informações perceptivas); a fase da retenção (momento em que armazenamos tais representações); e a fase da reativação (em que reconhecemos, reproduzimos e processamos o texto)

Kleiman (2002) também discorre acerca do processamento textual e sua relação com o conhecimento linguístico:

O conhecimento linguístico desempenha um papel central do processamento do texto. Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas chamadas constituintes da frase. (2002, p.17)

Assim, o leitor agrupa as frases a partir do seu conhecimento linguístico, identificando as categorias bem como suas funções, embasado no seu conhecimento gramatical, que o faz compreender a coesão, a coerência textual e atribuir significados ao texto num processo de reconhecimento automático do escrito, permitindo, assim, o andamento do processamento.

Esse agrupamento, nomeado “segmentação” ou “fatiamento”, é realizado de forma inconsciente e rápida pelo leitor autônomo, engajado, que possui o conhecimento linguístico necessário para produção de sentidos, pois, para ele, a decifração do código não oferece obstáculo. Dessa forma, uma rápida identificação lexical fará o leitor se concentrar na compreensão.

Sabemos que o ato de ler inicia-se pelos olhos, o *input* do elemento gráfico é analisado pelo cérebro no momento de sua percepção pelo leitor. Durante a leitura, os olhos movimentam da esquerda para direita rapidamente e param e novamente movimentam-se da esquerda para direita e param por um momento. Tal movimento é chamado de movimento em sacada ou sacádico. A parada é denominada de chamada de fixação (KLEIMAN, 2013,).

Tais movimentos são progressivos e regressivos, por isso é que nós não lemos palavra por palavra e, sim, um grupo de unidades significativas (palavra, sílaba ou

letra) que armazenamos na nossa limitada memória temporária de trabalho. Esta, com capacidade finita, na proporção que novas unidades significativas nela são armazenadas, vai se esvaziando, na medida que o processamento de construção de sentidos vai sendo realizado. Caso não seja esvaziada, o processamento trava. É nesse momento que o leitor percebe que algo não está dando certo, e leitores iniciantes talvez se traumatizem. Leitura compreensiva com prazer implica automatismo e fluência. Se a memória de trabalho é temporária, se ela detém um prazo de retenção limitado e se o leitor não reconhece as palavras lidas, dando-lhes sentido, haverá um atraso no processamento, e, conseqüentemente, um engarrafamento. Assim, isso fará com que o recém armazenado pela provisória memória de trabalho seja esquecido, não sendo articulado com o produto dos processamentos seguintes.

Kleiman (2013) explica que, durante a parada do sacádico, os olhos não enxergam claramente as unidades significativas, daí é que se conclui que adivinhamos ou inferimos grande parte do que lemos, o que, cognitivamente, a faz pensar que a leitura é jogo de adivinhações.

Colabora, também, Marcuschi (1985) com a discussão, ao afirmar que a leitura, embora a escrita seja sequencial, não se faz linearmente. Ela é uma relação entre ler e pensar, um jogo de idas e vindas das interpretações do leitor, pois ele, formulando hipóteses, faz “avanços para predições” e faz suas regulações, seus “recuos para correções”, num jogo de ilações em que a compreensão não é definitiva.

Outro aspecto importante sobre a compreensão leitora reside nas ações metacognitivas. Tais ações devem ser entendidas pelo professor para que o aprendiz possa desenvolver sua capacidade leitora de forma consciente. Kleiman (1989) nos ensina que a capacidade de processamento e de armazenamento na memória é aperfeiçoada quando se explicita para o aprendiz especificamente o objetivo da leitura.

Assim, mediante a prévia explicitação delimitadora do propósito da leitura, o leitor acionará a captação de elementos fornecedores ao processamento da memória seletiva. Tal estratégia determinará as expectativas criadas pelo leitor, isso fará com que ele execute de forma consciente, ou seja, é uma estratégia metacognitiva, é uma estratégia de controle e regulamento do próprio significado, pois a executamos refletindo sobre o próprio conhecimento, sobre o próprio processo da busca do objetivo demandado.

Como estratégia metacognitiva, Kleiman (2013) apresenta a formulação de hipóteses que consiste em, antes do início da leitura, o leitor ativar expectativas que ao longo da leitura serão testadas, evidenciadas ou não.

Por essa razão, defende Kleiman que diferentes textos requerem diferentes tipos de leituras, diferentes delimitações do objetivo da leitura; assim, diferentes olhares do leitor serão interagidos no texto. Não se lê uma bula da mesma forma que se lê uma piada ou uma história em quadrinhos.

Porém, na escola, torna-se uma tarefa difícil para o aluno a proposição de objetivos na leitura de um texto que ele não compreende, não acha interessante. Ele o executa mecanicamente, o que denota algo sem sentido para ele.

Este trabalho também se alicerça das ideias acerca das estratégias de leitura de Isabel Solé (1998) referentes à ativação o de conhecimentos prévios, referência e resumo. Também defende a autora que cada leitor é um ente singular, formado pelas suas experiências de vida que, aos poucos, vão consolidando seu conhecimento de mundo. Por isso, na visão interacionista, ele é o elemento fundamental. Cada leitor é único e cada texto lido apresenta diferentes possibilidades e limitações para a interação com o leitor. Dada a grande variedade de textos, cada leitor terá distintas expectativas de leitura que serão contempladas consoante os objetivos da leitura. Segundo a autora,

[...] a interpretação que nós, leitores, realizamos dos textos que lemos depende em grande parte do objetivo de nossa leitura. Isto é, ainda que o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. (SOLÉ, 1998, p. 22).

Portanto, cada leitor terá seu objetivo de leitura, que podem ser variados e com os quais a escola pode trabalhar, apresentando suas estratégias específicas em atividades de leituras significativas como: ler para se informar de algo determinado, ler para se informar do se trata, ler para seguir instruções, ler para aprender, ler para revisar seu próprio texto, ler para revisar se compreendeu, ler por um inenarrável deleite, ler para praticar em voz alta, ler para comunicar um texto ao público, ler em voz alta, ler para conferir se entendeu (SOLÉ, 1998).

Ao propor a atividade de leitura para se informar, o aluno/leitor terá que ser seletivo, desprezando informações que não repute relevantes, como é o caso de uma leitura de um verbete de dicionário, ou nome numa lista de candidatos aprovados

num sorteio, por exemplo, localizando uma informação específica, pontual, concreta. Para tais leituras há que se apropriar de uma estratégia minuciosa e rápida, situação que os alunos se depararão inevitavelmente em suas vivências sociais.

O professor poderá propor uma leitura para obter uma informação de caráter geral, apenas para se ter uma visão ampla ou uma impressão superficial do que se trata, e, posteriormente, ler com mais atenção, caso o leitor avalie ser interessante. É uma leitura útil e, bem assim, importante, pois é como se desenvolve um leitor crítico, visto que, consoante seus interesses, o leitor se envolve no texto aprofundando sua compreensão e comparando sua opinião com a do texto, tomando as rédeas de sua autonomia leitora.

Pode-se pensar também numa atividade em que há a leitura de um texto instrucional. O discente terá que entender todo o texto de forma integral, pois cada instrução é importante para a sua compreensão, por exemplo, regras de um jogo, manual de instruções, receitas, etc. Tal leitura mostra-se significativa porque é funcional. O aluno sabe se está compreendendo. E ao compartilhar entre si o entendimento de tais textos instrucionais, os alunos serão impulsionados a refletir sobre sua própria compreensão. (SOLE, 1998).

Numa proposta de atividade de leitura para aprender sobre algo, é necessário que o aluno saiba o que se espera detalhadamente com tal leitura. Em que pese ter a finalidade em si mesma, com efeito, a realização de tal leitura terá mais sentido se o aluno previamente compreender que conhecimento será adquirido ao fim e ao cabo de sua atividade. Assim, o leitor terá que ler de forma mais aprofundada, fazendo correlações com outros textos, com o que já domina e rever novos conceitos, analogias, sínteses. Há a estratégia de realçar trechos do texto, de anotar, de fazer mapas mentais, correlacionar imagens, desenhos, fazer resumos sobre o que foi lido, ações que trabalhadas conjuntamente ou não atuam fazendo o leitor elaborar significados necessários para o seu processo de aprendizagem (SOLE, 1998).

Outra finalidade de leitura necessária e bastante interessante é a atividade de leitura do próprio texto para que o produtor/leitor, criticamente, possa compreender e avaliar o que ele quis dizer e não disse de forma clara. Dessa forma, ao se autorrevisar, o autor se percebe como leitor, ampliando sua metacompreensão sobre seu texto.

Há atividades, ainda, em que o prazer da leitura vai se construindo conforme o leitor vai compartilhando suas experiências. O professor, ao propor a atividade de

leitura de um texto literário, uma sessão de poemas, um sarau ou a apresentação de “slam”, por exemplo, perceberá que é importante que o leitor elabore seus próprios critérios para avaliar os textos que lê, explorando sua subjetividade; porém, ao compreender os detalhes de um texto, o entendimento global deste leitor poderá interferir em suas predileções.

Em sala de aula, também se pode propor a atividade de leitura de um texto para ser compreendido por grupo, por exemplo, um discurso, um poema numa apresentação. Para tal leitura, sabe-se que o leitor experiente terá que compreender previamente o texto para que seus ouvintes possam compreendê-lo, pois problemas como entonação, boa dicção, obediência às pontuações etc. poderão trazer problemas à interação.

Solé (1998) adverte que a atividade de praticar a leitura em voz alta em sala de aula é um recurso para observar a entonação, a fluência, a clareza, porém o discente pode não ter o mesmo ritmo de outros leitores. Geralmente ela é uma atividade que antecede as perguntas que o professor faz para a turma sobre o texto lido. Assim se recomenda que, antes da leitura em voz alta, é necessária uma leitura silenciosa e individual sobre o texto a ser trabalhado.

Uma das finalidades mais presentes em sala de aula é a leitura para verificação do que foi lido, respondendo perguntas sobre o texto. O problema é que não se pode garantir se o aluno compreendeu o texto de fato através das respostas obtidas pela sua leitura. Outro aspecto é que o aluno pode generalizar a finalidade da leitura como apenas para responder às perguntas sobre o texto, deixando de construir um significado para ele. Portanto, é necessário saber planejar tal atividade, não a utilizando de forma exclusiva. Há que diversificar os propósitos das atividades bem como os textos trabalhados na escola.

Sabendo disso, o professor pode adotar as estratégias de pré-leitura como: motivação para a leitura, incentivando os alunos a pensarem sobre suas experiências com aquele tema; delimitação dos objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto; formulação de perguntas dos alunos sobre o texto.

Para projetar as experiências educativas é necessário inicialmente saber a ideia do que seja a concepção de leitura em que o professor acredita, pois ler é atividade espontânea, de regozijo, de afetividade, de catarse. Professor e alunos devem estar motivados e sintonizados nesse prazer. Os alunos percebem

conscientemente ou não tal valoração dada pelo professor. As variadas modalidades de leitura, como a compartilhada, a oral, a coletiva, a individual ou a silenciosa, todas devem estar planejadas em atividades que correspondam à finalidade significativa para os alunos no processo. E cada educando tem suas particularidades, tem seu tempo de se adequar à complexidade da atividade. O professor precisa estar atento e preparado para agir pontualmente com a heterogeneidade das dificuldades dos discentes.

Importante ponto a ser planejado no ensino da leitura é a motivação para a atividade. O aluno precisa achar interessante a atividade, saber os objetivos que se pretendem atingir com ela e sobretudo ter a consciência de que tem a capacidade para tal empreitada e, caso necessário, o total suporte do professor. Este, motivará o aluno levantando seus conhecimentos prévios sobre o tema, delimitando os objetivos da atividade da leitura e formulando previsões baseadas na compreensão da unidade textual como um todo, observando os detalhes de sua composição.

Outra questão a ser levada em consideração é a ativação do conhecimento prévio, pois sem ele é impossível o aluno entender qualquer texto. Se o aluno se depara com um texto fácil, pedestre, uma leitura em que tudo já é conhecido e esperado, sem que lhe demande esforço algum para desvelá-lo, tal atividade enfadonha poderá aborrecer o leitor e trazer resultados negativos. O leitor não precisa saber tudo do texto. A ideia é que ele se transforme a partir da atividade da leitura, que ele, a partir do texto, saiba mais; entretanto, para tal, é imprescindível que tenha uma bagagem de conhecimentos que condiciona seus interesses e expectativas para a compreensão do texto (SOLÉ, 1998). Mas como o professor percebe esta bagagem sobre o que se sabe sobre o texto?

Leitura é ato solitário/solidário e incentivar o educando/leitor a discutir suas vivências afetivas também interfere na atribuição de sentido aos textos que lhe são apresentados. Cabe ao professor estimular os alunos a exporem suas ideias sobre o tema, resumindo ao final, de forma objetiva, os pontos mais importantes para o entendimento do texto.

Pode-se pensar em ações outras para atualizar tais conhecimentos prévios do leitor, mas, inicialmente, antes de qualquer outra ação, é necessário explicar de forma geral a temática para que possam fazer relações com suas vivências prévias. É importante elucidar sobre o gênero a ser trabalhado; aclarar aspectos textuais, como sua superestrutura; esclarecer o texto a ser lido, se se trata de texto expositivo ou de

uma notícia ou de um conto; tais dicas deixarão os leitores orientados se o texto será sobre um relato de uma ocorrência real, sobre uma narrativa fictícia, sobre uma instrução, ou uma explicação. Com tais informações, o aluno se organiza mentalmente para receber o texto e prestar mais atenção a aspectos determinados.

Assim, o professor deve avaliar o que o grupo já domina sobre o texto e aclarar elementos que são necessários à construção de sentidos como: os títulos, subtítulos, os sublinhados, as topicalizações, as palavras-chaves, os negritos, imagens, desenhos, expressões explicativas, etc., percebendo a interferência desses elementos na compreensão dos alunos. Todas essas informações, todos esses dados, ao serem processados com os conhecimentos prévios, serão os elementos que poderão alicerçar as hipóteses a serem formuladas (SOLÉ, 1998).

2.3.1 Formulação de hipóteses

Uma compreensão de texto não se esgota em si mesma. É um processo contínuo de levantamento de hipóteses e previsões e verificações (MARCUSCHI, 2008). O leitor se baseia não só em elementos do texto como superestrutura, cabeçalhos, títulos, etc. para formular suas hipóteses sobre o que acontecerá no texto, mas também em sua bagagem de experiências de mundo. O professor ao indagar os alunos sobre o que acontecerá no texto, solicitando que olhem as imagens, ou o título, perceberá que as expectativas dos alunos são pertinentes com os aspectos encontrados no texto. Entretanto, nem todos alunos têm coragem de se expor, a timidez poderá fazê-los não se arriscarem, visto que previsões são por essência algo incerto, podem ser ou não acertadas.

O professor deverá deixar claro que suas próprias hipóteses serão verificadas com a leitura do texto, o que traz um caráter significativo à atividade da leitura. Elas checarão suas previsões percebendo ser uma atividade que necessita de sua própria colaboração, de autonomia de um leitor engajado. Todo texto é lugar de previsão e checagem e a partir do gênero trabalho, o professor ajudará a levantar as previsões a partir das características do gênero. Seu formato possibilitará transmitir informações sobre sua funcionalidade. Claro que esse aspecto é indiscutível que deverá ser analisado não só em se tratando de um gênero híbrido, todavia quando se trata de formatos hibridizados, em que há a conjunção de várias configurações genéricas, a função cognitiva da atenção terá que ser redobrada, pois o aluno terá que lançar mão

de observar não só os aspectos dos formatos do gênero envolvidos, sua construção, predominância de sua tipologia, de sua ideia principal, do uso do léxico, etc, mas o porquê das escolhas daqueles gêneros, compreender o ganho de o gênero ter se hibridizado no formato de um outro gênero para o seu propósito comunicacional no contexto de produção. Não se pode limitar, tudo num texto deve ser levado em consideração como expediente de previsão e atualização de conhecimentos prévios.

Todas essas informações advindas do texto (superestrutura, título, marcas linguísticas, ilustrações, textos multimodais, etc), bem como as advindas dos alunos e as informações somadas pelo professor compõem o material gerador das hipóteses que podem ser substituídas por outras, caso não sejam pertinentes com o texto. Quando são compatíveis, tais previsões combinam com o conhecimento do leitor, gerando a compreensão (SOLÉ, 1998).

Um ponto a ser observado é o aspecto das perguntas formuladas pelos alunos. O professor deverá sempre estimular a formulação de questionamentos sobre o texto feito pelos alunos. Para isso, os alunos precisam ser motivados e interessados pelo texto. Ao se pensar que toda pergunta é uma pista acerca do que sabe e do que não sabe o questionador, ao formular perguntas os alunos revelam para si e para outrem o seu conhecimento sobre o texto. Assumir a autonomia de sua aprendizagem perpassa questionar e se autoquestionar sobre o que se pretende entender. Neste processo, o professor perceberá o que o seu aluno sabe e sobretudo o que falta compreender. O ponto importante é que as perguntas formuladas dos alunos devem ser pertinentes prioritariamente ao objetivo geral da atividade de leitura, podendo em segundo plano serem explorados objetivos secundários de elucidação de detalhes do texto.

Declara Cooper (*apud* SOLÉ, 1998) que mediante a análise da organização interna textual é possível formular questionamentos vários que contribuam com a compreensão significado de um texto. É importante ressaltar que perguntas correspondentes aos elementos essenciais de sua construção serão formuladas dependendo do texto lido e as respostas serão dadas a partir do texto. É importante que os alunos interiorizem tais estratégias, formulação e checagem de previsões – aqui vistas como um meio – e percebam a importância deste autodirecionamento de leitura e da contribuição ativa de todo leitor no processo da leitura significativa.

Assim, as estratégias pensadas na pré-leitura têm o escopo de motivar o aluno para a leitura, fazendo-o mais seguro e consciente do seu objetivo, fazendo

compreender a relação interativa entre texto e leitor e sobretudo a importância da sua contribuição ativa, ancorando seus questionamentos, seus conhecimentos e suas expectativas neste processo.

2.3.2 Durante a leitura

Durante a leitura, o professor prossegue adotando estratégias metacognitivas como: formular previsões sobre o texto a ser lido; formular perguntas sobre o que foi lido, comparando-as; esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto; e resumir ideias do texto.

Ler é processo de previsão e checagem contínuo. E, nesse processo, é importante saber o essencial e o secundário. Saber que não compreendeu o texto é uma ação metacognitiva de um leitor experiente. Na proporção em que lemos, cogitamos hipóteses, as checamos, as substituímos, releamos, fazemos resumos. Sabemos quando algo dá errado, quando há incongruência entre o leitor e o texto, impossibilitando a compreensão. Caso o leitor não perceba tal desajuste, não se pode pensar numa leitura funcional. Como ele pode consertar um erro que ele não detectou como tal? Como reparar algo que não existe? O professor detectará tal erro, encontrando uma forma de recompensar tal leitor. Decerto, não se recomenda fazer uma apologia da leitura com erros, entretanto há que se interpretá-los de forma mais ampla do que se frequentemente se observa na escola. Por exemplo, um leitor com problemas de decodificação de texto, o professor deverá criar condições para que este iniciante leitor possa utilizar conhecimentos para construir sentidos, lhe facilitando as estratégias de decodificação do texto. Defende Solé (1998) que nem todos os erros são iguais e não se deve corrigir todos eles da mesma maneira. Há erros em que o uso da interpretação do contexto já é o suficiente e eficaz para munir o leitor de ferramentas para construir sentidos e exercer o controle de sua própria compreensão. Eles perceberão que num primeiro momento pode não entender o sentido de uma palavra, todavia, no decorrer da leitura, eles poderão compreender seu sentido ao longo do texto.

Também é necessário - mas não o bastante - que os alunos fiquem atentos e observem como o professor trabalha as estratégias e como elas funcionam numa situação significativa, ou seja, como ele elabora suas previsões, quais perguntas são formuladas, como surgem as dúvidas, como ele extrai a ideia principal do texto e como

chegar a conclusões no texto. Com essa percepção e com suas tentativas e erros, junto com as intervenções do professor, eles poderão autonomamente construir suas interpretações, compreendendo como alcançar os objetivos de sua leitura.

Postula Solé (1998) a leitura compartilhada como momento propício para compreender a utilização das estratégias em ação, considerando melhor ocasião também para executar pelo professor a avaliação formativa da leitura. Para ela, fazer antecipações sobre o texto que será lido, formular perguntas sobre que já foi lido, aclarar possíveis questionamentos e resumir as ideias do texto são ações que devem estar presentes em sua maior parte num trabalho de leitura compartilhada, razão pela qual as denomina de “tarefas de leitura compartilhada” – embora a escritora defenda que tais estratégias possam estar presentes antes e depois da leitura.

Recomenda a escritora, nas tarefas de leitura compartilhada, que o professor promova a leitura silenciosa (ou em voz alta de um texto), resuma-o, fazendo uma exposição breve sobre o texto; em seguida, faça esclarecimento de algumas dúvidas sobre o texto, promovendo o autoquestionamento, formulando perguntas a si próprio para comprovar o que fora compreendido, ensinando aos alunos fazer perguntas pertinentes, cujas respostas necessite a leitura. Em seguida, com base na interpretação levantada e nos conhecimentos do leitor, formule previsões sobre o que será encontrado no texto. A ideia é fazer que os alunos assumam esse papel de coordenação progressivamente em pequenos grupos ou em duplas das etapas: ler, recapitular, esclarecer, prever (podendo alterar a ordem das etapas para: perguntar, esclarecer, recapitular, prever), assumindo a responsabilidade que fora do professor.

Pode-se pensar em solicitar, depois da leitura, que, em dupla ou individualmente, façam um resumo, para comparar com outros resumos, ou que peça para que façam perguntas para serem respondidas por todos os alunos. Não precisa que seja estática a sequência das atividades, permitindo variar conforme os objetivos e as situações de leitura. Antecipar, verificar e autoquestionar-se são ações que exigem a prática para entendê-las. Teoricamente não funcionam tais estratégias. Cabe ao professor planejar tais estratégias e desde cedo, nos níveis iniciais, a adotá-las para que sejam progressiva e naturalmente adotadas para, ao fim e ao cabo, assumir o leitor sua responsabilidade e controle do processo. Que os alunos sejam capazes de resolver problemas de compreensão desde as suas primeiras leituras, sejam capazes de monitorar sua compreensão, observar as lacunas do texto e concatenar suas partes, elaborando inferências e construindo significados.

Outra importante informação apresentada pela escritora Isabel Solé (1998) é que a interpretação do contexto pode não ser suficiente para entender o significado de uma palavra. Analisar mais detalhadamente o contexto prévio, um trecho, uma frase poderá trazer subsídios para sua compreensão, deduzir seu significado, mas às vezes pode não ser suficiente. Nesse momento perguntar ao professor ou consultar o dicionário decerto resolverá o problema, entretanto isso demandará uma quebra do ritmo da leitura. O que é recomendável em último caso.

2.3.3 Depois da leitura

No tocante ao momento depois da leitura, propõe Isabel Solé (1998) a adoção das estratégias de: identificação da ideia principal; elaboração de resumo; e formulação e resposta de perguntas.

Considera Solé (1998) que a ideia principal é imprescindível para que o leitor possa realizar atividades a ela associadas como, por exemplo, redigir um resumo, realizar uma leitura crítica, visto que a ideia principal deve ser entendida pelos alunos como um acordo entre conhecimentos prévios, o que o autor quer dizer e os objetivos da leitura. O professor poderá explicar regras que auxiliem na identificação da ideia principal de um texto, como, por exemplo, regras de supressão de informações triviais de um texto; regras de substituição; regras de elaboração, porém nada seria mais eficaz que o professor demonstrar como se chegar a essência de um texto. Pode utilizar um texto já trabalhado pela turma, delimitando o objetivo e atualizando os conhecimentos prévios a ele referentes, informando o que é importante no texto, localizando na frase a ideia principal, caso esteja explícita. Caso seja a ideia principal resultante da elaboração pessoal do leitor, o professor explicará como formulá-la de várias maneiras a fim de que o aluno perceba que não se trata de um cálculo exato e, sim, de uma estratégia funcional. O professor poderá elaborar outras ideias principais a depender do objetivo da leitura, fazendo o aluno perceber que os objetivos interferem na busca da ideia principal. Os alunos que já compreendam e elaborem a ideia principal poderão, através da tarefa compartilhada, de estratégias transferíveis, assumir o controle da atividade do professor para o aluno. Além disso, sugere a autora textos progressivamente mais difíceis, pois a escola deve preparar o aluno para a vida e não para a escola, e fora dela o aluno irá se deparar com textos de difícil compreensão. Razão pela qual a autora sugere a prática individual dessas estratégias

a fim que o aluno possa entender como age um leitor fora da escola: buscando por sua conta o que é mais relevante e em com que objetivo.

Assim, a identificação do tema, da ideia principal e das ideias secundárias é um aporte para a elaboração do resumo. Para ensinar a resumir um texto faz-se necessário ensinar a identificar o tema, desprezando informações redundantes, triviais; ensinar como as ideias são agrupadas a fim de poder reuni-las e, por fim, ensinar a compreender que pode haver uma frase no texto que resume o parágrafo. Caso não haja, que o professor capacite o aluno a construir uma frase-resumo. O resumo poderá ser elaborado por escrito ou de forma oral.

Outro ponto a se analisar é no tocante à avaliação. Formular e responder a perguntas mostra o quanto o leitor está capacidade para regular seu processo de leitura. O professor poderá fornecer um modelo para tal, porém tal oferecimento poderá limitar as perguntas do leitor que se pretenda autônomo. Perguntas coerentes são perguntas que tem coerência com o objetivo pretendido.

Concluindo, qualquer estratégia aqui apresentada se constrói durante o processo de leitura, embora prossiga após a leitura o aluno compreendendo e aprendendo. Vale ressaltar que os textos devem ser pensados e adequadamente selecionados para que o professor desenvolva atividades não muito complexas e tampouco apáticas, sem provocar desafios.

Dessa forma, o objetivo alcançado é a autonomia leitora do discente e que ele aprenda conteúdos importantes também para a sua produção. É direito de aprendizagem do discente desenvolver a cidadania, participando de situações de leitura de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes para a ampliação de seu letramento, pois, “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2002, p.29).

Assim observamos que o professor não pode se furtar de lançar mão dessa prática de letramento social, ou seja, não se pode reduzir o letramento à escolarização, pois é direito de aprendizagem do discente desenvolver a cidadania, participando de situações de leitura de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais importantes.

Sobre isso, prelecionam Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (2015) que conhecer a trajetória dos jovens no que toca aos usos da leitura, da escrita e dos

números se revela especialmente importante nos projetos que objetivem promover não só a ampliação das capacidades de uso da linguagem desses jovens, mas também das suas possibilidades de atuação social em contextos que exijam o uso da escrita, para ler ou escrever; no papel, na tela de dispositivos eletrônicos (PCs, laptops, celulares, tablets, caixas eletrônicos, terminais de consulta), nos muros, nas roupas, nas embalagens etc. E, em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, repleta de textos multimodais, especialmente em centros urbanos, isso é não só uma necessidade cotidiana, mas um direito de todos. Aqui vale abordar o que diz Dionísio (2011) sobre a multimodalidade.

Diversos são os modos e as formas de representação utilizados ao se construir um texto, pois várias linguagens (visual, não visual) nele atuam e com inúmeros recursos que não apenas letras, palavras, frases. É nessa relação entre vários modos de linguagem (visual, verbal entre outras) que se atêm os estudos acerca da multimodalidade empreendidos por Dionísio (2011). Para a estudiosa, o texto não é mais concebido como algo unicamente verbal, pois a junção de semioses outras fazem parte do conjunto de elementos constituintes do texto, desbancando a primazia da palavra. Assim, valoriza-se o encontro, o diálogo semântico entre a “palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.” (DIONÍSIO, 2005, p. 178).

Vocaliza Dionísio (2006, p. 132) que todo texto é multimodal, ao declarar que “imagem e palavra mantêm uma relação cada vez mais próxima, cada vez mais integrada”. Ela explica que textos multimodais são constituídos de pelo menos duas formas de linguagens combinadas, como imagem e palavra, palavra e som, com funções deveras determinantes para a compreensão do leitor, combinações muito presentes da nossa contemporaneidade. Ela defende ainda que, na emergência de uma sociedade extremamente prenhe da imagética colaborativa, cada vez mais se valoriza a relação do escrito com o visual, entre imagem/texto/som ou outras semioses, pois em todos os espaços, franqueados a múltiplos leitores, encontramos a multimodalidade, sobretudo no mundo virtual: são memes, infográficos, *vlogs*, comentários, reportagens, *podcast*, *remix* multimidiáticos, dentre uma infinidade de gêneros. Assim, múltiplos leitores, letramentos múltiplos, múltiplas são as visões de mundo virtual que podemos vislumbrar a partir de textos em que o visual, o verbal e o sonoro são extremamente conectados mesclando cultura, linguagem, mídias, intrincados numa perspectiva de muita interatividade com o leitor.

A autora (DIONÍSIO, 2006) recomenda as reflexões e o debate sobre o tema tanto nos livros didáticos como nas salas de aula, reconhecendo que há estudos relevantes sobre a questão, todavia, dado o significativo material a ser explorado acerca da multimodalidade na escrita, ainda há muito a ser conhecido sobretudo no sítio da pragmática contemporânea, a exemplo dos textos em que figuram a técnica do *lettering*⁷, estética que mescla arte e caligrafia, marca de contemporaneidade semiótica multimodal e que faz muito sucesso com os alunos mais estetas e apreciadores do desenho.

Há que se entender o professor como pesquisador dessas práticas e como um dos mediadores dessa interação, articulando as estratégias metacognitivas de compreensão textual, como delimitação dos objetivos da leitura, avaliando o progresso do estudante ao longo do processo de aprendizagem da leitura, agindo como, no dizer de Bruner e colaboradores (WOOD, BRUNER e ROSSI, 1976 *apud* SOLÉ, 1998), um fornecedor dos “andaimes” para atingir a construção das estratégias da compreensão leitora do aprendiz e pretendo leitor autônomo, leitor ideal. O professor fornece os degraus do andaime da construção da autonomia do leitor e, gradativamente, vai retirando tais suportes até que, por si só, ele caminhe autonomamente e colabore em sala de aula com os colegas que ainda não conseguiram a autonomia leitora.

Considerando, então, as discussões que ajudarão a sustentar nossas ideias, conheçamos as teorias que envolvem o conceito de gênero.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS: ALGUMAS QUESTÕES

Comunicar-se é necessidade humana. Pelo verbo se cria e é criado, constrói e é construído. Centenas de anos foram necessários para que o ser humano fosse dotado de sua complexa capacidade de interagir uns com outros através das manifestações languageiras, organizando-se no seu espaço socio-historicamente situado. Assim, “Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p.279).

Vocaliza Bakhtin (2003), principal fundamentador da teoria de gêneros, que nos comunicamos em forma de enunciados únicos, singulares, que inexoravelmente

⁷ *Lettering* é a técnica de desenhar letras para uma determinada finalidade. Pode-se utilizar imagens e combinar vários estilos de letras num só texto. Tal arte é muito utilizada em painéis decorativos

apresentam reflexos das finalidades e especificidades das esferas da atividade humana em que nos encontramos quando o criamos. Em tais enunciados, percebemos elementos relativamente assentes que se repetem fundidos indissoluvelmente e organizados na imanência de seus constitutivos: conteúdos temáticos, estilos linguísticos e construções textuais. Tudo isso articulado observando as necessidades sociodiscursivas e atendendo sua funcionalidade como evento da língua.

À luz do teórico russo, o *locus* da linguagem é a interação. Na língua há o reflexo das relações sociais entre os interlocutores/sujeitos, ou seja, os agentes sociais e, nessa visão, defenestra-se o assujeitamento considerando fortemente o papel do interlocutor (mesmo que ausente como nas produções escritas), estabelecendo-se um diálogo eterno de enunciados na troca de conhecimento entre interlocutores. Há forte ingerência do meio social determinando a produção dos enunciados, ou seja, o social determina o individual. Assim, temos o conhecido *dialogismo* bakhtiniano. Por essa característica de historicidade, ela é dinâmica, é vista como processo e não se constitui um sistema estável de formas idênticas e de normas em que o social não tem papel preponderante na determinação da produção dos enunciados.

Sobre enunciação, lembremos Émile Benveniste (1995) que, ao desenvolver a Teoria da Enunciação, postula que entre a língua e a fala há uma instância de mediação, a enunciação, que se constitui no ato de dizer o dito, o enunciado, ou seja, de fazer a língua funcionar mediante um ato particular de utilização. Entender o sentido dos enunciados pressupõe compreender as marcas da enunciação, as marcas do sujeito, dado que todo eu (enunciador) se dirige a um tu (enunciatário), interlocutor para interlocutário, narrador para narratário, autor para leitor.

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. (...) A consciência de si mesmo só é possível se experimentada por contraste. Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será na minha alocução um tu. Essa condição de diálogo é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade – que eu me torne tu na alocução daquele que por sua vez se designa por eu. (BENVENISTE, 1995, p.286)

Portanto, a língua é *locus* da subjetividade e da intersubjetividade, encontro do eu com o tu (que o constitui e do qual também é constituído), porém, para ele, o

homem não é dono do seu dizer e sim do processo de sua enunciação. Dito isso, passemos o que revela Bakhtin sobre a enunciação.

Consoante o filósofo russo, não se pode divorciar a língua do seu conteúdo ideológico, dado que ela se constitui pela interação mediante a enunciação (pelo diálogo) socialmente dirigida, pois a atividade mental dos sujeitos bem como sua expressão social depreende-se a partir do social. Dessa forma, o ensino da língua começa a ter outro olhar acerca das variantes linguísticas, pois a língua é dinâmica, dialógica e, dada a sua permanente impermanência, as explicações sobre o uso de tais variantes deixam de ter o caráter simplista do “certo” e do “errado”, abrindo espaço para a discussão da relativização do erro, desmitificando seu demérito por não coadunar com a variante de maior prestígio social, não obstante tais variantes desvalorizadas possuírem, assim como a variante dita culta, expressividade e comunicabilidade. Desse modo, a língua culta é tratada não mais como a única e exclusiva possibilidade de uso da língua, como a perfeita representante de uma cultura. i

E, a partir dessa visão fundamentada por estudos da Pragmática, começa a surgir uma nova concepção do ensino da língua que, aos poucos, reverberaria nas salas de aula e nos estudos dos gêneros discursivos. Sabemos que os estudos epistemológicos da Linguística Textual não são recentes, Ingedore Koch (CONTE, 1977 *apud* KOCH (1997) explica-nos que eles se iniciaram no final dos anos 60, na Europa, vindo ao Brasil na década de 70, apresentando três fases, recortes do seu objeto de estudo: a fase das análises transfrásticas (considerando a unidade de estudo a sentença), a fase das gramáticas de textos (pois a gramática de frase não dava conta de explicar certas sentenças; o texto não é considerado meramente como um produto, dirigindo o foco dos estudos na competência do falante) e a fase nominada teoria de texto, em que o objeto dos estudos com a língua é o texto não mais como um conjunto de sentenças, analisando o texto em seu contexto de produção, considerando-o como uma unidade linguística com aspectos específicos estruturais, um lugar de interação, observando seus aspectos pragmáticos, cognitivos e linguísticos na atividade de construção de sentidos do produtor e leitor. Bakhtin Nossa fala e as formas gramaticais são estruturadas do mesmo modo pelos gêneros do discurso.

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (BAKTHIN, 2003, p.302)

Assim, atualmente percebemos, por essa trajetória metodológica da Linguística Textual uma maturação epistemológica que culmina no ensino da língua numa perspectiva discursiva, através do ensino dos gêneros, compreendendo as estratégias textuais para construir sentidos, referenciações, formas de articulação, marcas de articulação na progressão do texto, dentre tantos recursos textuais. Nessa perspectiva, o professor amplia seu trabalho com análises linguísticas, através dos gêneros discursivos aqui concebidos como sustentáculos de suas práticas baseadas nas análises das propriedades de construção do texto ou critérios de textualidade (ANTUNES, 2010), a saber: coesão, coerência, informatividade e intertextualidade; e nas condições de efetivação do texto como: a intencionalidade (centrada no autor do texto, no que é que ele tem em mente), a aceitabilidade (que se refere ao engajamento do leitor) e a situacionalidade (que se refere à adequação do texto em seu contexto e referenciada como condição essencial desta “atividade social” que é o texto, pois “Todo ele está ancorado numa situação concreta, ou melhor dizendo, está inserido num contexto social qualquer.”(ANTUNES, 2010, p.34). Aparelhados com as noções desses fatores da textualidade, os alunos começam a reconhecer o texto como um tecido num “todo” preñado de significado, consistindo a unidade básica da linguagem concreta, em uso.

Aqui, nesta pesquisa, tentamos tratar as diversas formas de texto, quer seja verbal, imagética, entre outras, sempre atentando para suas múltiplas situações de interlocução considerando-se a dimensão discursiva do evento e sua pluralidade de discursos passíveis de análises. São práticas trazidas na perspectiva da democratização do ensino, oportunizando ao aluno sua prática social em situação concreta, percebendo epilinguisticamente as diferenças entre as diversas formas de discursos e possibilitando-o a inferir e ser um leitor e produtor crítico, a argumentar

contra ou a favor do tema, elegendo o gênero discursivo adequado para respectiva situação de comunicação.

Assim, Bakhtin define os gêneros do discurso/discursivos não como tipos formais e abstratos de texto, mas como formas concretas de linguagem e permeadas de padrões históricos peculiares dos enunciados. Bem mais que textos padronizados que nos auxiliam a vivenciar nossa antropológica capacidade languageira de organizarmos, os gêneros são comportamentos que nos auxiliam a compreender uns aos outros e o mundo em transformação. Ao nascermos, somos oficializados na sociedade através de documentos formalizados, gêneros discursivos requeridos pelas nossas leis e convenções sociais (“declaração de nascido vivo”, “certidão de nascimento”, anamneses, dentre tantos outros), passaremos em nossa existência por inúmeros gêneros orais e escritos, acadêmicos, jornalísticos, religiosos, e vários outros, em variados suportes, até o fim da nossa existência sempre comunicando os dados demandados no contexto do evento situação social.

Nesse prisma, podemos entender a sociedade e sobretudo compreender mais detalhadamente as esferas das atividades humanas, através dos gêneros que por elas circulam, pois “o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (2003, p. 279). É pelos gêneros e sobretudo pelo forte poder preditivo apresentado nos gêneros que nós nos organizamos para nos comunicar melhor (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008).

Dessa forma, o resultado dessa organização, os textos, como eventos linguísticos culturais, passaram a ser realizados através de formas convencionadas ao longo do percurso humano pelo sujeito/autor do seu discurso. Bakhtin (2003, p. 203) se refere a esses enunciados – os gêneros discursivos – não como formas fixas de manifestação languageira mas como tipos “relativamente estáveis de enunciados”. É através das práticas sociais de gêneros discursivos que o sujeito desempenha seu papel de sujeito histórico. A sociedade se organiza através de textos materializados pelos discursos, concretizados em situações rotineiras que, por convenções e necessidade sociais, funcionam por meio de estruturas relativamente estáveis, formas que são frutos de contexto social dinâmico. A noção bakhtiniana de gênero discursivo extrapola a ideia de compreendê-lo apenas como texto. Ao concebê-lo como comportamento, como formas típicas de uso da língua em situações comunicativas pelas quais os falantes interagem, Bakhtin ultrapassa a visão estruturalista ao explicar o funcionamento da língua na perspectiva discursiva em que a unidade da

comunicação é o enunciado. O texto é concebido por Bakhtin como enunciados das ações sociais historicamente situadas, institucionalizadas por práticas sociodiscursivas. É nesse processo que os falantes constituem seus discursos. O dialogismo bakhtiniano se ancora na ideia de que o diálogo se estabelece haja vista que todos os enunciados se constituem a partir de outros enunciados, em que pese ser a linguagem dialógica constituída por enunciados únicos e concretos organizados em gêneros nascidos pelas necessidades sociodiscursivas diversas.

Assim, para Bakhtin, o objeto de interesse é o diálogo na situação interlocutiva, sempre valorizando a atividade do locutor e do interlocutor na produção de sentidos ao defender que o enunciado sempre precede uma resposta e gera outra, que se dá na forma da compreensão responsiva ativa. Assim, ressignificou-se estudar a língua, na perspectiva da teoria do gênero do discurso, ao se buscar analisar os fenômenos linguísticos (o estilo, a composição, a forma do enunciado) que refletem, na situação interlocutiva, esses aspectos da vontade enunciativa do interlocutor e da análise valorativa sobre seus temas e interlocutores.

Bakhtin (2003) declara que tantas quantas são as esferas das atividades humanas são a diversidade dos gêneros, pois ela é impregnada de uma gama infindável de gêneros que, na proporção das necessidades de tais esferas se alteram e tornam-se mais complexas, eles evoluem, modificam-se, desaparecem, se hibridizam. As esferas das atividades humanas potencializam o uso dos gêneros. Por serem os gêneros discursivos, construídos coletivamente ao longo do tempo pelo imperativo uma melhor interação entre os sujeitos, os gêneros podem se transmutar em outros gêneros e, neste processo de assimilação (e de imbricação) de um gênero por outro, a sociedade caminha criando gêneros que, *moto perpetuo*, serão matrizes para novos gêneros, gerando novas formas de ação social, a exemplo da carta pessoal que perdeu o seu suporte convencional, o papel, e também a sua forma e, aos poucos, foi sendo absorvida pelo *e-mail*; ou como a conversa telefônica, que evoluiu em mensagens instantâneas nos aplicativos (largamente usados em telefones celulares) como *WhatsApp*, *Instagram*, *Telegram*, *Messenger*, *entre outros*, sempre refletindo as necessidades surgidas nas esferas das atividades humanas. Sobre tal ideia, vale lembrar a correlação entre o domínio discurso e a esfera da atividade humana:

Para Marcuschi (MARCUSCHI, 2008), domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano

do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, percebemos que refletir sobre gêneros é compreender a complexidade sociodiscursivas das esferas humanas ao longo do tempo. Bakhtin foi o precursor das de tais análises, porém a adoção do termo gênero já fora executada muito antes do filósofo russo. Os gêneros discursivos são pesquisados há muito tempo, haja vista que os estudos dos gêneros literários, caracterizados por uma abordagem formal, têm-se realizado desde a Antiguidade (com estudos de Platão, Aristóteles), focando os aspectos estilísticos, gramaticais, a funcionalidade de texto modelar, entretanto não se levavam em consideração os aspectos sociais que envolviam sua construção e prática discursiva, sua significativa função sociocomunicativa. A natureza particular dos enunciados, sua situação de produção, a valoração do sujeito sobre o tema e sobre os interlocutores do seu discurso nos estudos de gêneros na Antiguidade não eram levados em conta. Eram apreciados apenas os aspectos artísticos-literários; questões como a intergenericidade eram abordadas no que se referem aos gêneros literários e às fronteiras de suas características estéticas, não ponderando a discursividade e as suas relações com os enunciados numa perspectiva dialógica e sociointerativa. A atenção se voltava para os aspectos retóricos, por isso que Bakhtin é visto como um dos precursores do estudo de gênero sob essa ótica discursiva:

O problema de linguística geral colocado pelo enunciado, e também pelos diferentes tipos de enunciados, quase nunca foi levado em conta. Estudaram-se também — a começar pelos da Antiguidade - os gêneros retóricos (e as épocas posteriores não acrescentaram nada de relevante à teoria antiga). Então dava-se pelo menos maior atenção à natureza verbal do enunciado, a seus princípios constitutivos tais como: a relação com o ouvinte e a influência deste sobre o enunciado, a conclusão verbal peculiar ao enunciado (diferente da conclusão do pensamento), etc (BAKHTIN, 2003, p. 280).

Para o filósofo russo, um estudo que não valoriza o caráter da concretude do enunciado e as especificidades do gênero que carrega o discurso é alijá-lo de sua historicidade: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a

realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p.282). Bakhtin (2003) tece críticas ao estruturalismo da linguística saussuriana, que concebe como unidade da língua a oração/a palavra; para Bakhtin, o enunciado é a unidade de comunicação. A epistemologia dialógica bakhtiniana (2008) explica que, para analisar o enunciado, há que se considerar o papel ativo do locutor e do interlocutor na construção de sentido na situação interlocutiva. O enunciado sempre gera uma resposta na forma da compreensão responsiva ativa (ou atitude responsiva ativa) numa relação que define suas fronteiras, refletindo as características das atividades humanas, sobretudo ao levarmos em consideração as características “relativamente estáveis”, como seu conteúdo temático (temas que circulam no gênero), estilo (traços que podem ser associados ao produtor do gênero e de sua comunidade discursiva) e construção composicional (disposição linguística, estrutura mais formal do gênero). Vale observar que aspectos do discurso materializado no texto são moldados pelas regularidades do uso dos gêneros quaisquer que sejam as características acerca do tema, de sua composição estrutura, de sua extensão.

Para analisar tais elementos, intrinsecamente conectados, há que considerar os seus produtores, suas intenções e principalmente as condições sócio-históricas. O gênero revela a vontade do seu enunciatador no espaço e no tempo numa determinada situação de comunicação. Analisar gênero perpassa analisar a esfera comunicativa, dado que aquele inserido está neste.

Sobre a própria natureza do enunciado, Bakhtin (2003) esclarece a relevância da flutuação de sua natureza funcional ao esposar sobre a complexidade dos gêneros primários e secundários. Estes, mais complexos, aparecem em situações de convívio social mais organizado, sobretudo em gêneros escritos, pois envolvem situações mais sofisticadas, como os textos acadêmicos, o romance; já os gêneros primários são simples, pois são espontâneos, formados na interação discursiva imediata, a exemplo das conversas familiares, dos diálogos orais:

A distinção entre gêneros primários e gêneros secundários tem grande importância teórica, sendo esta a razão pela qual a natureza do enunciado deve ser elucidada e definida por uma análise de ambos os gêneros. Só com esta condição a análise se adequaria à natureza complexa e sutil do enunciado e abrangeria seus aspectos essenciais. Tomar como ponto de referência apenas os gêneros primários leva irremediavelmente a trivializá-los (a trivialização extrema representada pela linguística behaviorista) (BAKHTIN; 2003, p.281/282)

Ao estudar o gênero romance, Bakhtin (2003) observa que os gêneros secundários podem se locupletar dos gêneros primários, modificando-os e se complementando. Assim, um discurso espontâneo como um diálogo perde sua relação com o seu contexto de produção ao ser utilizado num romance. Dessa forma, um gênero primário pode participar da esfera da arte, da ciência, do jornalismo e outras.

A inter-relação entre os gêneros primários e secundários de um lado, o processo histórico de formação dos gêneros secundários do outro, eis o que esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões do mundo). (BAKHTIN, 2003, p.281/282)

Assim, dessa relação gêneros primários e secundários, percebe-se que todo o enunciado é uma direta referência às esferas das atividades humanas que constituem não uma noção abstrata, mas um conjunto de ideias concretas dos discursos ali esposados.

Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero. (BAKHTIN, 2003, p.285)

Uma questão pertinente nesta abordagem é no tocante à oscilação terminológica ao se adotar as expressões gêneros discursivos e gêneros textuais. Bakhtin, como precursor dos estudos do gênero voltados à linguística textual, sobremaneira exerce uma grande influência nas expressões adotadas pelos teóricos desta corrente de estudos. Claramente é perceptível a intrínseca relação entre interação verbal e gênero defendida por Bakhtin na sua obra, abraçando o texto como acontecimento discursivo. Entretanto o autor defende que:

Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação. O que nos interessa aqui são as formas concretas dos textos e as condições concretas da vida dos textos, sua interdependência e sua inter-relação (BAKHTIN, 2003, p. 341).

Em que pese o reconhecimento do texto na interação verbal, Bakhtin declara abertamente em seus estudos sobre dialogismo a relevante influência do interlocutor, enfatizando a dimensão enunciativa ao defender que todo texto tem um produtor que age sempre em função do interlocutor, o que nos faz lembrar das categorias: *ego* (indicadora da pessoa: eu), *hic* (indicadora do espaço: aqui) e *nunc* (indicadora do tempo: agora) encontradas no enunciado. Tais categorias se referem ao contexto extralinguístico, ligados a enunciados outros. Língua para Bakhtin é interação, é diálogo, através de únicos e concretos enunciados e não apenas sequências lexicais, recursos fraseológicos, focando somente na materialidade linguística. Claro que há que se compreender que a construção do texto é levada em consideração, tal como o estilo linguístico, porém os enunciados são reflexos da sociedade e as formas de enunciados se apoiam em formas influenciadas pelas relações sociais.

Nessa discussão, vejamos o que declara Marcuschi:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é aqui visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem. Sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que surge e circula (MARCUSCHI, 2008, p. 84).

Para Marcuschi, gêneros e textos são intrinsecamente ligados, visto que não há textos desvinculados dos gêneros, por isso as nomenclaturas são ambivalentes ao se adotar gênero como práticas sociais e práticas textuais-discursivas; são formas de uso da língua, construídos a partir do objetivo do produtor e da natureza do Conclui o professor ao declarar:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão “gênero textual” ou a expressão “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambialmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, identificar algum fenômeno específico. (2008, p. 154, grifo nosso)

Que momentos seriam esses?

Explicando melhor a oscilação da escolha entre as denominações, as categorias envolvidas no plano de observação da relação texto/discurso dependerão

do ponto de vista a ser observado, consoante defende ao discorrer sobre o estudo da língua, “o ponto de vista cria o objeto” (SAUSURRE(1974) *apud* MARCUSCHI (2008, p.50). Como também alerta Marcuschi, “o ensino seja lá do que for, é sempre um ensino de uma visão do objeto e de uma relação com ele”. Por isso que teorias várias há sobre o funcionamento da linguagem, pois são as relações de conhecimento envolvidas com o estudo da língua, o interesse do observador, os objetivos que influenciarão na produção do ponto de vista quanto do objeto, mas nenhuma será “única capaz de conter toda a verdade”. (MARCUSCHI, 2008, p.50). E assim, acrescenta o autor:

A tendência é ver o texto no plano das formas linguísticas e de sua organização, ao passo que o discurso seria o plano do funcionamento enunciativo, o plano da enunciação e efeitos de sentido na sua circulação sociointerativa e discursiva envolvendo outros aspectos. [...] São muito mais duas maneiras complementares de enfocar a produção linguística em funcionamento. (2008, p. 58).

Há que se considerar o condão sociointerativo ao se divisar tais planos; sabemos que o gênero para ser compreendido necessita obedecer às regras necessárias e requeridas pela sua situação de produção. Devemos considerar o aspecto organizacional deste artefato textual – e discursivo! Sim, podemos modificá-las, elas são cláusulas não tão rígidas, pois são passíveis de vênias discursivas, porém corremos o risco de não sermos inteligíveis para o interlocutor, prejudicando o objetivo sociointerativo. Há que ter em mente que textos circularão, quais os interlocutores envolvidos e os contextos implicados na situação comunicativa.

Sobre este recorte, esta dissertação não deseja pulsar tal discussão e, consoante Marcuschi, permitiremos a ambivalência da adoção de ambas taxonomias, dado que todas são a culminância das análises de enunciados e de textos materializados. Todavia, nesse prisma, decorrentes são os nossos estudos da visão bakhtiniana e mesmo ciente das implicações que porventura possam ser suscitadas, adotaremos “gênero discursivo”.

Vejamos, agora, a relação imbricada entre texto e gênero. Todo gênero faz referência a materializações textuais. Onde há texto, há gênero. A produção discursiva e a comunicação linguística são efetivadas em texto e não em unidades isoladas. O texto é construído na perspectiva da enunciação, ou seja, sentidos e conteúdos são inferidos mutuamente pelos copartícipes da enunciação, como explica Marcuschi:

Uma das teses centrais a ser defendida e adotada aqui é a de que é impossível não se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. (MARCUSCHI, 2008, p. 154)

Na visão bakhtiniana, a centralidade da adoção de gênero textual tira o foco do texto como fenômeno discursivo dado que não se pode dissociar a interação verbal do discurso. A interação impõe a comunicação. Por isso ao se adotar gênero discursivo vincula-se a noção associada de língua, discurso, texto, enunciado; é nele que localizamos os sujeitos históricos no espaço-tempo. As marcas linguísticas e textuais são analisadas a partir do foco da produção de sentido na perspectiva dos gêneros discursivos. Tais marcas, na perspectiva do gênero textual, não são apenas parte da construção textual, mas, sim, relevantes elementos para a classificação e formação dos gêneros. Vejamos as reflexões de Bakhtin sobre texto.

Para Bakhtin (2033), o texto se constrói na perspectiva da enunciação. Quando se enuncia, o enunciador conecta a realidade a um complexo sistema linguístico mediante o enunciado: entendido este como única e concreta unidade, construída no processo interlocutivo insito numa determinada esfera de atividades humanas. Ao se conceber que toda materialização discursiva é realizada através de textos, constrói-se uma intrínseca relação nesse fenômeno enunciativo.

Bakhtin, porém, não declara a univocidade dos termos gêneros textuais e gêneros discursivos. Estes, concebidos como formas de inserção discursiva, diferenciam sem antagonismos daqueles, compreendidos como materialização dessas formas específicas de inserção, em que pese serem os dois formados em contextos sócio-históricos, em atos comunicativos concretos. Não são ideias antagônicas, mas aspectos complementares da atividade enunciativa, visto que “Todo texto tem um sujeito, um autor” (BAKHTIN, 2013, p. 308), um sujeito que age em função de um interlocutor e que tem um discurso carecedor de uma estruturalização, revelando o linguista russo a importância das implicações enunciativas ao se conceituar o texto.

Analisando esse aspecto, vale lembrar que discurso e enunciado são entes estruturados translinguisticamente ao passo que texto (e frase) são unidades das

formas de língua e de sua materialização; e dada essa sua materialidade, descentraliza-se o foco no autor. O enunciado transcende os limites do texto, que não dá conta da toda a sua inteireza, visto que o enunciado se constitui, na sua dimensão social, de elementos extralinguísticos e está conectado a enunciados outros. A situação social não é um elemento externo ao enunciado, ela é um dos seus constitutivos. Nesse viés, podemos materializar um discurso em variados formatos de textos – aspecto bastante importante para esta investigação sobre a compreensão de textos híbridos - a depender da nossa vontade e necessidade, não transfigurando necessariamente o discurso. E podemos materializar discursos vários pretendidos em um mesmo gênero.

Sobre a questão das implicações envolvidas na adoção das terminologias, é compreensível que as escolhas defluem a partir da abordagem do estudo da língua: seu aspecto da materialidade formal ou aspecto enunciativo, todavia o mais importante que a discussão acerca da flutuação terminológica é compreender como os gêneros funcionam, como eles são criados e produzidos, seu uso concreto no cotidiano e como eles são constituídos a fim de que o aprendente possa compreender os processos comunicativos na interação social. Nesse prisma, Marcuschi (2008) defende a proposta de abordagem através do texto no contexto de práticas discursivas, reputando relevantes os aspectos textuais e discursivos, não dissociando o texto das suas condições de produção e de sua historicidade, das relações sociais envolvidas entre os interlocutores, levando em consideração o próprio gênero autorizado na situação comunicativa. A disjunção dos termos (textual ou discursivo) seria essencialmente metodológica:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 81-82)

Como já dito, abraçamos a terminologia gênero discurso visto que tal adoção abarca, de certa forma, a noção de gênero textual, dado que os gêneros são constituídos de textos e não há como desvincular o texto do seu funcionamento discursivo. Na perspectiva dessa abordagem, podemos encontrar refletidos no texto rastros linguísticos indicativos dos aspectos discursivos, valorizando a análise da

finalidade do produtor, o conteúdo temático discursivo, inferências sobre seu interlocutor e outros aspectos da situação comunicativa. Como resultado, chegaremos ao entendimento das características peculiares do gênero a partir das análises das regularidades nas interações sociais de determinadas esferas humanas e não a partir das análises das regularidades da materialidade linguística, das formas fixas da língua. Analisar um gênero baseado na descrição de sua composição acerca de tais formas fixas, para depois chegar aos aspectos do discurso resultaria numa análise maçante, o que não seria estimulador no ensino dos gêneros. Há que se privilegiar o estudo da discursividade quando se trata de estudos linguísticos.

Sobre a sócio-interatividade, vejamos o que considera o filósofo do diálogo Bakhtin (2003), cujos estudos teóricos sobre arte, literatura, linguagem não foram propositadamente pensados para a prática do ensino da língua, mas, com efeito, a magnitude de sua obra, de tão ampla, franqueia para outras áreas sua genialidade ao observar o funcionamento da língua. A amplitude de Bakhtin ultrapassa os limites de seus estudos, reverberando até os dias atuais suas considerações que, apropriadas por nós, empíricos educadores, delas nos assenhoramos na tentativa de entendermos o funcionamento social da língua e, assim, aplicarmos na nossa prática em sala de aula.

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros de enunciados nas diferentes esferas da atividade humana tem importância capital para todas as áreas da linguística e da filologia. Isto porque um trabalho de pesquisa acerca de um material linguístico concreto - a história da língua, a gramática normativa, a elaboração de um tipo de dicionário, a estilística da língua, etc. - lida inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais), que se relacionam com as diferentes esferas da atividade e da comunicação: crônicas, contratos, textos legislativos, documentos oficiais e outros, escritos literários, científicos e ideológicos, cartas oficiais ou pessoais, réplicas do diálogo cotidiano em toda a sua diversidade formal, etc. É deles que os pesquisadores extraem os fatos linguísticos de que necessitam. Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for a sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua. (BAKHTIN, 2003, p.282)

Para ele, a língua é sítio de encontro de sujeitos ativos, entes psicossociais historicamente situados que se (re)constroem dialogicamente na proporção que interagem com o outro, (re)produzindo as representações e imagens pelas quais se comunicam no diálogo.

No diálogo, não há discurso original como única fonte do seu enunciado. A partir de enunciados do outro é que nós, falantes, incorporamos ao nosso discurso as palavras que ouvimos, formando uma “memória discursiva”, um repositório mnemônico caracterizado por uma coletânea de discursos colhidos inconscientemente pelo locutor que nele se embasa para enunciar e consequentemente formular seu discurso. Construímos sentidos nessa relação e não em algo que preexista a ela (KOCH, 2002).

Desse modo, os enunciados não se repetem. Eles são as unidades da comunicação discursiva e constituem um novo acontecimento. Se citados, não são repetidos, pois serão novos acontecimentos. Enunciar é ato ímpar, é único, dado que o discurso é realizado no momento exato do diálogo. E, mediante essa relação dialógica, a partir da alteridade dos atos da fala é que se faz a enunciação. O receptor não é um ente passivo, pois quem fala quer uma resposta, atua sobre o outro com o fito de convencer, exercer de alguma forma influência sobre o outro. O falante, ao passar o turno da fala para o outro, caracteriza a adoção de uma atitude responsiva de quem ouve. Eis o ponto fulcral da enunciação: o dialogismo.

Assim, a fala é moldada nessa dinâmica dialógica: eu-sou-a-partir-do-outro. A identidade é engendrada nessa interação com o outro numa atividade complexa de construção de sentido embasada nos elementos linguísticos do texto, bem como sua estrutura organizacional. Em suma, alicerça-se a teoria bakhtiniana no diálogo humano, neste dialogismo em que os sentidos do texto são construídos através da interação dos sujeitos com o texto (BAKHTIN, 2003). E decreta que a língua deve ser concebida como um fenômeno social de interação verbal concretizada através da enunciação. Cria-se o enunciado na réplica, na inter-relação discursiva, como resposta a enunciados outros

Coadunando com tal perspectiva bakhtiniana, declara Marcuschi:

A língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. [...] Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um

sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente desse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (2008, p. 61).

Em “Estética da Criação Verbal” (BAKHTIN, 2003), importante obra publicada da linguística moderna e precursora do olhar sociodiscursivo sobre os gêneros, é marcada por introduzir o sujeito, e sua historicidade, em seu contexto social via dialogismo interativo. Bakhtin defende que a língua é constitutivamente dialógica, o outro não é apenas o indivíduo, mas os discursos que o constituem. Para ele, ser significa ser para o outro, desse modo, tudo que sei de mim vem pela perspectiva do outro impregnada de valores, ou seja, a individualidade do ente se cria a partir da interação com a consciência alheia, construída na dimensão axiológica via interação da linguagem. Assim, a partir da palavra do outro, do pensamento do outro expresso no enunciado, cujo produtor deseja a atitude responsiva do “pré-concebido” destinatário, é que o indivíduo desperta sua consciência. A consciência individual é corolário de um diálogo de entre as consciências. Cada ato de enunciação é composto pela assimilação e reestruturação de diversas vozes, numa polifonia construída histórica e socialmente (por isso que não é uma simples retomada) e essas vozes dialogam dentro do discurso, que é composto de vários discursos.

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativa emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p.373- 374).

Bakhtin valoriza a realidade fundamental da linguagem através da troca de enunciados, sempre na dimensão do diálogo via enunciação, e não a restringe apenas à fala, mas a outras formas de comunicação, como obras de artes, literárias ou outros modos de manifesto. Por isso que sua teoria é ampla, extensível e aplicável a campos outros da compreensão (e do ensino) da linguagem humana.

E define o grande fundador da teoria de gêneros que os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, padrões estruturados em que a fala e a escrita se baseiam socio-historicamente, razão pela qual os gêneros não possuem formas

rígidas, imutáveis; logo, o ensino da língua portuguesa através de gêneros torna-se ampliado, não fragmentado, dada essas infinitas possibilidades de construções linguísticas e discursivas.

Linguistas outros debruçam sobre as definições de gênero sob diversas perspectivas como: a sociorretórica de Swales (apud MARCUSCHI, 2008), de viés etnográfico; a interacionista e sociodiscursiva de Bronckart, Dolz e Schenwly (apud MARCUSCHI, 2008); a sociorretórica/sócio-histórica e cultural defendida por Bazerman, Carolyn Miller (apud MARCUSCHI, 2008), dentre outros estudos, todos eles exploram um ponto de vista que não esgotam todas as possibilidades das visões teóricas possíveis dos estudos dos gêneros.

A nossa pesquisa não deseja limitar o estudo dos gêneros, são pluralidades de teorias, inúmeras visões e trabalhos bem fundamentados que explodem sobre o tema, em que pese defender que não há apenas uma única teoria que albergue toda a verdade, aqui faremos um recorte e tentaremos focar nas teorias bakthinianas. Tentativas há para definir esta forma de vida – os gêneros – e todas, com suas facetas, são perspectivas que colaboram com o entendimento de suas funcionalidades.

Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar. (BAZERMAN, 2006, p. 23)

Aqui, como dito neste trabalho de pesquisa, procuraremos seguir a linha bakhtiniana também nos alicerçando nos estudos do linguista Marcuschi (2008), que igualmente abraça a perspectiva sociodiscursiva ao conceber a linguagem como forma de ação.

No mais, corroborando com a nossa pesquisa, na perspectiva de linguagem como sociointeração, temos os estudos de ANTUNES (2017), que defende que toda enunciação deve considerar as atitudes possíveis de seu interlocutor.

Para a autora, ninguém enuncia para não ser ouvido. Por exemplo, textos solicitados pelo professor para que sejam produzidos pelos alunos na sala de aula são endereçados para qual destinatário? Talvez destinados à solidão das gavetas, são produzidos apenas com intuito de obter a nota probatória e, assim, artificializam-

se as práticas discursivas, que impedem que o aluno compreenda a atividade verbal como uma atividade inexoravelmente textual e discursiva. Há que fazer os alunos compreenderem profundamente a discussão da situação discursiva, das escolhas que sujeito-autor se propõe a aderir consoante seu contexto de produção, escolhas estas advindas da sua intenção comunicativa, delimitadas pela esfera em que seu discurso será propagado, pelo tema, pelos participantes, pelas condições de produção.

Assim, nessa perspectiva sociodiscursiva, os gêneros são relativamente estáveis porque decorrem de práticas sociais e sua plasticidade é consequência do dinamismo social, acarretando suas variações de unidade temática, estilo e composição. O que define o gênero não é a sua forma, e sim sua função (MARCUSCHI, 2008). Assim, os gêneros são entes eleitos determinados pela esfera da necessidade temática, seus participantes e a intenção comunicacional de seu locutor.

É pertinente observar a importância do estudo dos gêneros e sua centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística, pois não se pode entender o conceito e gênero discursivo alijado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008). Assim, ao fazermos nossos alunos escrever um texto, criar um gênero para fazê-lo funcionar dentro de uma esfera de comunicação não é somente uma competência leitora, mas uma competência de comportamento verbal nesse evento

Por tal razão, não é possível prescindir do gênero ao se comunicar verbalmente. Daí por que a existência e necessidade de criarmos e utilizarmos (e aplicá-los à sala de aula!) inúmeros gêneros, dada a emergência da infinita possibilidade da comunicação humana. Dessa forma, percebemos que há uma profusão de inúmeros gêneros discursivos variados que se espalham largamente no contexto social em todas as direções, acarretando sua catalogação aberta e difusa. Desde a mais mezinha cartinha de amor do principiante leitor a sua mãe aos mais complexos compêndios acadêmicos ou jurídicos, desde as primeiras conversas familiares espontâneas (características dos gêneros primários (simples)) (BAKHTIN, 2003) aos mais evoluídos e complexos projetos tecnológicos das agências espaciais contemporâneas, seu produtor (ou reproduzidor) materializará nos gêneros textos com padrões determinados “por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.” (MARCUSCHI; 2008, p.155).

Nossa pesquisa, como já dito, foca na compreensão dos textos híbridos por parte dos nossos discentes. Para tal, julgamos pertinentes abordar neste trabalho algumas considerações sobre a relação entre a forma e funcionalidade do gênero que ajudarão nossos discentes a refletir sobre os propósitos comunicativos dos gêneros.

2.4.1 Relação entre forma e funcionalidade do gênero

Já afirmamos que o conceito de gêneros discursivos não é recente, seus estudos remontam desde os tempos de Platão, na Grécia, há mais de vinte e cinco séculos. As análises de gênero eram ligadas aos estudos de literatura de grandes nomes como Aristóteles, Horácio e Quítiliano sobretudo no tocante à Retórica, declinando o olhar sobre as implicações sociodiscursivas envolvidas. Assim, os estudos de gêneros são tributários dos primeiros estudos de literatura.

Defende o linguista Luiz Antônio Marcuschi (2008) a sua preferência em designar a funcionalidade do gênero como elemento relevante para a sua definição, sobre o seu propósito e, de certa forma, sua classificação em detrimento da forma. O aluno inexoravelmente terá essa noção ao longo de sua vida, nas suas interações sociodiscursivas. Note-se que o funcionamento dos gêneros na sociedade é algo percebido também fora da escola pois a noção de gênero está vinculada intrinsecamente à noção de fato social: “Um fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença” (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Assim, podemos refletir sobre a forma e propósito dos gêneros no cotidiano, como, por exemplo, ao comprar um bilhete para uma festa em um clube. Os funcionários só permitirão a entrada de bilhete que estiver com a forma (estrutura do gênero) planejada para o evento naquele lugar. Caso esteja com um bilhete que tenha outra forma de um evento em outro clube, mesmo que seja com um mesmo propósito comunicativo, não será permitida a sua entrada. Assim, a forma é mais relevante que o propósito comunicativo. É a forma que definirá a ação socialmente a ser executada mediante o uso da forma autorizada do gênero. Embora seja o propósito o que define o gênero, independentemente da forma que ela possa ter, observamos que, em casos como estes, a forma será preponderante para que os sujeitos realizem suas ações: ir para o evento em um clube.

Entretanto, podemos nos deparar com gêneros em que a forma surpreende, transgride as formas já conhecidas em modelos vivenciados e consolidados pela experiência da competência metagenérica dos sujeitos em suas esferas discursivas. Podemos encontrar anúncios em forma de poemas, ou propagandas que contenham receitas culinárias, mas que ilustre o logotipo de um ingrediente, como um *marketing* estratégico. Tais textos terão sua função percebida numa leitura mais apurada, um olhar mais treinado. Assim, concluímos que tanto a forma quanto o propósito comunicativo trabalham de forma interligada, intencionalmente unidos que nos fazem perceber que tais elementos são caracterizados e também definidores dos gêneros.

Nesse viés, compete ao propósito comunicativo a missão de organizar as ações executadas através dos gêneros inseridos nas comunidades discursivas⁸, determinando as atividades a serem cumpridas mediante tais padrões relativamente estáveis de enunciados.

Nesse sentido, cabe trazer à baila a discussão do linguista sociorretórico John Swales (SWALES, 1990; ASKEHAVE, SWALES, 2001; SWALES, 2004), famoso por seus estudos de inglês como língua estrangeira.

Em princípio, defende SWALES (1990), que o propósito comunicativo é critério principal na identificação do gênero, pois ele o molda, o faz surgir, acarretando sua estrutura esquemática do começo-meio-fim. Ele é o determinante primário da missão, é o condutor na comunidade discursiva, funcionando como pedra-de-toque, como elemento prototípico para a identidade do gênero. Swales (1990) defende que através dos gêneros são realizados propósitos, por isso ele *a priori* declara-os como um critério preponderante no reconhecimento do *status* dos gêneros. E explica a centralidade da discussão sobre propósito comunicativo na relação comunidade discursiva/gênero como conceito relevante e predominante no entendimento da construção, interpretação e uso dos gêneros:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham um certo conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva original e desse modo

⁸Conceito desenvolvido pelo linguista Swales que consiste em grupos sociais com objetivos em comum com léxicos específicos dificultando o acesso ao grupo de pessoas que não sejam membros.

passam a constituir a razão subjacente ao gênero. A razão subjacente delineia a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável (SWALES, 1990, p. 58).

Swales entende que o gênero comporta um “conjunto” de propósitos comunicativos que se quer alcançar, uma realização de propósitos intrinsecamente ligados ao seu entorno social, sua comunidade discursiva. Todavia Swales, a partir de novos estudos (ASKEHAVE e SWALES, 2001) repensa tal concepção, defendendo que os propósitos comunicativos, amiúde, são “mais evasivos, múltiplos, intrincados e complexos do que foi o originalmente imaginado” (ASKEHAVE e SWALES, 2001, p. 197), concluindo que, menos evidente e visível que a forma do gênero, o propósito comunicativo não seria um critério tão fácil e predominante assim para a sua identificação.

Além do mais, Askehave e Swales (2001) analisam que se pode considerar que membros de uma comunidade discursiva, experientes conhecedores de gêneros, possam não anuir com o propósito de um gênero - na tentativa de identificá-lo dogmática e aprioristicamente - e redefinir sua finalidade, utilizando o neologismo do “repropósito” (*repurposing*) para esta redefinição. E argumentam os autores que, para análise dos gêneros, heurísticamente o propósito comunicacional tem seu valor pois: a) funcionaria como o ponto de partida no nosso processo de compreensão de um *corpus* de textos; b) possibilitaria a compreender a multifuncionalidades eventuais dos discurso e; c) serviria também para desqualificar o *status* do gênero conferido a determinados domínios discursivos.

Nesses estudos (ASKEHAVE e SWALES, 2001), os autores citados sugerem dois procedimentos para a identificação do gênero: o contextual e textual/linguístico. Se neste o propósito comunicativo é analisado junto com a forma, o conteúdo e o estilo do gênero; e posteriormente é utilizado como um critério de sua redefinição; naquele, a análise do gênero perpassa a identificação da comunidade, seu repertório de gêneros, seus valores e expectativas, além de suas características peculiares e, por fim, seu “repropósito”. Swales (2004) retoma a discussão e defende que o propósito e o gênero são categorias abertas e de status provisório. Assim, o conceito do “repropósito” (*repurposing*) nos mostra quão dinâmicos são os propósitos comunicativos. “Não será incomum encontrar gêneros dotados de conjuntos de

propósitos comunicativos” (SWALES, 1990, p. 47) que podem ser, à primeira vista, não tão evidentes, demandando, a fim de evitar equívocos, rótulos e generalizações, uma longa análise mais detida na sua identificação.

Há que se atentar que gêneros não servem apenas a um único propósito comunicativo, dado ser este concebido não como a intenção particular do autor do gênero, como se este fora onipotente no tocante à recepção do texto no mundo social. Ou seja, o propósito comunicativo não é imanente no gênero, não é uma realidade da psiquê do seu produtor, mas, sim, um acordo compartilhado, uma realidade social, pois é construído através das práticas sociais mutáveis de acordo com o determinado contexto cultural, assim como a utilização dos gêneros e sua constituição linguística. Nesse sentido, Swales (2004, p. 68) valoriza a dimensão social dos propósitos comunicativos em detrimento das “intenções particulares” do autor de um gênero, em que pese argumentar “que esses propósitos na verdade são múltiplos” (2004, p. 71).

Assim, por tudo isso, observamos que o falante, ao pertencer a uma comunidade discursiva, partilha muito mais que seus conhecimentos linguísticos, discursos, ideias, interesses, objetivos em comum: ele partilha e singulariza convenções sociais. Portanto, ações são demandadas num grupo em que regras sociais sobre uso da língua são pragmaticamente reconhecidas como marcas de suas regularidades interdiscursivas, legitimando práticas socioculturais, tornando tais comunidades distintas e singulares. O falante se apropria de tais regularidades, capacitando-se a utilizar adequadamente os gêneros mais variados de acordo com a situação social.

Dessa forma, a comunidade discursiva compartilha ideias, interesses, objetivos que podem auxiliar na identificação do gênero e sua adequada utilização. A capacidade de distinguir a forma e a funcionalidade aos poucos é absorvida pelo uso dos gêneros em suas ações sociais. A funcionalidade dos gêneros pode ser um critério para catalogá-lo, porém não é uma prioridade discursiva que se defina o nome do gênero. Para Marcuschi (2008) os gêneros podem ser nomeados por sua forma, seu propósito, seu conteúdo, meio de transmissão, papéis dos interlocutores e contexto situacional. Mas é a funcionalidade o ponto central para a identificação do gênero, dado que possam os gêneros mesclarem suas formas e funções. Swales declara que pode haver gêneros diferentes materializando textos análogos, para distinguir tal situação, há que observar seu propósito comunicativo:

Os gêneros constituem, pois, um reservatório de modelos textuais que são usados em certas formações sociais, a fim de atender aos objetivos, ao papel social dos interlocutores e à situação de interação em que se encontram. Seus propósitos comunicativos podem ser considerados como um critério para a categorização. Para Askehave e Swales (2009), o propósito comunicativo dos gêneros permite que se definam, por exemplo, dois textos semelhantes como gêneros distintos de acordo com o seu propósito comunicativo (OLIVEIRA, T., 2013, p.20-21).

Como exemplo de tal fenômeno, lembremos a Carta de Pero Vaz de Caminha⁹, pensada num contexto de produção (cognitivo, social, cultural e sobretudo histórico) de mais de 400 anos atrás, destinada ao D. Manuel I, então rei de Portugal, assim estruturada com recursos linguísticos para serem processados pelos destinatários num contexto de recepção com objetivo sociologicamente determinado. Tal documento histórico fora produzido com o propósito de descrever objetivamente os detalhes da nova terra, apresentando trechos característicos do gênero crônica revelados pela sua explícita subjetividade, com uso de metáforas e outros recursos literários. Assim, a Carta de Pero é indubitavelmente considerada não só como um valioso diário de viagem mas o primeiro texto literário brasileiro. E o mais importante ainda: o nosso primeiro documento político-social, ou seja, é a certidão de nascimento do Brasil, devido ao seu inestimável valor histórico. Temos, assim, neste caso, um texto e vários propósitos. Hoje, a vemos diferentemente dos seus destinatários de 4 séculos atrás.

Concluindo, percebemos a importância da forma e da definição dos gêneros, visto que identificamos, definimos, classificamos e selecionamos os gêneros levando em consideração tanto a forma como o propósito. Tais conclusões ainda não dão conta do que envolve as teorias de como conseguimos identificar os gêneros. Para tanto, vamos mergulhar sobre algumas reflexões acerca da sistemática capacidade que possuímos de – intuitivamente ou não – procedermos às relações intertextuais e criarmos modelos mentais de características dos textos, nos familiarizando com os gêneros para com ele agirmos discursivamente na sociedade. Ou seja, a competência dos sujeitos de perceber, identificar e reconhecer as características dos vários

⁹ Fidalgo escrivão da esquadra de Portugal autor da “Carta do Achamento do Brasil” escrita entre 26 de abril e 02 de maio de 1500 em Porto Seguro, atualmente guardada no Arquivo da Torre do Tombo (o Arquivo Nacional de Portugal).

gêneros que nós recebemos e replicamos, a chamada: competência metagenérica, habilidade discursiva relevante na discussão do ensino de gêneros híbridos.

Nessa toada, cabe aqui debruçarmos sobre algumas considerações importantes sobre o fenômeno do hibridismo.

2.4.2 Hibridização: a mescla de gêneros

Estudos referentes à hibridização não são recentes. Bakhtin (2003) já discorria sobre hibridização nos gêneros literários, sobretudo ao discorrer sobre a intertextualidade e sobre gêneros primários e secundários encontrados nos romances.

Bakhtin mostra-nos que os gêneros foram objetos de estudos, com Platão e Aristóteles, mas na perspectiva do respeito aos limites rígidos da literatura, observando suas especificidades artísticas e literárias e principalmente as diferenças que os distinguem, como gêneros literários, esquecendo o olhar sobre o contexto histórico, cultural e social desses sujeitos de situações, espaços e valores sociais diversos, desprezando a concepção do discurso como prática social na relação intersubjetiva. Assim, o filósofo observa a relativa estabilidade em que há nos gêneros do discurso por serem um produto de convenção social, para ele, o gênero tem vida, pois se renova, nasce e renasce.

O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é o novo e o velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero. Por isso, não é morta nem a *archaica* que se conserva no gênero; ela é eternamente viva, ou seja, é um *archaica* com capacidade de renovar-se. O gênero vive do presente mas sempre recorda o seu passado, o seu começo. É o representante da memória criativa no processo de desenvolvimento literário. É precisamente por isto que tem a capacidade de assegurar a a unidade e a continuidade desse desenvolvimento. (BAKHTIN, 2008, p. 121).

Bakhtin compreende a funcionalidade nas obras literárias dos gêneros primários e secundários. Estes, dado serem construídos a partir de reelaborações daqueles, perdem seu caráter imediato e incorporam as características narrativas do universo do gênero romance. Assim, percebendo que tais gêneros podem se configurar em transmutar em virtude de outros objetivos, uma carta num romance, ou um bilhete ou um diálogo deixam de fazer parte do cotidiano e se transmudam em um

acontecimento literário. Eis a importância do propósito comunicacional em função da especificidade de cada esfera de comunicação.

Gêneros são eventos sociais. Os falantes se utilizam dos vários recursos assimilados para o seu propósito de comunicação. Não há um texto puro, pois os enunciados estão impregnados de outros discursos, absorvidos de outros eventos, utilizando outros gêneros. Língua é fenômeno social e por assim ser este fenômeno intrinsecamente social, os gêneros se imbricam e se entrelaçam para constituírem gêneros novos, ou seja, ao longo de seu percurso civilizatório, os gêneros são criados, recriados, modificados e hibridizados com outros gêneros, em outros domínios discursivos. Como os gêneros possuem elementos estáveis, eles podem se mesclar e um gênero pode assumir a função de outro (MARCUSCHI, 2008). Como retrocitado na introdução desta investigação, Marcuschi adota a nomenclatura de “intergenericidade” para se referir a situação de uso da mistura de gêneros.

Para explicar melhor, analisa o linguista em sua obra *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão* (2008) o exemplo de uma tirinha do personagem *Snoopy* em que há a utilização do gênero carta pessoal. A função da carta pessoal numa determinada situação de produção tem a função de comunicar sobre algo pessoal, mas que inserida no gênero “tirinha” configura-se outra situação. Acerca da hibridização da tirinha do *Snoopy*, Marcuschi revela que o cerne do problema não se trata só de nomeação do gênero, mas sim a sua identificação e, conseqüentemente, da compreensão da proposta do texto. O desafio é capacitar o aluno a refletir sobre o recurso linguístico utilizado e o propósito de tal mescla de gênero. O que o autor do gênero tirinha quis dizer ao utilizar o gênero carta pessoal num interdiscurso entre o autor da tirinha e o autor da carta? A identificação dos gêneros, cotidianamente, não é tão difícil pois, “no geral, os gêneros estão bem fixados e não oferecem problemas para sua identificação” (MARCUSCHI, 2008, p. 164) declara Marcuschi sobre a questão da nomeação dos gêneros. Mas, e em se tratando de textos híbridos? Decerto que, para nós, leitores experientes, que já vislumbramos muitos gêneros; mas, em se tratando dos nossos discentes do ensino fundamental que, como leitores incipientes, terão anos de letramento em sua trajetória sociodiscursiva? Isso, sem falar, como desiderato de todo professor das escolas públicas, nos estudos linguísticos que eles terão pela frente no ensino médio...

Um texto que quebre as estruturas prototípicas previsíveis, a exemplo de um poema com a forma de notícia de jornal, ou um cartaz institucional em forma de

biografia demandará ligações sinópticas outras que não as costumeiramente realizadas pelo leitor ao empreender as estratégias cognitivas autômatas acerca do fatiamento realizado no movimento sacádico (KLEIMAN, 2013). Provavelmente, o leitor acionará o modelo descendente de leitura caso identifique a mescla de gênero de forma natural, porém um texto deveras elaborado, complexo, repleto de intergenericidade, tal intertextualidade provocará a abertura de esquemas novos e teríamos a modalidade ascendente e, dessa forma, a modalidade interativa seria a adotada e metacognitivamente adotada.

Uma questão a ser comentada já discutida no preâmbulo deste trabalho e que retomamos aqui devido a sua pertinência é sobre as nomenclaturas para o fenômeno. Há várias expressões para se referir a ele: hibridização, intertextualidade intergêneros, intergenericidade. Marcuschi utiliza a terminologia “intergenericidade” para se referir à hibridização de gêneros e revela que a linguista Ulla Fix (1997 apud MARCUSCHI, 2008) prefere utilizar a terminologia “intertextualidade tipológica”: “Pessoalmente, estou usando **intergenericidade** como a expressão que melhor traduz o fenômeno” (grifo do autor).

Acerca desta discussão, vale registrar o estudo do professor Atilio Matozzo (2008, p. 9) tecendo suas conclusões sobre as implicações das terminologias hibridismo e intergêneros. Declara o estudioso:

[...]todo o texto é dado em forma de gênero, conforme indica Marcuschi (2006), com a seguinte fórmula: **TEXTO = GÊNERO**; logo, poderá ter intertextualidade entre os textos (escritos e orais) na sua relação interna, ou seja, somente através do que está escrito e não entre em forma, já que não existe intertextualidade e formas. O hibridismo, ao contrário, refere-se, apenas, a forma, bem como ao propósito, trabalhando interdialogicamente com vários gêneros. Em resumo, uma relação entre gênero e outro é chamada de intertextualidade, e não intergênero, pois uma música que retoma uma poesia realiza uma relação interna (escrita) e não uma relação estrutural, logo é intertextualidade, e se um poema tiver uma função uma propaganda apresenta uma relação híbrida, pois temos uma forma de poema e o propósito de uma propaganda, e não uma intertextualidade (embora possa haver intertextualidade entre o que está escrito, os elementos internos). (grifo do autor)

Acreditando que só há intertextualidade entre o que está escrito, o autor conclui que hibridismo, por se referir à mescla da forma de gêneros, e intertextualidade intergêneros são conceitos distintos, visto que a intertextualidade envolve retomadas

internas do texto; e a hibridização implicaria uma nova caracterização do gênero numa retomada externa estrutural. Para ele a forma de um gênero não seria intertextual pois “Se levarmos em consideração a forma enquanto elementos intertextuais, teríamos muitas paredes intertextuais.” (MATOZZO, 2008, p.8).

Acrescenta-se a essa temática que as linguistas Koch e Elias, em seu livro *Ler e compreender os sentidos do texto* (2009, p.114) utilizam tanto as formas hibridização e intertextualidade intergêneros para explicar o assunto: “a hibridização ou a intertextualidade intergêneros é o fenômeno segundo qual um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”, não tecendo considerações extensas sobre tais denominações, abordando aspectos outros mais pertinentes à esfera pragmática. Nesta pesquisa, adotamos a designação “hibridismo” e seus derivados para padronizar a alusão ao fenômeno linguístico.

As citadas autoras defendem a hibridização ser a condição *sine qua non* para o discurso, concebendo-a como uma vinculação de um texto a outro, um diálogo textual no dizer de Kristeva, em que se estabelece como um ente constitutivo/constituente na escrita e leitura dos mais diversos textos (conscientemente ou não) cuja compreensão da recepção e produção estão sujeitas ao reconhecimento de textos outros.

Em seu sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção. Isto é, ela é condição mesma da existência de textos, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, todo texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 86)

As autoras esclarecem que a intertextualidade pode ser apresentada em um texto de forma explícita (com citações de discursos diretos, referências, etc.) e de forma implícita: em que não se declara expressamente a fonte, fazendo com que o leitor busque em seus arquivos mnemônicos tal elemento para que se possa fazer sentido o texto, agindo de forma colaborativa na coerência textual (KOCH e ELIAS, 2009). KOCH (1991) declara que há a intertextualidade entre a forma e conteúdo, o que pode se equivaler à noção de interdiscursividade, mas, sabemos, que nem sempre intertexto corresponde ao interdiscurso, mas, *lato sensu*, ela é a garantia da existência do próprio discurso. O que é patente é que a intertextualidade refletirá

relevantemente na produção de sentido no cruzamento interdiscursivo. Marcuschi (2008) defende que a intertextualidade é primordial para a consolidação dos tipos e gêneros, pois é através dela que tecemos relações entre os textos e os diferenciamos.

Aqui, cabe fazermos uma alusão ao termo “intertextualidade”, cunhado pela linguista francesa Julia Kristeva (KRISTEVA, 2005) pela primeira vez em seu ensaio *Introdução à Semanálise*, em que defende, numa perspectiva dialógica bakhtiniana, que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, “todo texto é absorção e transformação de um texto em outro texto” (2005, p. 68), ou seja, o texto é um cruzamento de textos sem fim em que um só existe em relação a outro anteriormente, quer seja para refutá-lo ou anuí-lo. Para ela, “a palavra (o texto) é um cruzamento de palavras (de textos) onde se lê, pelo menos, uma outra palavra (texto)” (KRISTEVA, 2005, p. 68). Ao conceber o texto dessa forma, deflui-se a ideia de recriação e de repetição em uma infundável rede de sequências distintas que se transformam em outras, em que o leitor, fazendo uso dos materiais de texto de imensuráveis possibilidades, atua como um operador dessas conexões de enunciados entrecruzados. Assim, para que se construa sentido, o leitor há que perceber a inserção dessa rede dialógica de leitura e escrita que se dá na perspectiva de que todos os textos absorvidos pelo autor são por este transformados. O leitor, situado, ao reinterpreta-los, age como actante operador que percebe a ação da reescritura, realizando um evento sócio-histórico de textualidade numa construção conjunta dos sentidos.

Nesse viés, Beaugrande (1983) afirma como critérios da textualidade a própria intertextualidade, numa perspectiva pragmática e social, não deixando também de citar: a coesão, coerência (de caráter linguístico e conceitual); informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade. Esta, como “a forma particular de um texto se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários” (MARCUSCHI, 2008, p. 129), assegurando a ancorá-lo ao seu contexto interpretativo e ajudá-lo na sua produção. As categorias da textualidade descritas acima são critérios imprescindíveis para compreendermos a dimensão discursiva e que devem ser explorados na sala de aula não de forma estanque, até porque eles se recobrem e se imbricam. E se o escopo da aula é sociodiscursivo e interativo, tais categorias são relevantes ao se buscarem práticas de ensino voltadas para o trabalho com textos híbridos.

Assim, pensar na prática do ensino do hibridismo textual é pensar no diálogo em que a intertextualidade colabora na compreensão do discurso recém-produzido ancorado no discurso já conhecido.

Nesse viés, vejamos o que dizem os epistemólogos sobre a hibridização textual.

Bakhtin (2003) e Marcuschi (2008) defendem que a hibridização é algo extremamente corriqueiro em nossos letramentos, inserimos um gênero discursivo I em outro na fala e na escrita amiúde em nosso cotidiano. Ressalta Matozzo (2008), acerca da ocorrência da hibridização ao citar o que pensa Kress (*apud* MATOZZO, 2008, p.8),

que caminha para uma mesclagem sem fim de gêneros, pois estamos passando o momento ou criando formas híbridas, como chegar a um ponto que não é mais um método de mudança de tipo, mas isso não passa de uma evolução normal dos gêneros, que obedecem às evoluções sociais. (2008, p.8)

Vale lembrar Marcuschi (2008) ao discorrer sobre os domínios discursivos que se entrecruzam ao hibridizar os gêneros discursivos e na possibilidade de confundirmos seus limites enquanto ente empírico, pois nem todo texto que nos foi apresentado em nossa trajetória de letramento social é ente prototípico do gênero. Novos gêneros podem surgir a cada dia e nos causar estranheza: mas que texto é esse?

Para justificar a relevância do tema hibridismo para favorecer o reconhecimento do propósito comunicacional por parte dos nossos alunos, registrem-se aqui, nesse sítio de fundamentação, os trabalhos acadêmicos desenvolvidos sobre o tema hibridismo textual que nos enriquecem de materiais de consulta preciosos e ancilares na discussão do fenômeno da mescla de gêneros sobre várias perspectivas – o desiderato também desta dissertação. Dentre eles, citamos: Gêneros discursivos híbridos: espelho de letramentos de seus usuários. dissertação Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS) defendida em 2016 por Cícera Leandra Moura Larsen, mestrada pertencente ao polo de Cajazeiras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Neste trabalho, é defendido o ensino de gêneros como forma de desenvolver as capacidades linguísticas de interação do aluno, pois ao se deparar com variados gêneros, o aluno inicia um processo de criação de modelos mentais para cada um

deles, os quais o orientam dessa forma a se estabelecer como produtor competente de gêneros discursivos. A fundamentação teórica apresentada na pesquisa consiste nos estudos dos linguistas, dentre outros: Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Bronckart (2012), Koch (2012) (2014), e Dolz e Schneuwly (2004). Seu corpus consiste na análise de pelos menos doze livros do ensino fundamental II que compõem o PNLD 2014-2016. Ao final do estudo, a pesquisadora chegou à conclusão de que os livros didáticos não abordam frequentemente o hibridismo e que não há atividades que contemplem exclusivamente o uso dos gêneros híbridos nas diversas esferas sociais (familiar, jornalística, jurídica, jornalística; etc). Ao final e ao cabo, a professora propõe atividades de intervenção, embasadas na compreensão de diversos gêneros discursivos que mesclam sua estrutura na perspectiva do multiletramento.

Podemos também citar, dentre outros trabalhos, “Intergenericidade e persuasão no discurso publicitário” (2015), de autoria de Lilian Cristina Correa, mestra da Universidade Cruzeiro do Sul/SP, São Paulo, em que se objetiva analisar como se desenvolve a persuasão nos anúncios publicitários através da mescla dos gêneros “depoimento” e “anúncio publicitário”, na pretensão de comprovar que as narrativas contidas no gênero depoimento colaboram com a interação do interlocutor de forma sedutora, suavizando, digamos, a escusa manipulação de fazê-lo comprar o produto.

Nele, é explorado, pelo prisma da análise do discurso, um *corpus* consistente de anúncios publicitários em que há forte apelo emocional determinado pela presença de características linguísticas envolvidas numa narrativa emotiva como forma persuasiva de envolver interativamente o interlocutor, mesclando os gêneros depoimento e anúncio publicitário, numa escrita afetiva de linguagem e conteúdo especificamente voltados para o feminino. No tocante à metodologia, seu percurso se apoia em pesquisas bibliográficas e em análise do corpus.

Acerca do corpus, é observado que o material é constituído de 3 anúncios publicitários ínsitos em revistas femininas cujo público-alvo é composto por mulheres de 25 a 40 anos. Tais anúncios foram categorizados à luz de Carrascoza (2004, apud BRANDÃO, 2005) como: dionísios (mais emotivos, apoiados na argumentação através do discurso narrativo); e apolíneos (anúncios com uma estrutura argumentativa mais racional).

Em apertada síntese, o trabalho investigativo apresenta, como objetivos específicos, as análises referentes: a) às características do fenômeno linguístico da mescla dos gêneros anúncio publicitário e depoimentos contidas no corpus; b) à

construção de um sujeito ficcional (ethos discursivo), através do discurso narrativo nos anúncios dionisíacos; c) à articulação da verossimilhança e verdade encontrada no corpus e; e) aos elementos verbais e não verbais do discurso publicitário e seus efeitos persuasivos.

Ao final, o trabalho chega à conclusão de que o efeito persuasivo é alcançado nos anúncios mediante o uso manipulador dos recursos linguísticos, discursivos, retóricos e publicitários, utilizando a intergenericidade como forma de atender criativa e descomplicadamente ao propósito enunciativo de convencer o público a comprar o produto.

Outro trabalho também referente ao fenômeno da intergenericidade que podemos citar é o artigo científico “Práticas de leitura pelo viés do hibridismo presente no gênero publicitário”, de autoria de Dalcyline Dutra Lazarini e Luciana Martins Arruda, da Universidade Federal de Minas Gerais, publicado em 2012.

O citado artigo tem o fito de comprovar que práticas de leitura de anúncios publicitários que apresentam o fenômeno da intergenericidade são relevantes atividades para serem desenvolvidas em sala de aula (precisamente numa turma do 8º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA)), pois o hibridismo possibilita várias leituras de diversos gêneros, considerando as várias esferas culturais em que o texto materializa seu discurso subliminar a ser desvelado pelo pretendido leitor crítico que se buscar formar.

O trabalho é fundamentado com os aportes teóricos sobre compreensão textual desenvolvidos por Marcuschi (2008) e Koch e Elias (2009) acerca dos conhecimentos linguísticos e da capacidade metagenérica dos falantes em compreender os diversos gêneros textuais; e, no tocante às teorias da análise do discurso, o artigo se embasa em Charadeau (1984, 2004) e Maigneueau(1997).

Vale aqui ressaltar que dissertar sobre a mescla de gêneros inevitavelmente perpassará a abordagem da competência metagenérica. E sobre tal matéria específica encontramos tempestivamente quatro trabalhos relevantes, sumulados a seguir.

O primeiro intitula-se “A Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos”, que consiste numa dissertação de mestrado de Tâmara de Oliveira, da Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC), publicada no ano de 2013. Fundamentando-se em Bakhtin (1992), Marcuschi (2008) e Bronckart (1999) a pesquisadora investiga evolução da leitura e escrita no ensino de português para fins

específicos de uma turma de curso de contabilidade, utilizando proposta pedagógica baseada no ensino de gêneros focando suas características e da ampliação da competência metagenérica. A autora conclui que houve um progresso significativo dos alunos no final da intervenção, a julgar pela ampliação do pouco repertório lexical (detectado em diagnose) e seu conhecimento das características do gênero, expandindo sua competência metagenérica e consequentemente suas inferências.

Temos também os artigos acadêmicos: b) “Chevrolet e público feminino: a hibridização na propaganda”, de Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira (OLIVEIRA, L., 2013), que analisa a hibridização de um anúncio publicitário com o gênero reportagem, ratificando a intenção persuasivo-ideológica da propaganda, alinhando suas considerações através das teorias Marcuschi (2008), Koch, Bentes e Cavalcante (2007), dentre outros.

c) “Competência metagenérica na leitura de textos híbridos”, de Maria Fernanda Figueiredo (2009), da Universidade de Franca/SP (UNIFRAN), artigo este que revela a grande dificuldade de compreensão dos textos bíblicos dada a grande intertextualidade e multiplicidade de gêneros e as dificuldades decorrentes de ter sido produzida por diferentes autores, oriundos de diferentes culturas, em diferentes épocas, embasando-se nas teorias de Koch, Bentes e Cavalcante (2007) dentre outros; d) por fim, o artigo acadêmico “Por um olhar para a recepção de gêneros e para a competência metagenérica”, de Vivian Cristina Rio Stella, pós-doutoranda do Departamento de Linguística, do Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas-SP, que analisa a competência metagenérica (KOCH, BENTES e NOGUEIRA, 2003; KOCH, 2004; KOCH e ELIAS, 2009) a partir da recepção do programa “Brava Gente” (gênero híbrido midiático da Rede Globo) por estudantes universitários captada em entrevistas sociolinguísticas (SCHIFFRIN, 1994). Rio Stella analisa e conclui a relevância dos estudos da recepção, observando como os sujeitos reconhecem os dispositivos de gêneros da matriz cultural, considerando haver uma hegemonia dos gêneros mais estabilizados para reconhecer gêneros outros em emergência. A pesquisadora defende analisar a competência metagenérica pela perspectiva da recepção e não exclusivamente da produção, pois assim o fazendo ela infere como a forma, o conteúdo temático e seu funcionamento são processados estrategicamente pelo receptor:

Isso significa que olhar essa outra face, a da recepção, pode revelar muito sobre os falantes, sobre suas estratégias de processamento de textos diversos e seus modos de se reapropriar e de ressignificar os gêneros aos quais têm contato em suas práticas. (RIO STELLA, 2014, p.221)

Por serem textos demandados para os multiletramentos do discente (ROJO, 2009) e exercerem forte influência no contexto social, o corpus deste artigo também se constitui de diversos anúncios publicitários em que há a figura, digamos, “subversiva” da intergenericidade (por ser transgressora da canonicidade genérica).

Dá-se essa escolha em virtude da necessidade de cooperar com o aluno para que ele desenvolva sua capacidade leitora de construção de sentidos, articulando suas semioses linguísticas e imagéticas, elementos importantíssimos na memorização, atenção, credibilidade e sobretudo na compreensão do texto.

Os autores relatam a atividade feita com os alunos de analisar um anúncio publicitário de um desodorante feminino em que figura o gênero verbete de dicionário, citando o nome em ordem alfabética de mulheres creditadas como referências icônicas do universo feminino, numa deferência ao dia da mulher.

Apresentando as contribuições teóricas bakhtinianas acerca dos gêneros, chamam a atenção os autores do artigo para a tênue fronteira entre um gênero e outro articulada na mescla dos gêneros, entretanto, respaldados nas teorias de compreensão textual acerca do conhecimento enciclopédico dos alunos (KOCH e ELIAS, 2009). Concluem os autores que, mesmo com a quebra da expectativa dos alunos no tocante à identificação do gênero, com as orientações do olhar acurado do professor, ao se defrontar com os anúncios apresentados, os alunos reconhecem a função do gênero naquele suporte, bem como, através da leitura semiótica e na ótica de linguística textual, as suas características, compreendendo assim o efeito da intergenericidade nos anúncios.

Consoante as conclusões a que chegou a pesquisadora Cícera Leandra Moura Larsen, mestra pelo Profletras do polo de Cajazeiras, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), não se observa atividade alguma relacionada a textos híbridos nos 12 livros pesquisados por ela, inobstante haver a presença de textos representativos da mescla de gêneros em 50% do corpus de sua pesquisa.

Dessa forma, a pesquisadora justifica sua intervenção constatando a dificuldade, ou melhor, a impossibilidade de se ampliar o multiletramento dos alunos

no tocante aos gêneros discursivos híbridos, caso não seja complementada a ação do professor através de materiais outros que não o livro didático.

Por essa razão, propõe a autora um caderno de atividades com textos híbridos, apresentando textos como convites, músicas, poemas como material complementar a ser utilizado pelos alunos em sala de aula a fim desenvolver sua capacidade discursiva nas possíveis esferas da comunicação humana em que a mescla de gênero seja um recurso que corrobore com o propósito comunicacional do autor do texto.

Percebe-se, aqui, diante dos trabalhos citados, que o tema cabe várias perspectivas de estudo linguístico (o que é salutar), mas todas elas inexoravelmente perpassam a abordagem desta já referida habilidade humana de reconhecer e produzir os gêneros textuais: a competência metagenérica. Nosso trabalho, aqui, também, trilhará por vereda. Passemos assim a alinhar algumas considerações sobre a competência metagenérica.

2.4.3 Competência metagenérica

O tema da competência metagenérica não é novo. Bakhtin (2003) já prelecionava no século 20 que somos dotados de uma capacidade intuitiva que nos faz possuir um rico repertório advindo de nossas compilações dos gêneros recepcionados ao longo de nossa prática sociodiscursiva:

Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica. [...] Na conversa mais desenvolvida, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos.” (2003, p. 301).

É construindo essa compilação de textos que nos capacitamos a desenvolver modelos de gêneros. Ao nos familiarizarmos com os gêneros, nós engendramos em nossos arquivos mnemônicos algo extremamente relevante no reconhecimento dos gêneros e seu uso adequado na situação de comunicação entre os falantes: o modelo cognitivo de contexto (VAN DIJK, 1994; 1997, *apud* in BENTES, KOCH CAVALCANTI, 2007).

Coadunando com tal pensamento, declara Ingedore Koch (KOCH e ELIAS, 2009) que o contato que os falantes têm com os gêneros os leva a construir sua

capacidade de identificar os gêneros, percebendo suas características linguísticas, suas relações intertextuais acerca dos seu estilo, tema e estrutura composicional, habilitando-o, dessa forma, a produzi-los adequadamente e a nomeá-los. A autora refere-se a tal orientadora capacidade humana, em sua obra *Ler e compreender os sentidos do texto* (KOCH e ELIAS, 2009) como “competência metagenérica”

os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais, e até mesmo que os denominemos. (KOCH e ELIAS, 2009, p. 102)

Em sua obra *Introdução à linguística textual*, Koch (2004) nos declara que tal capacidade humana vai mais além do que identificar os gêneros textuais e produzi-los adequadamente, mas também de identificar as hibridizações dos gêneros. Assim, ela também se utiliza dos termos “metacompetência genérica” ou “competência intergenérica” (KOCH, 2004, 167), como a capacidade que o falante possui para perceber a mescla de gêneros, e sem a qual o torna incompetente para identificar o fenômeno da intergenericidade e reproduzi-la adequadamente em suas criações textuais. Assim, nesse sentido, seria a metacompetência genérica uma habilidade exclusiva voltada para a intergenericidade, consequência de suas experiências com os gêneros, uma evolução de sua competência metagenérica. Aqui, não vamos dividir as competências, pois a “competência metagenérica” e a “metacompetência ou competência intergenérica” se equivalem no sentido de que todas fazem o falante distinguir tanto os gêneros e, por conseguinte, sua hibridização. Além do mais, as duas não são excludentes, elas se imbricam pois à medida que os falantes ampliam aprimoram seus modelos mentais, mais os relacionam e os integralizam para fazer suas inferências sobre os propósitos comunicativos que são objetivados consoante as necessidades e perspectivas das comunidades discursivas em que os utilizam (SWALES, 2004). E sabemos que leitores competentes, assíduos e engajados, ao terem as oportunidades de ampliar sua competência leitora, naturalmente se tornarão leitores metacompetentes. Nosso desiderato é que eles ultrapassem as nossas expectativas e tenham uma ampla experiência com vários gêneros e superem como capacitados produtores de gêneros.

O contato com a multiplicidade de gêneros existentes em cada cultura e o seu paulatino domínio não só habilitam os sujeitos sociais a interagir de forma adequada nas diversas situações interativas em que se encontram engajados, como ainda a perceber a manipulação, quando, por exemplo, um gênero é mobilizado no lugar ou no interior do outro, com o fim de produzir determinados efeitos; isto é, jogo que frequentemente se faz convocando manobras discursivas que pressupõem esse domínio, por exemplo, em textos humorísticos e/ou persuasivos, configurando uma metacompetência ou competência intergenérica. (KOCH, 2004, p.167).

Assim, podemos dizer que a competência metagenérica é a capacidade inata e intuitiva que todo falante possui em construir modelos mentais e desenvolver padrões cognitivos de contextos e mobilizá-los apropriadamente, utilizando-os em contexto adequados (KOCH e ELIAS, 2009).

Tal competência linguística é entendida pelo reconhecimento intuitivo ou não de estratégias de interpretação e de criação de textos característicos de cada gênero; e pelo entendimento da utilização dos recursos discursivos e textuais que implicam em determinados resultados (KOCH, 2004). Ou seja, a competência metagenérica consiste no reconhecimento de padrões textuais genéricos e nas implicações desses modelos referentes às suas particularidades de sequenciação, semelhanças de propósitos comunicacionais, construção e bases textuais.

Estes reconhecimentos textuais prototípicos (KOCH, BENTES E NOGUEIRA (2003 apud RIO STELLA, 2014)) envolvem a mobilização de uma linguagem que capacite o sujeito a distinguir dispositivos textuais específicos, a reproduzir texto em contextos diferenciados do contexto de recepção e a relacionar as práticas sociais com outros gêneros que cooperem com a ressignificação dos sentidos alcançados através do gênero pelos interlocutores. Os autores observam que as várias capacidades metagenéricas dos falantes estão entre si vinculadas e a intersecção dessas competências são primordiais para que o sujeito se aproprie dos inúmeros gêneros que circulam em sua prática social discursiva, reconhecendo suas características, de forma global, de vários textos e, de forma particular, de cada exemplar de gênero. Daí a implicância desta capacidade com a hibridização de gêneros.

Dessa forma, ao se construir progressivamente tal competência, os sujeitos sociais, além de identificarem e definirem os gêneros, diante de sua profusão e multiplicidade, mediante seus usos em sua função social, são capazes de, ao recepcionarem os gêneros, reconhecer suas macrocategorias ou unidades globais

definidoras dos tipos de texto, identificá-los e compreender que eles se hibridizam. Assim, o sujeito há que mobilizar conhecimentos sobre os gêneros envolvidos na hibridização para poder entender e identificar o propósito, a função e a forma. (RIO STELLA, 2014)

Nesse viés, poderia se pensar em uma competência intergenérica específica para detectar fusões genéricas desenvolvida a partir de sua competência metagenérica, ou seja, uma competência exclusiva para detectar o fenômeno da hibridização e a relação de intertextualidade dos gêneros dominados por ele. De tão corriqueira a presença dos textos híbridos em nossas vidas, principalmente em gêneros característicos da publicidade, como anúncios, *jingles*, *spots*, campanhas institucionais, dentre outros, poderíamos pensar que subversão da ordem natural das coisas, a *hybris*, a que os teóricos da literatura se referiam como a violação dos cânones éticos e das barreiras naturais, uma ousadia humana em quebrar os limites que o cerceiam, já faz parte de processo de construção de civilização, ou seja, hibridizar gêneros é uma transgressão aceitável, por ser criativa e previsível por ser inserida numa dimensão sociodiscursiva.

Nessa esteira de raciocínio, é sustentado que gêneros híbridos podem ter contornos difusos, como afirma Regina Péret Dell l'sola (2007), ao declarar que a hibridização, a depender do gênero e sobretudo da esfera em que ele circula, possa se caracterizar como um elemento constitutivo do gênero, estabilizando-se a mescla de formas de gêneros para determinados tipos de gêneros.

Declara a autora que formas de gêneros em que se refletem outras formas são recriadas sem nunca deixar de conter elementos dos textos a elas vinculados. O leitor que não tenha desenvolvido sua competência metagenérica a contento inicialmente estranhará a composição do gênero, sua forma enunciativa, porém diante da interdependência do texto e discurso, advinda da prática social, não autônomo em si mesmo, o leitor, saberá que a função social não estará na superfície da sua macroestrutura e terá que fazer retomadas de outros discursos (2007).

Vale aqui ressaltar o estudo desenvolvido por Maria Flávia Figueiredo acerca da relação textos híbridos e capacidade metagenérica. Discorre a pesquisadora, ao refletir sobre o funcionamento da competência genérica em textos bíblicos, que a falta de modelos mentais construídos pela nossa competência metagenérica pode implicar em equívocos:

Ao lado de outros aspectos, a complexidade genérica presente nas Escrituras é tamanha que pode levar até mesmo um leitor, cuja faculdade de predição e de interpretação não seja limitada, a ter um choque de expectativas durante a leitura da Bíblia. Como lembra Vigner (1988, p. 33): “torna-se ilegível a obra que subverte deliberadamente as convenções admitidas do gênero”. Um outro agravante para o problema da legibilidade da Bíblia é o fato de que “a experiência intertextual não é idêntica em todas as culturas e em todas as civilizações”. (VIGNER, 1988, p. 37). Daí a dificuldade de leitura de obras que foram escritas no passado ou que são provenientes de outros sistemas culturais. A não apreensão de um gênero textual, isto é, a falta de competência metagenérica, pode conduzir o leitor a uma leitura equivocada de certos livros da Bíblia. (FIGUEIREDO, 2009, p. 29)

A estudiosa conclui que o hibridismo é de fundamental importância, dado que a Bíblia é uma coletânea de textos escritos por produtores diferentes em situações de produção diversificadas, ou seja, são vários autores de etnias diferentes, com variações diatópicas, diastráticas, diafásicas e históricas que dialogam intertextualmente:

Dessa forma, podemos concluir que a Bíblia é um daqueles livros que exige do leitor a entrada em um “círculo vicioso” da leitura, no qual, como lembra Vigner (1988, p. 36), “para ser capaz de ler, é preciso já ter lido”. Em vista do exposto, com este trabalho buscamos demonstrar que a competência metagenérica, pautada no conceito de intertextualidade, desempenha um papel fundamental na organização do texto bíblico. Por esse motivo, ela pode ser considerada a um instrumento de acesso à inteligibilidade do texto sagrado. Vimos também que a Bíblia, marcada pela multiplicidade de gêneros e pelo fato de ter sido escrita por diferentes autores, oriundos de diferentes culturas, em diferentes épocas, acaba por se constituir em uma das obras de leitura mais hermética de toda a Literatura. (FIGUEIREDO, 2009, p.6)

A pesquisadora nos declara que cada livro que constitui a coletânea bíblica são textos que se vinculam a outros textos bíblicos e que, para compreender tais textos em sua completude e coerência, há que ter o conhecimento dos textos que aparecem ali referenciados: “cada livro da Bíblia constitui uma verdadeira colcha de retalhos” (2009, p.8) e não compreender a sua referência a outros enunciados compromete a inteligibilidade das mesclas de gêneros (hinos, parábolas, cânticos, salmos e extensas genealogias).

Outro trabalho que podemos citar aqui é a dissertação de Tamara de Oliveira (OLIVEIRA, T.,2013) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que nos

esclarece que, a partir da concepção bakhtiniana de que todo enunciado possui uma forma padrão com estrutura relativamente estável, a competência metagenérica agencia intuitivamente “a construção de cada um dos enunciados que apresentam a intertextualidade intergenérica, caracterizada pelas relações intertextuais entre o conteúdo temático, estilo ou forma composicional.” (2013, p.23). E conclui seu trabalho defendendo que a “competência metagenérica possibilita, assim, estratégias de leitura, levando a interpretar com eficiência a finalidade de textos”.

Diante dessas reflexões feitas sobre a hibridização, reforçamos que esta pesquisa tem como objetivo não só favorecer o desenvolvimento da competência metagenérica e do reconhecimento do propósito comunicacional de diversos gêneros discursivos híbridos que circulam socialmente, mas também o de refletir sobre as práticas de ensino de textos que contêm hibridização. E, contribuindo com tal reflexão, defendemos que o professor, ao abordar esse fenômeno em sala de aula, deverá apresentar as características mais consolidadas e recorrentes dos modelos mais estabilizados pela competência metagenérica do educando, apresentando os aspectos da composição textual, sua construção, seu estilo linguístico e conteúdo temático de padrões para que o leitor tenha em mente a forma que estrutura a finalidade do gênero. Ao ter consolidado tais aspectos que auxiliam o propósito do gênero, ao apresentar textos que apresentem a hibridização, o aluno será provocado a acionar seus modelos cognitivos para identificar e compreender os recursos estilístico e discursivos utilizados no gênero hibridizado.

Assim, por todo o exposto, ratificamos e reputamos que o intrigante tema hibridismo é bastante pertinente no ensino da compreensão leitora, especialmente por todas as implicações linguísticas e discursivas que envolvem o seu funcionamento discursivo e o seu ensino em sala de aula.

E por falar em sala de aula, conheçamos a seguir o percurso metodológico deste trabalho investigativo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nossa pesquisa teve como objetivo geral refletir a compreensão leitora de textos híbridos por parte de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, intervindo nas dificuldades que estes alunos apresentaram a fim de torná-los leitores mais proficientes, analisando as dificuldades leitoras – por eles relatadas ou não – observadas pela pesquisadora. Assim, tabulando dados advindos de avaliações, contabilizando erros e acertos, diagnosticando as necessidades e as potencialidades dos pesquisados, a professora/pesquisadora prospectou procedimentos, planejou ações e interferiu intencionalmente no processo investigativo. Assim, interpretando dados, inferiu conclusões e sugestões pedagógicas. Sendo assim, tratou-se, portanto, de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo.

Segundo Michel Thiollent (1985), a pesquisa-ação abarca a visão de que os sujeitos também são construtores, relevantes participantes do processo investigatório:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (Thiollent, 1985, p.14)

A importância desta metodologia se deu em razão da autorreflexão da professora-pesquisadora, que, copartícipe, teve papel ativo nos resultados, avaliando caminhos e buscando informações na tentativa de contribuir para a melhoria da compreensão dos alunos. Por isso, foi necessário estabelecer quais os agentes, qual a ação, dificuldades e qual a necessidade do conhecimento a ser buscado diante dos problemas encontrados na ação.

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (THIOLLENT, 1985, p. 14).

A preciosa finalidade da pesquisa-ação é transformar a realidade problemática, planejando ações que objetivem o interesse de uma coletividade. No caso concreto, aqui, o nosso coletivo consiste de alunos, pais, professores, educadores enfim, a

comunidade escolar: este precioso grupo social que, articulados através da educação, se desenvolve e se constitui como uma das bases de um povo politicamente organizado.

[...] na pesquisa-ação existem objetivos práticos de natureza bastante imediata: propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito à existência de soluções e de obstáculos. (THIOLLENT, 1985, p.20)

Assim, este trabalho se apresentou como estratégia para o desenvolvimento também de pesquisadores/professores a fim de que se possibilite, através da colaboração e do aprendizado de seus alunos, aperfeiçoar sua prática e produzir conhecimento promovedor de ações transformadoras mais efetivas na escola, mediante a autorreflexão de sua prática coletiva.

Sobre esse aspecto da coletividade referenciada por Thiollent (1985), o pesquisador declara que a pesquisa está sujeita: aos seus objetivos, a seu contexto de pesquisa e às implicações sobre o grupo nela envolvido. Analisa, em sua obra *Metodologia da Pesquisa-Ação* (1985), situações que possam surgir referentes à autonomia do pesquisador e às questões éticas envolvidas que podem surgir:

a pesquisa-ação é realizada dentro de uma organização (empresa ou escola, por exemplo) na qual existe hierarquia ou grupos cujos relacionamentos são problemáticos. A pesquisa pode vir a ser utilizada por uma das partes em detrimento dos interesses das outras partes. Nesse caso, o relacionamento dos pesquisadores com os grupos da situação observada é muito mais complicado do que no caso precedente, tanto no plano ético quanto no plano da prática da pesquisa. Considera-se, no plano ético, que os pesquisadores da linha da pesquisa-ação não podem aceitar trabalhar em pesquisas manipuladas por uma das partes nas organizações, em particular por aquela que está mais vinculada ao poder. Após uma fase de definição dos interessados na pesquisa e das exigências dos pesquisadores, se houver possibilidade de conduzir a pesquisa de um modo satisfatoriamente negociado, os problemas de relacionamento entre os grupos serão tecnicamente analisados por meio de reuniões no seio das quais todas as partes deverão estar representadas (THIOLLENT, 1985, p. 17).

Recomenda o autor que, diante de tal contexto, o pesquisador há que ponderar e ter uma atitude de “escuta”, examinando com lucidez os vários fatores implicados na situação do conflito, discutindo na busca de soluções “sem a imposição unilateral

de suas concepções próprias” (1985, p. 17). Thiollent (1985, p. 9) nos orienta sobre os limites da pesquisa ao declarar:

Os temas e os problemas metodológicos aqui apresentados são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas **efetivamente** detectados nas coletividades consideradas.” (Grifo nosso)

Adverte o autor que a epistemologia não é preterida ao se valorizar o empirismo nesta metodologia, pois a fundamentação teórica é o que dá suporte e sentido à pesquisa. Cada argumento esposado pelo investigador no seu discurso ao longo da pesquisa dialoga com as teorias, o que implica consideravelmente no estabelecimento de conclusões pautadas eminentemente nos relevantes casos concretos pesquisados dentro de uma situação social, privilegiando o aspecto sócio-político (o que não deixa de ter relação com os aspectos psicológicos nas interações interpessoais do grupo).

Além do mais, esclarece o autor que esta estratégia metodológica caracteriza-se por pontos bastante importantes, como forte interação entre o pesquisador e pesquisado, o que resulta na seleção das prioridades dos problemas e soluções dos casos observados, demonstrando o papel ativo do pesquisador. As ações do pesquisador são elaboradas com detalhes a partir do acompanhamento e do registro cuidadoso das atuações do investigado, objetivando obter conhecimento, através de uma metodologia planejada, e formular as soluções a partir da situação social.

No âmbito do Mestrado Profissional, tem grande importância social a pesquisa-ação, pois traz para o universo acadêmico a experiência da prática do professor, o seu olhar investigativo em perceber, reconhecer e identificar problemas reais observados na aprendizagem dos seus alunos, buscando soluções e, seguramente, aperfeiçoando a sua atuação do professor, agregando valor social e pessoal ao seu desempenho profissional.

Dito isso, a pesquisa-ação foi realizada, neste estudo, obedecendo às etapas de investigação, de tematização e por último, de ação, sendo executada a partir de uma intervenção que teve como base a realização de oficinas pedagógicas de linguagem, aplicadas em diferentes etapas, conforme destacadas a seguir:

- 1) Aplicação de teste de diagnose (avaliação inicial, aqui chamada de “Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção”): trata-se de um teste contendo 14

perguntas de compreensão textual acerca de textos diversos em que figura o hibridismo (7 questões fechadas com a possibilidade de uma opção aberta para que o aluno pudesse responder subjetivamente; e 7 questões abertas, para que respondesse subjetivamente). As questões levaram em consideração as características do gênero, seu conteúdo e função comunicativa (BAKHTIN, 2003), interlocutores, suporte, esfera discursiva, intencionalidade, objetivo da hibridização, entre outros. O objetivo foi coletar dados também sobre a capacidade metacognitiva dos pesquisados (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2009). Para responder às questões postas, os estudantes precisaram realizar diferentes estratégias de leitura (SOLÉ, 1998). Essa diagnose foi importante para uma avaliação inicial, de modo que pudemos observar os conhecimentos dos nossos pesquisados/colaboradores nesse processo de leitura, avaliando suas necessidades e dificuldades na compreensão leitora. Esse momento teve a duração de 2 horas-aula.

- 2) A partir dos resultados da diagnose, foram discutidos os resultados advindos da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção realizada pelos alunos, detalhando suas justificativas de respostas, revelando e identificando as dificuldades dos pesquisados/estudantes (THIOLLENT, 1985), para que estas fossem exploradas na oficina de leitura (detalhada na intervenção constante nesta investigação) com propostas de atividades de leitura utilizando o recurso da hibridização como forma estratégica de atingir seu propósito comunicacional. Em cada oficina, foram realizadas as estratégias de pré-leitura referentes à motivação do aluno e de delimitação do objetivo da leitura, ativando conhecimentos prévios sobre o texto, estimulando os alunos a formularem perguntas sobre os aspectos linguísticos e sociais no tocante à recepção do texto. Durante a leitura, a professora formulou perguntas sobre o texto, fazendo previsões, verificando hipóteses e validando suas posições. Os alunos também formularam perguntas para seus pares. A professora/pesquisadora estimulou os alunos a proceder com o esclarecimento de dúvidas, fazendo com que encontrassem as respostas a partir dos sentidos construídos na interação com o texto e permitindo que eles experienciassem as reflexões epilinguísticas sobre a linguagem utilizada no gênero, bem como sobre as intertextualidades ali presentes na

construção dos sentidos suscitadas pela hibridização. Após a leitura, a professora/pesquisadora mediou a interação entre os alunos e os textos, orientando a classe a identificar a ideia principal e as palavras-chaves, a elaborar um resumo, formular perguntas sobre o texto e explicar o objetivo, a função comunicativa etc. (SOLÉ, 1998). Os alunos foram solicitados a executarem tarefas de pesquisas sobre exemplos de gêneros recomendados no planejamento anual propostos pela Secretaria de Educação Municipal da Prefeitura de Recife. Thiollent (1985) recomenda que não se deva haver interferências externas das instâncias superiores de poder do grupo em que se insere a pesquisa, de forma a manipular a investigação, porém a lista em questão foi pertinente ao objeto da pesquisa, pois se refere a conteúdos já trabalhados no início do ano, a gêneros também considerados adequados ao trabalho. De sorte que não houve problemas acerca da autonomia da professora/pesquisadora em abordar tais gêneros que, retomados com uma maior complexidade nos aspectos linguísticos e discursivos foram pertinentes para fixar os modelos mentais já trabalhados, facilitando a produção de textos híbridos pelos alunos e ampliando-se sua competência metagenérica (MARCHUSCHI, 2008; SOLÉ, 1998; KOCH e ELIAS; 2009). A professora usou a estratégia de pré-leitura, da motivação e do estabelecimento das previsões, para que os alunos fossem estimulados a partilhar suas vivências. Houve apresentação de trabalhos artísticos com desenhos, confecção de suportes diferenciados para o gênero trabalhado com a técnica do *lettering*, escuta ativa de música, exposição, nas áreas da escola, da produção dos investigados a partir da sua interação com os textos (ANTUNES, 2017). As oficinas foram aplicadas para ajudar os alunos a resolverem suas dificuldades de compreensão de textos híbridos, ampliando sua competência metagenérica, por isso elas foram baseadas nos resultados da avaliação diagnóstica aplicada no início da intervenção e, ressalte-se, na observação da pesquisadora sobre a atuação dos pesquisados nas oficinas, no decorrer dos cinco dias destinados à intervenção propriamente dita), o que permitiu detectar as facilidades e dificuldades dos pesquisados acerca das necessidades (THIOLLENT, 1985). Para esta etapa, foram utilizados 5 encontros com duração de 3 horas-aulas cada, num total de 15 horas-aula.

- 3) Aplicação de teste pós-intervenção: ao final das oficinas, a professora realizou testes para avaliar a compreensão leitora dos alunos sobre textos híbridos diversos. As perguntas foram feitas com o intuito de verificar se os estudantes eram capazes de realizar as diferentes estratégias de leitura estudadas para construir os sentidos dos textos híbridos. Essa avaliação foi importante para procedermos a um balanço da intervenção, considerando o que os alunos alcançaram positivamente no seu processo de aprendizagem. A duração desta etapa foi de 01 encontro de 2 horas-aula.

Em todo o percurso foi realizada a avaliação formativa para analisarmos informações do desenvolvimento dos alunos durante o processo e fazermos os ajustes necessários advindos das observações.

O *corpus* da pesquisa consistiu não só das respostas aos testes realizados pré e pós intervenção, mas também das observações da pesquisadora realizadas durante a aplicação das oficinas. Todos esses elementos compuseram o conjunto de indicadores da compreensão dos alunos no tocante aos textos híbridos antes, durante e depois da intervenção, apresentando resultados indutivos acerca das inferências feitas pelos alunos. Também apresentaremos como aconteceu a intervenção, de modo que todos possam compreender de onde partimos e como chegamos aos resultados.

Como já dito, essa intervenção ocorreu numa turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Justifica-se a eleição da turma do 7º ano da Escola Hugo Gerdau por ser a classe que a pesquisadora acompanha desde o ano de 2018, como professora de Língua Portuguesa, o que diminui o risco de desconforto ou estranhamento na pesquisa-ação por parte dos alunos voluntários, consoante as recomendações do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco. Destacamos que essa turma se predispôs a colaborar com a pesquisa. Ademais, a professora/pesquisadora tinha conhecimento da importância da participação dos seus alunos e, portanto, era responsável pelo bem-estar dos participantes, garantindo-lhes privacidade de seus dados e proporcionando os benefícios de sua intervenção.

Outrossim, é importante ressaltar que os alunos possuíam conhecimentos prévios necessários à compreensão de gêneros diversos, reconheciam as características de gêneros de maior circulação social, bem como eram capazes de produzir alguns deles. Trata-se de alunos que temos acompanhado há um ano e, por

isso, conhecemos suas potencialidades linguísticas, bem como seu perfil psicológico. No início do ano, 34 alunos foram oficialmente matriculados, porém 2 alunos foram transferidos da turma antes da intervenção desta pesquisa. Assim contabilizamos 32 alunos matriculados que assistiram à aplicação desta pesquisa em sala de aula. Em que pese o êxodo escolar ser ainda uma desditosa realidade brasileira, não tivemos registro de evasão de alunos na turma pesquisada. Normalmente a casuística mostra-nos que são alunos mais velhos e de turmas mais avançadas que abandonam a escola autonomamente, geralmente à revelia dos seus responsáveis. Assim, sobre o perfil da turma, podemos acrescentar: são 32 alunos na faixa etária de 12 a 14 anos, ávidos por novidades. Gostam de aulas dinâmicas e lúdicas e têm especial preferências às atividades com leitura de textos divertidos, que os surpreendam, despertando a curiosidade peculiar ao promissor leitor engajado. Por questões legais, apenas o desempenho de 21 alunos (dos 32 que participaram da intervenção) serão contabilizados nesta pesquisa, dado que até o momento do fechamento dos dados desta pesquisa, seus pais ou responsáveis não haviam assinado termos autorizadores de publicação dos trabalhos de seus tutelares.

A escolha da unidade escolar – Escola Hugo Gerdau – se legitima por ser uma escola de pequeno porte, localizada na periferia de Recife, inserida numa comunidade de Vietnã, com poucas oportunidades de grandes projetos educacionais em virtude da baixa população escolar e do difícil acesso, no bairro de San Martin/Recife.

A escola é ponto de referência para a comunidade. É lá que os alunos e circunvizinhos se encontram e interagem. São realizadas celebrações que envolvem a população periférica, como gincanas, eventos sociais, reuniões de pais, feiras de conhecimento, palestras abertas ao público referente a temas de interesse da comunidade, ou seja, a escola é ponto de interação e de construção de conhecimento não só para o alunos, mas também para os pais e moradores da comunidade, que, em sua maioria, foram alunos da escola, o que contribui para o sentimento de pertencimento e afeto que a comunidade periférica deposita neste espaço de convivência e de aprendizagem. Por isso, a escola exerce uma influência muito forte na vida dos nossos educandos. Ali eles vivenciam significativos anos de suas trajetórias, concretizando sua *práxis*, interagindo uns com outros pares de caminhada civilizatória, dedicando-se aos estudos na construção de variados conhecimentos e evoluindo psicológica e cognitivamente na sociedade, acreditando que a cultura da ética e de paz deve ter seu espaço assegurado na escola.

É na escola que eles experienciam seus vínculos humanos, consolidam seus valores, suas amizades, replicam o conhecimento, aprendem a argumentar, refutam, negociam, compreendem a necessidade de regras para regular comportamentos, desenvolvem sua consciência crítica, realizam sua cidadania... Tudo isso se torna ainda mais desenvolvido mediante a ampliação de sua capacidade linguística.

Além do mais, justifica-se este trabalho a partir dos resultados da escola no tocante ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Brasil (Ideb 2017). Tal índice é calculado a partir de vários dados, entre eles, o desempenho dos alunos em avaliações de língua portuguesa e matemática.

O Ideb é o mais importante índice Educação Básica do Brasil, compõe-se das informações advindas do resultado dos estudantes no Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e de outros dados, como taxa de reprovação, abandono e aprovação coletadas no censo escolar. O Saeb funciona como um conjunto de avaliações externas que ajuda a diagnosticar a Educação Básica brasileira, coletando dados para que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), possa desenvolver políticas educacionais em todo o País. É a partir do Ideb e de outros dados avaliativos, como os do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), que orientam as ações pedagógicas do educador, haja vista que são medidores da proficiência reveladoras da qualidade do desempenho da escola.

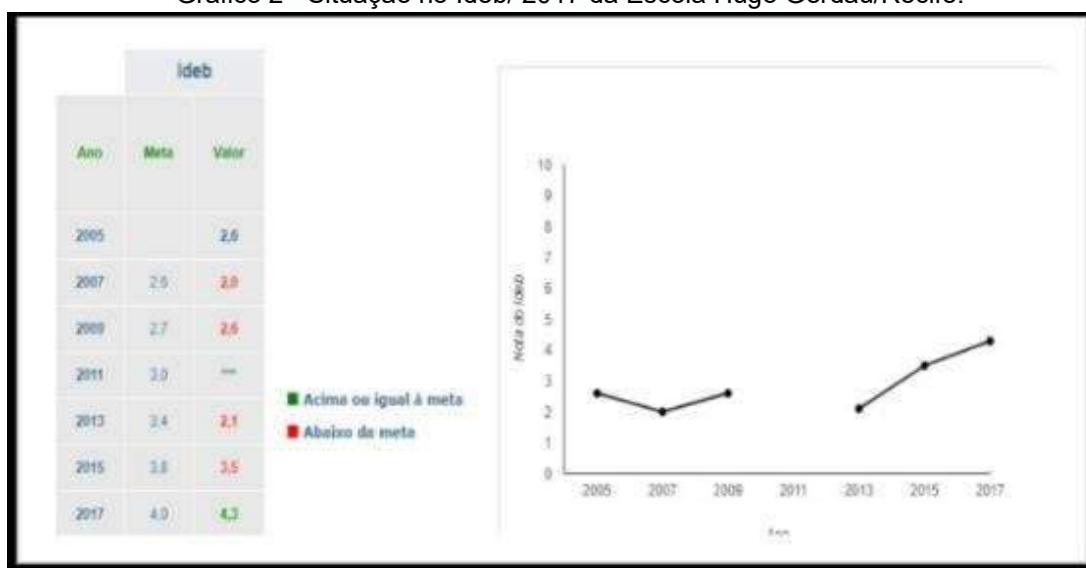
No ano de 2017, o Ideb da escola investigada nesta dissertação atingiu (numa escala de 0 a 10), o valor de 4,3 (Gráficos 1 e 2), o que é muito baixo; entretanto, em que pese tal score, a meta de 4,0 pontos a ser atingida foi superada, observada no gráfico a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Resultado do Ideb/2017 da Escola Hugo Gerdau/Recife.



Fonte: retirado do site idebescola.inep.gov.br¹⁰

Gráfico 2 - Situação no Ideb/ 2017 da Escola Hugo Gerdau/Recife.



Fonte: retirado do site qedu.org.br¹¹

Vale lembrar os resultados obtidos (INEP, 2019) acerca da compreensão leitora no exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudante (PISA¹²), que é realizado a cada dois anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento

¹⁰ Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/26120810>>. Acesso em: 20/04/2018.

¹¹ Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/95385-em-hugo-gerdau/ideb>>. Acessado em 20/08/18.

¹² PISA - Programme for International Student Assessment

Econômico (OCDE¹³), ente promovedor deste relevante programa de aferição do nível educacional do ensino fundamental dos estudantes das nações componentes da organização.

Ressalte-se que o PISA se configurou referência político-educacional da evolução da educação básica, servindo seus índices também como base para políticas públicas educacionais. No Brasil, tem como público-alvo os estudantes do Ensino Fundamental com matrículas referentes ao 7º, 8º e 9º anos, bem como estudantes do Ensino Médio.

O Programa concentra-se não apenas nos conteúdos escolares, mas nas habilidades e competências imprescindíveis na vida cidadã do aluno, ou seja, seu letramento, sua capacidade de enfrentar seus desafios reais, seu desempenho em inferir e resolver problemas aplicando seus conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida escolar e, dessa forma, aferir as evoluções das operacionalizações dos seus esquemas cognitivos de forma contínua.

E não é só isso, ele também pesquisa a situação social do aluno via questões contextuais, razão pela qual difere de outras avaliações internacionais, como OREALC, IEA, TIMMS¹⁴. Desde o ano de 2000, o Brasil participa de todas as edições deste programa, que tem o foco de avaliar as habilidades indispensáveis para a apropriação do conhecimento pertinentes aos três domínios de conhecimento: Matemática, Ciências e Leitura. Os resultados obtidos pelo conjunto dos países membros da OCDE são apresentados numa escala em que a média é de 500 e de 100 o desvio padrão. Vamos aos dados do PISA.

Em 2006, 57 países participaram do PISA 2006 obtendo 393 pontos no *ranking* da competência leitora, resultado inferior ao PISA 2003, em que obtivemos 403 pontos. Em 2009 tivemos uma evolução, atingimos 412 pontos, todavia, dentre a escala mundial de 325 a 577 pontos, ficamos na 53ª posição diante de 66 países, um pífio resultado no cenário mundial. Na edição de 2012, obtivemos 407 pontos, indicando que decrescemos consideravelmente nosso desempenho no confronto com outras nações. Na edição de 2015, os resultados obtidos foram desanimadores, 407

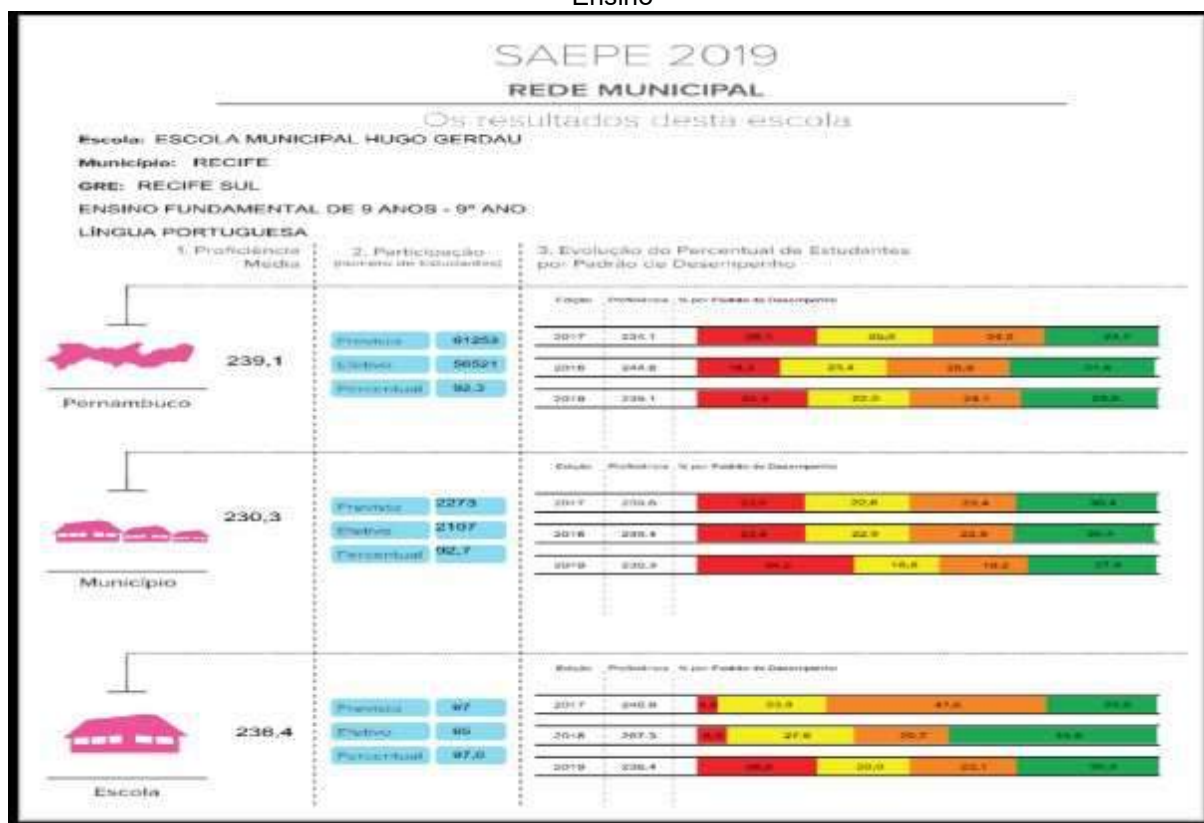
¹³A OCDE é um ente internacional com o foco no aumento no índice de desenvolvimento humano (IDH) de países integrantes, visando auxiliar a expansão econômica dos países integrantes, objetivando colaborar com a economia global e sobretudo desenvolver a qualidade de vida de sua população.

¹⁴ OREALC/UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina e Caribe. IEA – International Association for Evaluation of Educational Achievement. TIMSS -Trends in International Mathematics and Science Study..

pontos, figuramos entre os 4 piores países participantes. Estamos há dez anos estagnados em situação muito inferior à pontuação de países desenvolvidos e da média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E finalmente temos o dado mais atual: o PISA 2018. Consoante dados encontrados no *site* da OECD (2018), atingimos nossa maior média de 413, ficando na 57ª posição no *ranking* dos países latino-americanos participantes. No Relatório Brasil no Pisa 2018, versão preliminar (INEP, 2019) foi avaliado que metade dos nossos alunos conseguem identificar a ideia principal de um texto médio e fazer inferências básicas; por outro lado, a outra metade não alcançou o nível 2 de letramento, não sendo proficientes para resolver questões com complexidade moderada e que tenham material não familiar, o que indica que eles precisam de ajuda para compreender um texto.

No tocante aos dados do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), criado desde 2000 para avaliar os alunos do 5º ano, do 9º ano e da 3ª série do Ensino Médio das redes municipal e estadual, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Hugo Gerdau alcançaram, em 2019, um percentual de 30,8% de alunos no padrão de desempenho desejável (Gráfico 3). Todavia, percebemos que, em 2018, atingimos o percentual de desempenho desejável de 44,8%. Cotejando tais escores, houve um decréscimo de desempenho, assim se justifica tal pesquisa a fim de retomarmos o crescimento que havíamos empreendido entre o ano 2017 (23,8%) e o ano 2018 (44,8%),

Gráfico 3 - Saepe 2019 - Evolução do Percentual de alunos da E. M. Hugo Gerdaui por Padrão de Ensino



Acerca dos dados coletados nesta pesquisa, o nosso trabalho também colaborará para a melhoria desses índices, bem como para a conscientização, por parte dos alunos, do poder da leitura na vida real de cada ser humano.

Dito isso, passemos às análises.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Inicialmente é importante apresentar algumas informações acerca da aptidão dos participantes.

São considerados aptos e habilitados para participar da pesquisa os alunos que espontaneamente o aceitaram e que foram devidamente autorizados pelos pais ou responsáveis, através de suas assinaturas nos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, consoante as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), instância colegiada da Universidade Federal de Pernambuco que regula a matéria pertinente às pesquisas acadêmicas que envolvem menores.

A professora/pesquisadora, em reunião realizada no plantão pedagógico, explicou para os pais e responsáveis o seu trabalho de investigação, os benefícios, os problemas que poderiam surgir no processo de intervenção e todas implicações legais que envolveriam a participação do menor tutelado nesta pesquisa-ação, solicitando que eles, caso permitissem que seus filhos participassem e colaborassem com a pesquisa, assinassem os referidos termos legais, deliberando o uso para fins acadêmicos do material produzido pelo menor tutelado.

Deste contingente de 32 alunos matriculados, com frequência regular, no 7º B no ano de 2019 na Escola Municipal Hugo Gerdau/Recife, apenas 19 alunos participaram de todas as etapas da intervenção e, até as finalizações da escrita desta dissertação, apresentaram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (subscritos pelos próprios alunos) e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (subscritos pelos seus pais ou responsáveis).

Assim, em que pesem todos os 32 alunos terem, com efeito, interativa e espontaneamente participado das oficinas, aprendendo e colaborado com a intervenção produzindo material, apenas foram registrados, aqui, para fins de avaliação nesta pesquisa, o desempenho desses 19 alunos que apresentaram os termos subscritos pelos seus responsáveis signatários, segundo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal de Pernambuco.

Na tabela 1, apresentamos os aspectos envolvendo o quantitativo de alunos da sala:

Tabela 1 - Quantitativo de alunos do 7º ano B

Total de alunos na turma em 2019	32
Total de participantes aptos e devidamente autorizados pelos responsáveis	21
Total de alunos autorizados que participaram da pesquisa em todas as etapas	19

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, conclui-se que nem todos os 32 alunos matriculados na turma do 7º ano B que participaram da intervenção na sala de aula tiveram seus desempenhos registrados neste trabalho investigativo.

Entretanto, inobstante 40%, ou seja, 13 alunos do total da sala não terem suas performances aqui registradas e apreciadas, a pesquisadora avaliou que as anotações do desempenho dos 60% dos alunos da turma constituíram-se numa amostra bastante representativa, percebendo que tal recorte reflete consideravelmente o desempenho global da turma. Infere a pesquisadora tal entendimento visto que vem acompanhando os alunos desde o ano de 2018, possuindo familiaridade acerca das características individuais e coletivas do grupo em questão.

Dito isso, passemos, então, às questões pedagógicas.

Este trabalho de investigação se pautou nas análises das avaliações (pré-intervenção e pós-intervenção), e bem assim da própria intervenção, através da observação do investigador/pesquisador acerca do desempenho dos alunos em todo o processo investigativo.

Ao longo do percurso, foram observadas as facilidades e dificuldades, as falhas e os acertos no processo de compreensão leitora, o que nos permitiu refletir sobre as práticas voltadas no ensino de textos híbridos e, assim, criar condições para favorecimento da realização e ampliação de estratégias cognitivas e metacognitivas nas oficinas aqui desenvolvidas.

Todo esse processo foi pensado também para que se pudesse, ao final, através dos resultados obtidos, inferirmos sobre suas habilidades leitoras, ou seja, questões como: o que o pesquisado já havia desenvolvido antes da intervenção, o que desenvolveu durante e após a intervenção e, sobretudo, o que o grupo ou o aluno individualizado precisa ainda desenvolver e, sobretudo, o que não se desenvolveu e o que ele ainda precisa ampliar (THIOLLENT, 1085), para que ele possa, na sua

caminhada evolutória de leitor/cidadão, enfrentar os desafios mais complexos em seu letramento.

Dessa forma, tiramos algumas conclusões acerca dos óbices e das soluções sugeridas para a problemática do desenvolvimento da compreensão leitora dos nossos educandos.

Vamos apresentar o que os dados nos revelaram sobre os nossos 19 alunos colaboradores desta pesquisa. Secciona-se este capítulo em três sítios de análises oriundas das avaliações: pré-intervenção (apreciando as respostas dos alunos nas questões abertas e fechadas); referentes às observações coletadas nas oficinas (a intervenção propriamente dita) e às produções dos colaboradores; e das avaliações de aprendizagem pós-intervenção.

4.1 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO)

A Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção (Apêndice A) consistiu em uma atividade constituída pela leitura de apenas um texto híbrido e um questionário. Foi escolhido um texto híbrido criativo, com imagens que chamassem a atenção dos alunos e que não tivesse uma grande extensão, pois a concentração produtiva dos alunos na leitura de textos longos por vezes queda-se comprometida, sobretudo quando se trata de avaliações com um grande número de textos. Acerca do questionário, dividimos as perguntas em duas seções. A primeira, tratou-se de um questionário com sete perguntas fechadas (objetivas) de número 1 a 7. A segunda seção consistiu de sete perguntas abertas (subjetivas) de número 8 a 14. As perguntas de número 1 a 7 apresentaram, além das alternativas já elaboradas pela pesquisadora, a opção “outro”, seguida de um espaço para o aluno, caso desejasse elaborar sua própria resposta. Tal expediente foi pensado para que o aluno expressasse livremente seus *insights*, e a pesquisadora pudesse obter mais dados sobre como o pesquisado compreende o enunciado da questão e as pistas dos caminhos cognitivos percorridos pelo aluno.

As perguntas referiam-se a um texto híbrido do gênero “convite” (gênero transgredido) multimodal, com informações gráficas do estilo artístico contemporâneo conhecido por *lettering*; numa alusão à forma do gênero “cartaz do cardápio do dia”, cujo suporte tradicional consiste num “quadro negro”, muito utilizado em estabelecimentos de venda de refeições para listar a giz o prato a ser vendido no dia.

O texto também apresenta referência de construção composicional do gênero “receita culinária”, com elementos linguísticos característicos como o léxico e a macroestrutura. As perguntas foram pensadas para identificar o conhecimento prévio dos alunos referente às características do gênero convite, elementos de composição textual, seu conteúdo temático, função comunicativa, interlocutores, suporte, esfera discursiva, intencionalidade e objetivo da hibridização, com o objetivo de avaliar se o aluno domina o reconhecimento das estruturas textuais que identificam o gênero. Em suma, queríamos diagnosticar a competência metagenérica dos alunos, se dominavam mentalmente modelos mentais dos gêneros envolvidos na questão, ou seja, o convite e o cartaz do cardápio do dia (KOCH e ELIAS, 2009; SOLÉ, 2013).

Após as sete perguntas fechadas, propomos aos pesquisados oito questionamentos de ordem subjetiva sobre a recepção do referido texto híbrido, objetivando obter dados mais individualizados do nosso pesquisado

Tabulamos os dados percentualmente para analisarmos o quantitativo de alunos optantes por cada alternativa apresentada a fim de elaborarmos considerações (indutivas e dedutivas) sobre o perfil do grupo.

Então, vamos aos dados. Ei-los.

4.1.1 Análise das questões fechadas (números 1 a 6)

A questão nº 1 tratou de pesquisar se o aluno inferiu quem era o produtor do texto.

Tabela 2 - Quantitativo de alunos que responderam à pergunta 1 da Avaliação Pré-intervenção
Pergunta 1 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção
“Quem produziu este texto?”

Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a resposta	Percentual de alunos
() Um vendedor de comida.	3	15,8%
(x) Uma menina chamada Ju.	15	79%
() Um vendedor de xícaras.	0	0
() Um professor de culinária.	0	0
() Outro:	1	5,3%

Fonte: elaborado pela autora

Ao identificar tal elemento, provavelmente também estará levantando suas hipóteses sobre a situação de produção do gênero, dado que o gênero reflete as

características do seu produtor e da esfera em que circula (BAKHTIN,2003; MARCUSCHI, 2008).

A partir das respostas colacionadas, conclui-se que a maioria dos alunos (79%), ao selecionar a alternativa de resposta contendo a informação “Uma menina chamada Ju.”, compreendeu o aspecto do contexto de produção do gênero apresentado que se refere ao autor do convite, inferindo que o produtor quer convidar seus amigos para com eles celebrar a alegria de se mudar para sua nova residência (ou talvez em virtude de uma reforma da mesma residência em que mora, tornando-a uma “casa nova”). Esses alunos possivelmente devem ter o conhecimento prévio de que “um chá de casa nova” seja uma prática sociocomunicativa comum de interação social com os amigos já conhecidos ou com a nova vizinhança, inaugurando novas relações de convivência. Tal gênero revela uma forma de agir em sociedade (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI 2008, BAZERMAN, 2006)

Assim, essa questão visou a investigar o conhecimento do pesquisado acerca da situação de produção do gênero: quem é o produtor? Tal informação ajudaria a formular as hipóteses sobre o que esse produtor quer dizer, o que é dito e como é dito. Outras hipóteses partiram dessa informação sobre o produtor do texto, foram formuladas pelo aluno requeridas nas próximas questões desta avaliação. Por esse elemento, o aluno iniciaria o processo de inferência sobre o que este produtor quer “dialogar”, com quem o autor pretende interagir, quem é o seu interlocutor etc. Tal informação foi elemento importante para que o discente conseguisse avaliar qual tipo de linguagem deve ser pensada para que o interlocutor possa entender o propósito comunicacional do texto na perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2003; GERALDI, 1984).

Note-se que 3 alunos (15,8%), provavelmente atraídos pelas imagens de ovos, xícaras, talheres, etc., responderam à questão 1 (Quem produziu o texto?) declarando que o produtor do texto seria um vendedor de refeições. Tais respostas destes leitores aprendentes nos fazem refletir o que destaca Dionísio (2011): as imagens e tantos outros recursos (traços tipográficos, cores, formatos, disposição das palavras) são pistas denunciadoras da finalidade do texto.

Na perspectiva da multimodalidade, analisando a estratégia discursiva do produtor, que simula um “quadro negro” como suporte do gênero cardápio do dia, percebemos que as diversas maneiras de construção de um texto trazem modificações significativas na maneira como os leitores elaboram sentido e significação. Nessa conjectura, para nossos 3 alunos aqui em questão, tais recursos

foram elementos multimodais que transcenderam a hegemonia da palavra (DIONÍSIO, 2011).

É interessante notar que estes três informantes, na questão subsequente, ou seja, na questão 2 (“Qual o objetivo deste texto?”), que veremos mais adiante, responderam que o objetivo do texto seria: “Anunciar refeições para serem expostas num restaurante”, o que mantém uma relação de coerência com a resposta “um vendedor de comida” dada na questão 1 (“quem produziu este texto?”). Pode-se perguntar que modelos mentais de gêneros, guardados em suas memórias, foram acionados por esses leitores, fazendo-os inferir que o produtor do texto quer chamar a atenção de seu leitor para comercializar refeições num estabelecimento comercial. Suas vivências com este formato de texto os fizeram construir este sentido.

Conclui-se, dessa forma, que as imagens de xícaras, colheres, ovos, bolinhos, podem confundir o aluno incauto a acreditar que o autor do texto seria um vendedor de refeições e inferir que o texto do gênero “Chá da Casa Nova da Ju”, fora produzido por alguém que tem interesse em comercializar algo, utilizando-se do texto para tal fim.

Assim, nesse texto em que atuaram diversas linguagens, para esses alunos, as imagens articuladas, possivelmente, chamaram mais a atenção do que os trechos do texto contendo os léxicos que apresentam referências intertextuais de léxicos do gênero “receita” fazendo referência à hora marcada do evento social (“1 kilo de horário: às 14 horas”), à data (“1 xícara de data: 11/12/2006”) e ao local (“3 unidades de local: casa da sogra”).

Ora, horário, data e local são elementos recorrentes e característicos da estrutura composicional do gênero convite e que são fortes pistas textuais indicativas de um encontro social com lugar e hora determinados (MARCUSCHI, 2008), mas que envolvidos na operação da intertextualidade com os vocábulos do campo lexical da esfera do gênero receita (kilo, xícara, unidades) requereram uma atenção maior do leitor. Provavelmente, esses três alunos não deveriam ter o conhecimento linguístico (e interacional) do que significa “Chá de Casa Nova”, inferindo ser um texto produzido para vender comida – que geralmente demanda uma ação discursiva como a informação dos pratos oferecidos e os preços, horário de funcionamento, informações sobre entrega, etc., o que não havia no texto da diagnose. Há que perceber que “existem elementos verbais e não verbais que servem como pistas para o

reconhecimento de tais intenções (primeiras e segundas!). Reconhecê-las é alcançar o cerne da compreensão discursiva” (ANTUNES, 2010, p.70).

Houve um aluno – o nomearemos aqui de “informante 19” – que optou pela alternativa “outro” (Figura 1), acrescentando a resposta “uma mulher que vai fazer um chá de casa nova”.

Figura 1 - Resposta da questão 1 da informante 19

1 - Quem produziu este texto?

() Um vendedor de comida.

(x) Uma menina chamada Ju.

() Um vendedor de xícaras.

() Um professor de culinária.

(x) Outro: uma (a) mulher que vai fazer
um chá de casa nova

Fonte: elaborado pela autora

Ou seja, para o informante 19, o produtor não pode ser “uma menina chamada Ju”, possivelmente, para ele, organizar uma reunião de amigos demanda um conjunto ações que para uma “menina” possa não ser autorizado ou possa ser de difícil execução. Há que investigar também se as pistas textuais (como “Chá de Casa Nova”, “lista de presente”, ou imagens de objetos da culinária, etc) levaram o informante 19 a inferir que o produtor era única e exclusivamente um adulto do sexo feminino.

Vale observar a importância do perfil dos investigados, aqui, nesta pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985): são alunos que têm entre 12 a 14 anos. As possíveis inferências de um leitor sobre um texto refletem seu modo de vida. Que esquema mental do informante 19 foi acionado por essas pistas textuais? Em que pese não ter optado pela resposta “uma menina chamada Ju”, aqui se concluiu que ele também entendeu que o produtor do texto não era: um vendedor de comida ou um vendedor de xícaras ou um professor de culinária. Vale destacar também que é preciso, no

momento de elaboração de questões de interpretação, atentar para o léxico, para a formulação, considerando o público-alvo.

Assim, temos um total de 84,3% de acertos (79% + 5,3%), o que nos leva a concluir que a maioria dos alunos da turma inferiu corretamente quem pode ser o seu interlocutor pela superestrutura textual, atentando para a finalidade do gênero (ANTUNES, 2017).

Passemos para a questão 2.

Observando a tabela 3 abaixo, podemos fazer as análises seguintes.

Tabela 3 - Quantitativo de alunos que responderam à pergunta 2 da Avaliação Pré-intervenção
Pergunta 2 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção
“Qual o objetivo deste texto?”

Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Ensinar uma nova receita culinária.	1	5,3%
(x) Convidar amigos para a inauguração da casa nova da Ju.	13	68,4%
() Vender xícaras.	1	4,16%
() Anunciar refeições para serem expostas num restaurante.	3	15,8%
() Outro:	1	5,3%

Fonte: elaborado pela autora

Novamente, a maioria dos participantes (13 alunos = 68,4%) optou pela alternativa correta “Convidar amigos para a inauguração da casa nova da Ju”, compreendendo a funcionalidade social do texto.

Aqui, registre-se que o informante 3 optou por escrever sua própria resposta declarando que o objetivo do texto era “Convidar as pessoas para a inauguração e trazerem receitas” (Figura 2). Para este aluno que optou por “outros”, o propósito não era só convidar pessoas para a inauguração, mas também solicitar que elas tragam receitas. Assim, podemos considerar como 14 alunos que souberam identificar o produtor do texto. Para este informante, um gênero pode ter várias finalidades, ou seja, os propósitos comunicativos de um texto não são mutuamente excludentes (MARCUSCHI, 2008).

Figura 2 - Resposta da questão 2 do informante 3

2 - Qual o objetivo deste texto?

() Ensinar uma nova receita culinária.

(X) Convidar amigos para a inauguração da casa nova da Ju.

() Vender xícaras.

() Anunciar refeições para serem expostas num restaurante.

(X) Outro: Convidar as pessoas para a
inauguração e trazerem receitas

Fonte: elaborado pela autora.

Assim, contabilizando a resposta do informante 3, concluímos que a maioria dos alunos ($68,4\% + 5,3\% = 73,7\%$) compreendeu qual a finalidade do texto – convidar amigos ou pessoas –, todavia há um ponto a ser observado no cotejo entre a questão 1 e a questão 2.

Os 3 alunos que responderam a questão 1 (declarando que o produtor do texto seria um vendedor de comida) também responderam, na questão 2, que o objetivo do texto seria vender refeições, demonstrando que tais leitores relacionaram coerentemente o suposto produtor (vendedor) com a finalidade (vender), mesmo que não tenha compreendido corretamente quem era efetivamente o produtor do texto e qual o propósito de comunicação, demonstrando uma coerência em seu percurso lógico, ou seja, uma lógica no erro. O fatiamento é uma estratégia cognitiva e que o leitor não está consciente desse processamento e, na busca pela coerência, o leitor, utilizando o modelo *top down* (SOLÉ, 2003) de leitura, realiza sinapses para que suas hipóteses façam sentido: “a procura de coerência seria um princípio que rege a atividade de leitura e outras atividades humanas.” (KLEIMAN, 2013, p.31).

Dos 16 alunos que compreenderam quem produzira o texto (questão 1), ao cotejar suas respostas nas questões 1 e 2, registramos que apenas dois não compreenderam sua finalidade, declarando um aluno ser o objetivo do texto vender xícaras; e outro, ensinar uma nova receita. Há que se investigar o que levou tais alunos a inferir este objetivo: as imagens de xícaras? As imagens da refeição no prato? Que modelos mentais tipológicos específicos eles possuem sobre os gêneros? Quais superestruturas de gêneros dominam para que possam identificar a finalidade de um texto? Em que pistas textuais ancoraram tais alunos a pensarem que “uma

menina chamada Ju” decidiu produzir aquele texto para vender xícaras (na visão de um aluno) e para ensinar uma nova receita (não visão de outro aluno)?

Houve 2 que alunos não atentaram para o evento social para o qual o texto fora produzido, ou seja, sabiam que a produtora do texto era “Ju”, mas não compreenderam o que ela desejara, o que ela queria ao intitular seu texto como “Chá de Casa Nova da Ju”. Ou seja, estes dois alunos tiveram a facilidade de compreender quem é o interlocutor, porém possuíram dificuldade para encontrar no texto o elemento explícito do que queria o produtor.

Aqui, cabe tratarmos da importância do conhecimento do léxico envolvido na superfície textual. “Chá de casa nova” remete-nos a um universo de referência. E aqui fazemos a inferência de que o conhecimento lexical é de extrema relevância na compreensão leitora. Koch e Elias (2009) nos revelam a importância do conhecimento linguístico, que é constituído, segundo as autoras, do conhecimento gramatical e lexical. Por trás de todo o texto há uma língua, constituída também por léxicos que envolvidos na superfície textual auxiliam na produção de sentido. O campo lexical que encontramos relaciona-se com o universo de referência do destinatário do texto (ANTUNES, 2010): as pessoas que se confraternizam no “chá de casa nova”. Tais léxicos não são tão afetos aos meninos (que não dominam tal conhecimento lexical por não terem tal vivência social, e ainda não construíram seus esquemas (KLEIMAN, 2013) para os léxicos: chás de casa nova, chás de bebê, chá de panela, etc.), Porém, numa leitura mais apurada, é possível identificar que há elementos que dão pistas de que se trata de um evento social anunciado por um gênero do cotidiano característico desta esfera da atividade humana. No tecido do texto, tais elementos são fios que quando puxados elucidam os mistérios do texto: os léxicos se entrecruzam, se perguntam e se respondem.

Novamente se percebe que os recursos imagéticos exercem uma grande influência na recepção do texto pelo leitor (DIONÍSIO, 2011). O seu olhar possivelmente recai diretamente sobre as imagens, porém, se a sua atenção e objetivo da leitura forem delimitados com o fito de descobrir a função do texto, o que o autor quis dizer e como ele quis fazê-lo, tal objetivo da leitura será regido por sua estratégia metacognitiva de delimitação de sua atenção (SOLÉ, 1998; KOCH, 2002).

Concluindo, a maioria dos alunos (73,9%) conseguiu interpretar com eficiência a finalidade do texto. Apenas 26,1% não compreenderam ao certo o que a “Ju”

intencionara com aquele ato de fala, qual seria o ato ilocucionário (AUSTIN, 1965), pois nem tudo está dito no texto.

Tabela 4 - Pergunta 3 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 3 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção		
“Que informações contidas no texto levaram você a identificar o seu objetivo?”		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() As imagens de ovos, bolo, docinhos.	3	15,8%
(x) A referência da lista de presentes e do horário.	7	36,8%
() O desenho de uma xícara.	1	5,3%
() A referência a medidas, como kg, xícara e unidade e rendimento.	9	47,4%
() Outro	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Nessa questão, o aluno é levado a justificar suas escolhas, validando suas hipóteses através dos elementos de composição do texto. O fato intrigante é que dos 14 alunos (da questão 2) que compreenderam que o objetivo era convidar alguém para evento social, ou seja, dos 73,9% que acertaram a questão 2, 6 responderam corretamente questão 3, inferindo a informação do objetivo do texto a partir dos elementos lexicais descritivos do horário e local dos eventos. Isso leva a pesquisadora a entender que nem todos os aspectos textuais que levam um leitor a inferir a finalidade de um texto são considerados relevantes para outro leitor. Há caminhos diferentes para uma mesma interpretação da finalidade de um texto (KOCH e ELIAS, 2009).

Assim, para esses seis alunos (31,6%) acima referidos que acertaram as questões 2 e 3, a referência a medidas, como kg, xícara, unidade e rendimento (elementos ligados à ideia de receita culinária) consistiu em elementos mais preponderantes no texto que os levaram a pensar que era alguém convidando amigos ou pessoas para um chá, o que é compreensível dada a conexão imagética ativadora do esquema: kilo, xícara, receita, bolo, festa. Convém analisarmos aqui que dos 14 que acertaram o objetivo, referidos na questão 2, 3 alunos creditaram às imagens de bolo e docinho como indício de um convite, nos levando a fazer a mesma inferência acerca da ativação dos esquemas. Entretanto é importante os aprendentes compreenderem que há elementos recorrentes na prototipia do gênero convite que são bastante relevantes para a definição do gênero (que tem a intenção de reunir amigos), como a referência ao lugar e hora do evento, pois há uma prática social

refletida no gênero (BAKHTIN, 2003) e que para que ela seja realizada a contento é indispensável a informação do lugar e a hora do encontro social. Observamos que para sete alunos (36,8%), a referência à lista de presente e horário asseguraram-nos de que se tratava de um evento social marcado para aquela hora e que havia uma lista de presentes na “Preçolândia” ou na “Multicoisas”, lojas provavelmente com itens para a casa nova que o anfitrião gostaria de ganhar. Tais alunos possivelmente tiveram contato com a forma prototípica deste gênero compreendendo sua relação com procedimento social embutido, o que nos lembra o pensamento bakhtiniano de que os gêneros discursivos são comportamentos sociais compartilhados, que estabelecem uma conexão da linguagem com a vida e nele encontramos reflexos das práticas sociais rotineiras de nossas vivências anteriores com o gênero refratando o mundo e seus costumes (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008). (BAKHTIN, 2003).

Aqui, vemos que um aluno que sabia a finalidade do gênero respondeu que o desenho da xícara foi a informação relevante de que se tratava de alguém querendo convidar amigos para um chá. Isso revela a familiaridade que o aluno tem com o gênero, entende a finalidade, mas não percebe os detalhes de como é feita essa compreensão, o que nos leva a inferir que tal aluno utilizou o modelo de leitura top down (SOLÉ, 2003; KATO, 1999).

Note-se que dois alunos, os informantes 16 e 17, que responderam que foi “a referência a medidas, como kg, xícara e unidade e rendimento” que os levou a inferir que a finalidade do gênero era convidar, revelaram que chutaram a questão 3 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção. Tal revelação fora registrada nas questões 12: “Você chutou a resposta de alguma questão?”; questão 13: “Se você respondeu “sim”, em qual questão você chutou?”; e questão 14 : “Por que você chutou?” desta avaliação pré-intervenção. Na coleta de tais respostas, concluímos que tais alunos sabiam da finalidade do texto, mas não tinha certeza de como chegar a essa inferência, quais aspectos do texto devem ser analisados para se chegar à conclusão do seu objetivo, para que o seu produtor o criou.

Podemos considerar que a maioria dos pesquisados (68,4% = 13 alunos) inferiu que as imagens de artefatos culinários e vocabulários alusivos ao campo lexical do universo gastronômico (medidas, kilo, xícara, rendimento) foram referências para a identificação da finalidade do texto. Por outro lado, há que se considerar também que tais as unidades de medidas (kilo, xícara, etc) no texto apresentam informações espaço-temporais como: hora, data e local, o que os levam também a inferir sobre a

finalidade do texto apresentado (um quilo de horário, uma xícara de data), fazendo o aluno a escolher a opção de que kilo e xícara são pistas textuais para identificar o objetivo do gênero.

Assim, percebemos que imagens com informações verbais que se dialogam têm um grande poder (DIONISIO,2006) e eles sabem disso, pois recorrem seus olhares inicialmente para elas ao se deparar com textos verbais imagéticos. Para eles, bolos são imagens indiciadoras de uma festa e também de uma inauguração da casa nova de alguém possivelmente. Os convites informais se aproveitam das prerrogativas imagéticas se utilizando de várias imagens em sua produção. Por outro lado, a maior parte dos alunos optaram pelas construções verbais (kilo, horário, unidade). Compreender um texto híbrido demanda do aluno competências textuais e discursivas, mas também o entendimento de que os propósitos comunicativos são aspectos que interferem sobremaneira na composição textual (MARCUSCHI, 2008).

Conclui-se as imagens são elementos fundamentais em suas inferências. Percebemos também que uma construção verbal diferente, criativa, inesperada, que quebre suas expectativas e os leve a parar para desvelá-la, sobrepondo-se, muitas vezes, a elementos imagéticos sedutores, são elementos que chamam a atenção do leitor e ancoram a textualidade. Há que ter o cuidado para que tais elementos não levem o leitor a conclusões outras que não as desejadas pelo autor do texto.

Tabela 5 - Pergunta 4 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 4 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção: "Que gênero textual é, de fato, esse?"		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Cartaz	3	15,8%
() Fábula	0	0
(x) Convite	11	57,9%
() Receita culinária	5	26,3%
() Outro	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Do quantitativo de 19 alunos que responderam ao questionário, 11 alunos, ou seja, a maioria soube identificar a que gênero discursivo se referia o texto "Chá da casa nova da Ju". Convites são práticas discursivas sociais encontradas no seu cotidiano, inclusive no espaço escolar. Eles têm vivências com este gênero discursivo, porém com formatos mais tradicionais. Para tais alunos, o gênero lre é familiar.

Dos 14 alunos (observados na questão 2) que sabiam a qual a finalidade, 4 não souberam denominá-lo de convite. Desses 4 alunos, 3 denominaram ser o gênero uma receita e 1 acreditou que fosse um cartaz: “De qualquer maneira, a importância de se acertar, exatamente, na identificação do gênero não é tão grande assim. Importante é reconhecer as características textuais que o fazem cair nesse ou naquele gênero e não em outros bem diferentes”. (ANTUNES, 2010, p. 73). Tais alunos sabem para que serve o texto, entretanto não identifica sua terminologia, sua nomenclatura, revelando que as práticas discursivas sociais dos alunos os capacitam compreender as funcionalidades dos gêneros, mesmo não dominando detalhes de sua terminologia, sua nomeação. Para esses 4 alunos, a finalidade do gênero é o aspecto pragmático mais perceptível.

Ressalte-se que 5 alunos que responderam corretamente à pergunta nº 4, no tocante à identificação do texto, não erraram quando declararam ser a menina Ju a autora do texto. Para eles, saber quem produziu o texto é mais fácil (talvez mais importante) do que identificar como tal texto é chamado na sua esfera de circulação.

A pergunta que se faz é: por que 3 alunos que sabiam que o objetivo do texto era convidar classificaram este mesmo texto como um texto do gênero “receita culinária”? Supõe-se, para eles, que era a menina Ju estava convidando através de um texto em forma do gênero receita culinária, um texto que tinha a função prioritária de ser um convite. Então, será que para estes alunos o produtor do texto estaria convidando o seu interlocutor a fazer uma receita? Talvez fizesse sentido para esses três alunos tal texto com esse propósito: um convite para fazer receitas.

Dessa forma, um texto pode ter vários sentidos e significações e cada leitor tem a sua competência metagenérica construída a partir das vivências de significações e sentidos (BAKHTIN, 2003). Pode-se inferir que, para estes alunos, leitores iniciantes, ainda em seu processo de evolução na sua compreensão leitora, é possível a coexistência de dois gêneros em um mesmo texto. São textos híbridos, há características presentes de diferentes gêneros que dialogam num mesmo espaço. Estes alunos não inferiram erroneamente. As conclusões desses alunos fazem sentido de certa forma.

Agora, passemos à questão 5.

Na tabela 6 avaliamos o aspecto da identificação da mescla de gêneros pelo investigado, ou seja, o reconhecimento da hibridização.

Tabela 6 - Pergunta 5 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 5 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:		
“Observando a forma das letras, as cores, o material (quadro e giz), os desenhos, o título do texto, a maneira como ele se apresenta, esse texto se parece com o gênero textual abaixo:”		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
(x) Cartaz informativo do cardápio do dia de restaurantes, lanchonetes, etc.	10	52,7%
() Placa de trânsito.	0	
() Cordel.	6	31,6%
() Capa de revista.	1	5,3%
() Anúncio publicitário.	1	5,3%
Outro:	1	5,3%

Fonte: Elaborado pela autora

O gênero que empresta o seu formato (cartaz do “cardápio do dia”) no texto, neste processo de hibridização, foi detectado pela maioria dos alunos (10 alunos), porém 6 alunos inferiram que o gênero com que se parece o convite era um cordel. Pode-se pensar que o fundo escuro e os desenhos levaram-nos a considerar que se tratava de uma xilogravura, característica do gênero cordel, porém outros elementos estéticos e linguísticos da poética do cordel (como a rima, formas rústicas, linguagem regional) não estão presentes. A imagem novamente transcende o verbal. Assim, entende-se que a competência metagenérica, bem com o letramento literário desses alunos provavelmente precisam ser ampliados, a fim de que eles tenham o conhecimento competente para inferir sobre os usos adequados e autorizados dos gêneros pelos falantes e sobre as escolhas desses falantes acerca do recurso da hibridização textual num contexto socio-discursivo (ANTUNES, 2007).

Conclui-se aqui que a maioria dos alunos percebeu a hibridização no texto “Chá da casa nova da Ju”, um texto com formato de cartaz “cardápio do dia” com a função comunicativa do gênero convite.

Apenas um aluno respondeu a opção “outro”, declarando ser o formato do gênero receita (há receitas que também imitam esse formato do gênero cartaz do cardápio do dia), o que tem grande pertinência, pois há elementos fortes no texto que se trata de algo relacionado ao campo lexical gastronômico. O texto sugere, mas é o leitor que tem que construir (KOCH, 2013).

Um aluno respondeu que o texto fazia referência ao formato de capa de revista e outro aluno declarou ser parecido o texto com um anúncio publicitário, mesmo não havendo nenhuma referência que indique que o autor quer que você seja levado a comprar algo exposto nas imagens do texto.

Vejamos agora a questão 6.

Tabela 7 - Pergunta 6 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 6 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:		
“Por que o autor do texto utilizou recursos, como os desenhos de refeições, utensílios culinários, o fundo preto e letras brancas, para produzir seu texto?”		
Alternativas da resposta com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Porque quer chamar a atenção do leitor para que ele compre refeições.	6	31,6%
(x) Porque quis misturar textos, fazendo o leitor acreditar que o texto é de um determinado gênero, sendo de outro.	9	47,4%
() Porque se trata de informações de culinária que o professor de gastronomia deixou no quadro negro.	4	21%
() Outro	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Aqui, percebemos que 6 alunos identificaram que o autor do texto se utilizou de recursos não verbais para chamar a atenção, porém se confundiram ao pensar que o objetivo do texto era vender refeições. Para eles, o objetivo era chamar a atenção para o propósito de venda, não compreenderam a mescla de gênero feita intencionalmente pelo do produtor do texto, o que significa que suas competências metagenéricas ainda não compararam as semelhanças e diferenças no que diz respeito aos elementos constitutivos dos gêneros contextualizados.

Nesta questão, 9 alunos (47,4%) conseguiram inferir que o produtor do gênero desejava que o seu leitor participasse da “brincadeira” de disfarçar um texto em outro, fazendo com que o leitor buscasse compreender sua finalidade após descobrir do que realmente se tratava o texto. A maioria dos participantes não domina a hibridização e seus propósitos e efeitos textuais.

Cabe destacar quem seis alunos, por sua vez, declararam ser o texto algo relacionado a vendas, o que nos leva a concluir que os textos publicitários exercem grande influência na compreensão leitora dos discentes.

Apenas um aluno selecionou a opção “outro”, declarando que o autor decidiu usar os desenhos apenas para chamar a atenção do leitor, fazendo com que ele vá para algum lugar, porém não especificou que lugar seria esse e nem que ação esperaria ser concluída.

Na questão 4, dos 11 alunos que identificaram ser o gênero um convite, 2 responderam, na questão 6, que se tratava de mescla de gêneros, mas com o intuito de vender refeições. Há que ser investigado por que alunos que souberam que era um convite responderam que a hibridização usada no texto tinha a finalidade de

vender refeições, sem atentar para o fato de que a autora do texto, ao transgredir a forma convencional do gênero convite, pretendeu ser engraçada, descontraída, divertida e criativa. A hibridização está a serviço do propósito comunicativo (MARCUSCHI, 2008).

Conclui-se, então, que a hibridização não é bem entendida pela maioria dos alunos (52,7%), pois eles souberam que a autora quis realmente chamar a atenção, entretanto alguns alunos não entenderam que o propósito do texto era convidar pessoas para um evento social e não registrar aulas de culinária ou vender refeições.

Vejam agora a pergunta 7.

Essa questão traz para o texto o olhar do aluno para a adequação do registro da linguagem utilizado.

Passemos às análises dos dados apresentados na tabela 8.

Tabela 8 - Pergunta 7 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 7 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:		
“Como é a linguagem utilizada no texto?”		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Científica, com termos técnicos.	3	8,33%
() Formal.	9	4,16%
(x) Informal.	6	45,83%
() Outro:	1	4,16%

Fonte: Elaborado pela autora

Começamos a refletir sobre a questão 7 pela resposta à alternativa “Outro”. O aluno que optou por essa alternativa declarou que a linguagem utilizada era uma linguagem “divertida”, o que demonstra que ele compreendeu a descontração, a informalidade almejada pelo produtor do texto, e que percebeu a adequação vocabular pensada no contexto de produção. Tais alunos possivelmente já devem ter tido contato, no domínio escolar, com gêneros com vários tipos de linguagem e alguns devem ter se apropriado das características encontradas na linguagem informal, como as variações regionais, as expressões populares, as gírias, os neologismos, os coloquialismos e possivelmente as palavras abreviadas, muito encontradas no espaço virtual, como nas “redes sociais”.

Visto numa dimensão pragmático-funcional, percebe-se que essa construção desse conhecimento é um processo complexo para alguns discentes, pois nem todos

apreenderam tais conhecimentos de forma equânime, nem todos estão apropriados deste domínio teórico oriundo de um mesmo nível de contextos sociais experienciados. Cada leitor é um ente singular, é um processo. Leitores são somatórias de coletivas (BAKHTIN, 2003) experiências. Eles vão adquirindo, socialmente, através de suas rotinas comunicativas, através dos contatos com os gêneros mais familiares, o entendimento das adequações vocabulares que os auxiliam na interpretabilidade do texto, bem assim a entender a intenção com que o autor produziu. Todo ato linguageiro é um fazer, repleto de uma finalidade, de uma intenção que o discente pode perceber na situacionalidade do texto, como propriedade de sua efetivação, refletida na dimensão do estilo linguístico adotado no gênero examinado por ele na avaliação diagnóstica. Os alunos que acertaram possivelmente avaliaram que marcas como “conto com sua presença”, “uma pitada de amor” demonstram ainda o grau de aproximação, de descontração que se pretende alcançar no evento mediante a linguagem adotada no convite.

Voltando à análise do quantitativo de alunos que responderam à questão, contabilizando as respostas de 9 alunos para “formal” e 3 alunos para “científica”, podemos dizer que um total de 12 alunos (63,2%) não identificaram o registro da informalidade, ou seja, mais da metade de alunos não compreenderam que se tratava de alguém cuja forma de “tratar” seu interlocutor não estava condicionada a normas gramaticais rígidas da língua dita “padrão”, normas caracterizadoras estas utilizadas para atingir determinadas comunidades discursivas “cultas” de forma mais impessoal. A autora do texto, através do tipo de linguagem adotada, demonstra que o evento é casual, inserido numa situação cotidiana, indicando que o efeito dessa linguagem adotada é atingir o seu público-alvo de forma mais pessoal, livre, espontânea.

Aqui, registre-se, 3 alunos responderam ser a linguagem utilizada científica, o que pode demonstrar que há alunos com dificuldades de entender o que seria uma linguagem científica. O que seria, para eles, uma linguagem científica?

Concluindo, a maioria dos pesquisados não acertaram a questão, não marcaram a opção “linguagem informal”. Será que os alunos que não compreendem o significado da palavra “informal”? Talvez alguns alunos estejam confundindo “formal” com “informal”. Há que ser investigado.

Aqui, poderíamos nos indagar no tocante aos conhecimentos dos alunos acerca do tipo de linguagem: como seria a linguagem utilizada num texto pertinente a

este gênero que se pretende parecer com outro gênero e se utilizar criativamente dos recursos não verbais?

Pelos resultados obtidos, percebe-se aqui a necessidade de investigar mais profundamente o que eles dominam sobre níveis de informalidade da linguagem adotada nos textos.

Além das questões aqui analisadas, os estudantes responderam ainda a algumas questões abertas, as quais conheceremos agora, seguidas das respostas dadas pelos estudantes:

4.1.2 Análise das questões abertas (questões 7 a 14)

As perguntas abertas tiveram a finalidade de saber se a leitura do texto gerou prazer, desconforto ou dificuldade nos alunos e o porquê de tais sentimentos. Vejamos suas respostas.

Começemos pela questão 8.

Tabela 9 - Pergunta 8 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 8 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
“Você gostou do texto?”	15 (79%)	1 (5,3%)	3 (15,8%)

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos 15 alunos que responderam afirmativamente que gostaram do texto, 13 alunos conseguiram entender a sua finalidade, ou seja, textos que são compreendidos pelo aluno acerca do seu objetivo – para que propósito foram construídos – geram um conforto no leitor e, de certa forma, a leitura torna-se prazerosa, palatável, inteligível (KLEIMAN, 2013; ANTUNES, 2007). Estabelece um jogo entre o leitor e o autor: é o jogo do texto em que o vencedor é aquele leitor engajado que atribui sentidos e compreende o propósito comunicativo. Interessante observar que dos 15 alunos que responderam à questão afirmativamente, 2 alunos declararam que a finalidade do texto era anunciar refeições como num cartaz “cardápio do dia” exposto em restaurantes. Dessa forma, percebe que a maioria (79%) que gostou do texto compreendeu seu objetivo. Um texto é uma unidade semântica em que vários entes de significação são materializados através de estruturas, de relações sintáticas, semânticas, lexicais, e que a intenção do produtor se realiza através desses

elementos linguísticos e gráficos, porém se incumbe ao leitor fazer a recuperação desse escopo através do formal e, lógico, se apoiando no extralinguístico. O contexto é o que determina a textualidade para o leitor.

O único aluno que respondeu que não gostou do texto assim o fez por achar que o autor quis enganar e confundir o leitor. Em que pese não ter apreciado a hibridização, este aluno entendeu a finalidade do texto, pois respondeu, na questão 2 da Avaliação Diagnóstica, que o objetivo do texto era convidar amigos para um evento social. Apesar de ter acertado apenas 3 das 7 questões da Avaliação Diagnóstica, um rendimento abaixo da média da turma, ele entendeu a funcionalidade do texto. Inferiu-se que o leitor que entendeu seu objetivo não gostou do texto ou da forma como tal objetivo tentou ser alcançado pelo produtor do texto. Para tecer crítica e analisar o discurso alheio, há que compreender os mecanismos linguísticos do enunciado. Nem sempre a forma como é usada no texto para dizer algo é apreciada pelo leitor. O leitor pode entender o seu objetivo não apreciando a forma como é dita pelo autor.

Apenas 3 alunos não quiseram responder à questão 8 aberta da Avaliação Diagnóstica. Agora, vejamos a questão 9.

Tabela 10 - Pergunta 9 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 9 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:	SIM	NÃO	NÃO RESPONDEU
Por quê?"	11	1	1

Fonte: Elaborado pela autora.

A questão 9 perguntou qual a razão de não ter gostado no texto. Apenas um aluno não gostou do texto, o informante 9 (Figura 6), que declarou que não se interessou pelo texto. Este aluno respondeu, na questão 4, que o texto se tratava do gênero receita culinária, o que nos leva a crer que o conhecimento interacional do leitor, mais precisamente o conhecimento superestrutural, ou seja, pouco conhecimento sobre a construção textual dos gêneros impede uma boa compreensão. Um texto que não faz sentido é um grande motivo para que a leitura se torne desinteressante.

Observemos a Figura 3 a seguir:

Figura 3 - Resposta do informante 4 na questão 9

8 - Você gostou do texto? Não

9 - Por quê? que não me interessou

10- Você teve dificuldade em interpretar o texto? Não

11- Por quê? Por que eu não li o texto

12- "Chutou" alguma questão? Não

13- Se você respondeu "sim", qual questão você chutou? Não chutei

14- Por quê? Não precisa chutar da minha casa

Fonte: Elaborado pela autora

Este informante 04 (Figura 3) declarou, na questão 10, que não teve dificuldade, mas que também não lera o texto na questão 11, respondendo, na questão 12, que não chutara nenhuma questão da avaliação diagnóstica. Entretanto, das 7 perguntas fechadas da diagnose, ele apenas compreendeu 3 questões que versavam sobre: produtor, objetivo e gênero transgressor, ou seja, menos da metade. Foram-lhe solicitadas informações básicas sobre o gênero, o que nos leva a crer que possivelmente houve problemas na compreensão leitora deste aluno ao declarar que dele não gostou porque não o leu. Se tivesse lido teria gostado? Como esse leitor formulou sua opinião de algo que não experienciou? Por que há leitores que não se interessam em experienciar a proposta do autor em desvelar um texto vaticinando suas opiniões fundamentadas no "não li e não gostei"? Compreender um texto é um exercício de colaboração, uma proposta de sentidos (MARCUSCHI, 2008), um. Provavelmente ele lê de forma descendente, veloz e sinteticamente, sem atentar analiticamente para os detalhes, necessitando que seja feita uma reflexão e uma análise por parte do professor do processamento de texto deste aluno (SOLÉ, 2003).

Dos 15 alunos que responderam afirmativamente à questão 9, apenas 11 responderam o porquê de sua opinião: 3 declararam que gostaram porque acharam muito criativa a forma usada pelo produtor do texto, despertando o interesse do leitor.

A originalidade da comunicação humana é uma característica apreciada pelos falantes. O original desperta interesse, quebra expectativas, suscita a curiosidade, provoca boas sensações no leitor engajado. Se a leitura é um exercício de coautoria, de reinvenção do leitor (MARCUSCHI, 2008), ler um texto criativo é uma experiência de recriação (e recreação).

Os 2 alunos que declararam que gostaram do texto alegaram que havia mistura de forma de gênero (hibridização); 1 alegou que o texto era muito “enfeitado”; 1 aluno declarou que o texto chamava a atenção; 2 alunos disseram que gostaram pois falava sobre comida, um campo lexical agradável para esses leitores assim como o conteúdo temático; 1 gostou porque chamava a atenção, e 1 aluno gostou do texto porque aprendeu com ele. Um leitor que infere que sua leitura é uma aprendizagem é um leitor proficiente e amadurecido, um leitor que constrói o prazer da leitura no “ler e aprender” (KLEIMAN, 2003). Quatro alunos não responderam por que gostaram do texto, o que pode nos indicar que, caso não tenham respondido por não saber o que faz o texto lhes ser aprazível, o professor poderá ampliar a compreensão dos aspectos que ainda estão obscuros para estes leitores aprendizes na construção dos sentidos no processo da leitura (ANTUNES, 2007)

Vejamos a questão 10:

Tabela 11 - Pergunta 10 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 10 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	NÃO RESPONDEU
“Você teve dificuldade em interpretar o texto?”	1	12	1	5

Fonte elaborado pela autora

A maioria dos alunos (12, ou seja, 63,2%) afirmou não ter dificuldade para interpretar. O leitor compreende o texto, mas não em sua totalidade, e nunca será, pois numa visão sociodiscursiva e interativa de língua, o sentido não está no leitor ou no autor, mas na interação (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2009), dado que o contexto situacional é dinâmico. Sobre a questão 11, tivemos o seguinte:

Tabela 12 - Pergunta 11 da Avaliação de Pré-intervenção

Pergunta 11 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção	SIM	NÃO	NÃO RESPONDERAM
“Por quê?”	2	1	16

Fonte: Elaborado pela autora

Apenas 4 alunos responderam à questão 11. Dentre eles, apenas 2 responderam que sentiram dificuldade em interpretá-lo: 1 declarou que tinha “muito o que ver”, o que parece tê-lo deixado confuso; outro aluno declarou que, de fato, se confundiu.

De outra sorte, 1 aluno respondeu que não teve dificuldade em interpretar o texto, pois havia muitas imagens que ajudavam a compreendê-lo, ou seja, o que serve para ancorar informações que levem o entendimento a um leitor pode levar outros leitores a diferentes interpretações. Cada leitor tem a sua leitura, sua idiossincrasia, sua forma de entender um texto (KOCH e ELIAS, 2009).

Nas questões 12, 13 e 14, perguntamos:

Tabela 13 - Pergunta 12 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:

Pergunta 12 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:	SIM	NÃO	MAIS OU MENOS	NÃO RESPONDERAM
“Chutou” a resposta a de alguma questão?”	7	6	1	5

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta questão não há como avaliarmos seguramente se a maioria “chutou” alguma questão, pois 5 alunos não quiseram responder. Questões abertas e subjetivas trazem dificuldades para os alunos responderem. A nossa pesquisa é de participação espontânea.

Numa visão rápida, a maioria dos alunos que quis responder à questão proposta confessou que não chutou, ou seja, os alunos acreditam que sabem, que estão conscientemente realizando corretamente as interpretações.

Dos alunos que responderam que não chutaram, 1 respondeu que havia entendido “tudo”, porém ele acertara 4 questões das 7 fechadas da Avaliação Diagnóstica, acertando a questão sobre o objetivo do texto. Para este leitor, entender “tudo” pode significar entender a finalidade, o objetivo. O que de fato pode ser o “tudo” a ser entendido para este leitor? Eis mais uma pergunta que precisa de investigação.

No que se refere à questão 14, tivemos:

Tabela 14- Pergunta 13 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:

Pergunta 13 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:		
Se você respondeu “sim”, em qual questão você chutou?”	QUESTÃO	QUANTITATIVO DE ALUNOS QUE CHUTARAM A QUESTÃO
	2	1
	6	2
	7	2
	8	1
	9	2
	10	1
	11	1

Fonte: Elaborado pela autora.

As questões mais complexas que acarretaram chute versavam sobre o porquê de o autor do texto usar o hibridismo, qual era o tipo de linguagem e por que o aluno gostou do texto. Vale observar que a questão 9 é uma questão aberta, subjetiva, não demandando um chute, em que pese haver investigados que declaram que “chutaram”. Aqui, o aluno pensou que tal questão tivesse uma resposta certa. Dois alunos não compreendem que a resposta é subjetiva, livre de avaliação.

Sobre a questão 14, temos:

Tabela 15 - Pergunta 14 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:

Pergunta 14 da Avaliação Diagnóstica Pré-intervenção:
Por quê?
1 aluno respondeu -que não chutou porque entendi tudo
1 aluno respondeu que chutou mais ou menos porque estava o texto confuso
4 alunos responderam chutou porque não sabia a resposta

Fonte: Elaborado pela autora

Alunos chutam porque não compreendem o enunciado ou não sabem a resposta ou talvez tenham uma ideia aproximada da resposta. Aqui, os alunos que disseram chutar responderam que não sabiam a questão.

Pelas respostas dadas na pergunta 14, conclui-se que 5 alunos revelaram que chutaram por não saberem a resposta, algo difícil de reconhecer formalmente. É normal alunos argumentarem no cotidiano escolar que sabem dos assuntos das avaliações escolares, mas que, no momento da prova, esquecem. Talvez esses alunos não compreendam o significado de dominar um assunto, não tendo a metacognição de seus conhecimentos sobre os conteúdos escolares. Há alunos que declararam verbalmente que chutaram, mas não confessaram, não responderam tal indagação apresentada na questão 12 da avaliação diagnóstica. Talvez, por constrangimento, pois um chute é algo que mostra a dificuldade em responder

questões denotando dificuldades de aprendizagem. O aluno da figura 12 respondeu que não precisou chutar, pois a resposta estava na cara, entretanto tal aluno não compreendera todas as questões da diagnose, errando algumas respostas.

Em suma, percebemos a maioria dos alunos compreendeu quem era o produtor do texto, o destinatário, de que gênero de fato se tratava e qual era o gênero transgressor. E tiveram dificuldades em compreender o porquê da hibridização, em que elemento textual se ancora a compreensão de que houve o fenômeno da mescla de gênero, em que o aluno se apoiou para compreender e identificar a finalidade do texto, bem como qual o tipo de linguagem adotada.

De posse das respostas à diagnose e após refletirmos sobre elas, procedemos à intervenção, a qual será apresentada a seguir.

4.2 ANÁLISE DA INTERVENÇÃO: COMO OS ALUNOS COMPREENDEM TEXTOS HÍBRIDOS

Esta investigação, como já destacado, teve como objetivo principal analisar a compreensão leitora dos alunos através de práticas de ensino com textos híbridos, intervindo nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos apoiando-se nesta intervenção, que consistiu em atividades contemplando a ampliação de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura dos estudantes.

E, como objetivos específicos, refletir sobre o ensino desse fenômeno; favorecer o desenvolvimento da competência metagenérica e do reconhecimento do propósito comunicacional encontrados nos diversos gêneros discursivos híbridos que circulam socialmente. Consequentemente, espera-se que o discente, a partir desta experiência, será capaz de compreender que um gênero não é apenas sua forma e sua definição, mas sua funcionalidade em seu domínio discursivo; o gênero tem uma função social.

A intervenção propriamente dita, ou seja, as oficinas de leitura e produção textual, foi realizada em 5 dias. Aqui, iremos detalhar o que aconteceu durante todo o processo e sobretudo o que aconteceu após a avaliação diagnóstica.

Todo o processo, com as avaliações antes e depois da intervenção, teve a duração de 7 dias, trabalhados com o seguinte planejamento detalhado: primeiro momento (avaliação diagnóstica); segundo momento (intervenção propriamente dita/oficina de leitura).

PLANEJAMENTO DOS DIAS/ATIVIDADES

1º MOMENTO: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA PRÉ-INTERVENÇÃO.

DIA 1 -REALIZAÇÃO DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO (Apêndice A)
--

2º MOMENTO: ATIVIDADES RELATIVAS À OFICINA DE LEITURA

DIA 2 -CONHECENDO OS ELEMENTOS NO GÊNERO HIBRIDIZADO
ATIVIDADE 1 – CONFRONTO E IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO EM FORMATO CONHECIDO (MAIS COMUM) E EM FORMATO HÍBRIDO, BEM COMO OBSERVAÇÃO DOS EFEITOS DA HIBRIDIZAÇÃO. (Apêndice B)
ATIVIDADE 2 – ANÁLISE DO TEXTO “CARDÁPIO DO DIA” E DO TEXTO “CASA NOVA DE TATIANA E REABIAS” E CONFRONTO ENTRE GÊNEROS PARA IDENTIFICAÇÃO DO HIBRIDISMOS E SEUS EFEITOS (Apêndice C)

DIA 3 – MODELOS DE GÊNEROS TEXTUAIS
ATIVIDADE 3 – EXIBIÇÃO NO DE GÊNEROS RECOMENDADOS NO PLANEJAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/SEDUC-RECIFE/PE
ATIVIDADE 4 – PERGUNTAS ORIENTADORAS SOBRE OS GÊNEROS (Apêndice D)
ATIVIDADE 5 – CONSTRUÇÃO DE CARTAZ SOBRE A DEFINIÇÃO DO GÊNERO E SUAS CARACTERÍSTICAS (Apêndice E)
ATIVIDADE 6 – PRODUÇÃO, EM EQUIPES DE 3 A 5 ALUNOS, DE UM TEXTO (DENTRE OS GÊNEROS DISCUTIDOS) DE CONTEÚDO TEMÁTICO RELEVANTE PARA A ESCOLA (Apêndice F)

DIA 4 – LEITURA E COMPREENSÃO (CANÇÃO, POEMA E RECEITA)
ATIVIDADE 7 – LEITURA DO POEMA/CANÇÃO “OS ANJOS”, PERGUNTAS E DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO E ESCUTA ATIVA DA CANÇÃO (Apêndice G).
ATIVIDADE 8 – ANÁLISE DO GÊNERO RECEITA – CARACTERÍSTICAS, RECORRENTES DO GÊNERO (Apêndice H)
ATIVIDADE 9 – PRODUÇÃO DE TEXTO HÍBRIDO UTILIZANDO A FORMA DO GÊNERO RECEITA E A TÉCNICA LETTERING (Apêndice I)

DIA 5 – HIBRIDIZAÇÃO EM GÊNERO INSTITUCIONAL
ATIVIDADE 10 – CONSTRUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO CAMPANHA INSTITUCIONAL UTILIZANDO A HIBRIDIZAÇÃO (Apêndice J)

DIA 6 – GÊNERO CARTA PESSOAL
ATIVIDADE 11 – PRODUÇÃO DE TEXTO HÍBRIDO – NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO (Apêndice K)
ATIVIDADE 12 – PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO INSTITUCIONAL PARA DIVULGAR A CAMPANHA DE LIMPEZA DAS PRAIAS (Apêndice L)

3º MOMENTO –AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PÓS-INTERVENÇÃO

DIA 7– AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM (PÓS-INTERVENÇÃO) (Apêndice M).
--

Agora, acompanhemos com mais detalhe a realização de cada uma das atividades.

DIA 1 -AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO (Apêndice A)
DURAÇÃO: 2 AULAS

Neste primeiro momento, a avaliação pré-intervenção (Apêndice A) foi realizada com normalidade, sem nenhuma ocorrência de recusa; alguns alunos, num primeiro momento, sentiram-se ansiosos em virtude de responderem a uma “avaliação”. Entretanto, a professora/pesquisadora explicou que se tratava de uma pesquisa e que tal atividade não tinha a finalidade de atribuir notas probatórias, bem como que suas identidades estavam protegidas e resguardadas de julgamentos alheios. Assim, todos quiseram participar espontaneamente. Passados alguns minutos, não expressaram nenhum comentário sobre suas dificuldades e fizeram a atividade silenciosamente. Dois alunos comentaram que não estavam entendendo algumas imagens. A professora interveio trocando algumas avaliações que estavam um pouco embaçadas. Um aluno pediu que a professora lesse a prova, mas ela informou que era necessário que eles próprios respondessem sozinhos. Todos responderam e a professora/pesquisadora recolheu as avaliações para análise.

DIA 2 – CONHECENDO OS ELEMENTOS NO GÊNERO HIBRIDIZADO
DURAÇÃO: 3 AULAS
ATIVIDADE 1 – CONFRONTO E IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO EM FORMATO MAIS CONHECIDO (MAIS COMUM) E EM FORMATO HÍBRIDO, BEM COMO OBSERVAÇÃO DOS EFEITOS DA HIBRIDIZAÇÃO (Apêndice B)

Aqui começa a intervenção propriamente dita, ou seja, iniciam-se as atividades (oficinas de leitura) em que a professora/pesquisadora intervém na investigação, observando e aplicando os procedimentos. Todo o processo foi registrado, conforme indicado na metodologia, para posteriormente ser também objeto de avaliação e reflexão da prática do ensino da língua com textos híbridos, consistindo, bem assim, tais observações como *corpus* deste trabalho. Esta atividade teve como caminho a discussão sobre as respostas dos alunos na Avaliação Diagnóstica. A atividade foi executada com discussões e preenchimento de uma ficha acerca dos dois textos para o cotejo.

Foi exibido o mesmo texto utilizado na avaliação diagnóstica, intitulado “Chá da casa nova da Ju” (figura 4) para a classe no projetor.

Figura 4 - Texto “Chá da casa nova da Ju”



Fonte: retirado do site Elo7.com.br¹⁵

Um aluno foi solicitado para ler em voz alta. A professora iniciou a discussão sobre o texto perguntando aos alunos sobre o que tratava aquele texto, o que chamou a atenção nele e se eles já haviam visto texto parecido. Se sim, quais eram as semelhanças e diferenças. O intuito era saber quais modelos mentais os alunos possuíam (MARCHUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2013; KOCH e ELIAS, 2009), coletando informações sobre organização textual, estilo de linguagem, tema e dados do grupo sobre: se ele já era familiarizado com o gênero, por que foi feito, por que as pessoas o leem, qual o objetivo, quem é o autor (o produtor), qual o papel social deste produtor, qual a sua autoridade, para quem ele se destina, qual é tipo de leitor que o procura, qual o tipo de linguagem o produtor usaria no texto para falar com o seu leitor, quais são as palavras desconhecidas, qual a relação entre elas, qual o campo semântico a que ele se refere, que tema é apresentado no texto, qual o motivo de sua forma, imagens, tipo de letra, se eles já tinham visto aquele tipo de desenho e de disposição diferenciada das letras, onde ele viu, onde textos parecidos já foram vistos, a fim de

¹⁵ Disponível em: < <https://www.elo7.com.br/convite-receita-cha-de-panela-digital/dp/6924a1>>. Acessado em 01/03/19.

também observar o que eles sabem sobre o contexto de produção, o evento social, bem como a linguagem usada no texto, motivando-os a justificarem suas respostas oralmente. A professora/pesquisadora anotou as respostas dos alunos no quadro e solicitou que respondessem e justificassem a que gênero se referia o texto.

Foi observado que os alunos conseguiram compreender a função e a identificação do gênero apresentado. A professora/pesquisadora provocou a discussão e o debate entre os alunos, que defendiam opiniões divergentes, apresentando pistas para que observassem e compreendessem que o texto “Chá da casa nova da Ju” se utilizou da forma de outro gênero que não a estrutura formal convencional (costumeira) do gênero convite. Foi indagado qual foi o gênero discursivo que “emprestou” sua forma ao texto “Chá da casa nova da Ju” e como eles sabiam disso. A professora ouviu as justificativas dos alunos com o objetivo de dar condições aos alunos/leitores para que percebessem que havia uma relação de “hibridismo” no texto 1, ou seja, que havia uma transgressão no texto: um gênero com a forma de outro gênero, isto é, um convite com a forma de cartaz “cardápio do dia”.

Os alunos declararam que isso podia ser confuso para quem não lia com atenção. A professora/pesquisadora explicou que há indícios nos textos para sabermos o objetivo de um texto, há palavras, imagens que nos revelam o que o autor deseja com aquele texto, mas que tudo está ligado em um todo no texto, todas as palavras, as imagens, tudo tem que fazer sentido, ter coerência em um texto. Isso nos faz lembrar o que declara Marcuschi (2008) acerca das construções das inferências a partir de aportes de elementos sociossemânticos, históricos, cognitivos situacionais e sobretudo linguísticos de várias naturezas que operam integralmente no texto, fornecendo pistas para produção de sentidos. Há informações que o fazem desconfiar, levantar hipóteses e há as que fazem ter certeza do que o produtor quer com aquele texto. Os alunos responderam que havia desenho de dois ganchos (figura 4) no texto “Chá da Casa Nova da Ju” e que indicava que era para pendurar aquele texto, que tal texto o fazia lembrar de um cartaz do cardápio do dia de um bar. A professora perguntou se eles conheciam o giz. Alguns disseram que sim, outros alunos, a pedido da pesquisadora, informaram aos colegas como era que usado o quadro negro com giz. A pesquisadora perguntou se a utilização da lousa na sala de aula tinha a mesma função do seu uso nos estabelecimentos comerciais, e questionou os usos desse suporte de gênero na sala de aula, nos estabelecimentos comerciais e, no caso, no texto (mesmo que de forma fictícia) explicando suas relações com o conteúdo, suas

funções a depender do propósito comunicativo do produtor junto ao leitor (ASKEHAVE e SWALES, 2001).

Em seguida, a pesquisadora perguntou sobre as palavras usadas, o que elas faziam-no lembrar. Outro aluno disse que algumas palavras do texto o faziam lembrar de uma receita culinária (“receitinha”, “porção”, “renderá”, “quilo”), mas que estavam sendo usadas misturada com outras palavras (“quilo de horário”, “xícara de data”). A professora/pesquisadora perguntou se eles entenderam o que significava um “quilo de horário”, eles responderam que sim, pois havia a informação “às 14 horas” e também havia a data “14/12/2016”, e falaram que mesmo misturado eles estavam entendendo que era a informação da data e do horário. A pesquisadora/professora perguntou se alguém já ouvira falar em “híbrido”. Um aluno respondeu que era um carro que andava na rua e na água, acrescentando que havia também outros nomes, como, carro anfíbio. A professora, elogiando seu conhecimento tecnológico, incentivou que o aluno explicasse para a turma, o qual, em ato contínuo, foi provocado pelos colegas, aclarando para a turma do que se tratava tal engenho, de onde ele tinha tirado tal informação. Todos os alunos da sala, intrigados, se interessaram bastante pela explicação do aluno, formulando perguntas, (numa atitude positiva na construção do conhecimento) e tecendo comentários dizendo que não sabiam o nome desse tipo de veículos, observando a necessidade de tal veículo diante das chuvas de Recife:

Quando os alunos formulam perguntas pertinentes sobre o texto, não estão utilizando o seu conhecimento prévio sobre o tema, mas também – talvez sem terem essa intenção – conscientizam-se do que sabem e do que não sabem sobre esse assunto. (SOLÉ, 1998, p. 110).

A professora escreveu no quadro a palavra “híbrido”¹⁶ e deu pistas sobre o que significava aquela palavra de origem grega, explicando os seus sentidos e o seu uso e as formas que o léxico pode ser usado no texto, como, por exemplo, substantivo, adjetivo, e como o léxico “anfíbio” também fora usado, seus significados, explicando as construções de palavras através de prefixos (do grego *anphi*, que significa duplo; e do grego *bíos*, significando “vida”), aclarando que podemos utilizar em vários

¹⁶ Aquele proveniente de distintas naturezas, miscigenado. Termo oriundo do grego “*hýbris*” (MACHADO, 1956), que significa ultraje. Razão pela qual os seres híbridos eram vistos como impuros para os gregos, como uma violação às leis naturais. Noção preconceituosa que, de certa forma, ainda vigora nos dias atuais.

contextos, várias situações a palavra “híbridos”. E citou os seres da mitologia grega, híbridos. Os alunos lembravam da exposição de esculturas antrozoopomórficas que fizeram em 2017 na escola nas aulas de Artes. Aqui, lembremos Marcuschi (2008) ao nos orientar que as inferências são processos - indispensáveis na compreensão de leitura - carecedores da memória do leitor e que, por vezes, podem introduzir informações mais relevantes que o próprio texto. Assim, o conceito teórico “antropozoomorfismo” foi retomado, mostrando que as palavras são utilizadas e exorbitadas de forma ampla para outras disciplinas, nenhum conhecimento é isolado, todos se intercomunicam, transdisciplinarmente, a depender dos contextos, dos gêneros. É assim que a flexibilidade da língua funciona. O professor de Português em sala de aula deve mostrar, ante as implicações etimológicas, as relações epistemológicas da prática da linguagem (ANTUNES, 2010).

A pesquisadora perguntou se a turma já tivera contato com cartazes do tipo “cardápio do dia”. Os alunos relataram onde já viram o gênero (cardápio do dia), mas nunca receberam ou viram um convite em que havia essa estrutura. Houve um aluno que disse que já viu um convite com formas diferenciadas, papel colorido recortado com desenhos de super-heróis, que sempre identificou que era festa de criança por conta do tema de desenho animado. É importante que os professores aproveitem a bagagem do aluno sempre para que ele possa fazer suas conexões cognitivas (SOLÉ, 1998; ANTUNES, 2010). A professora perguntou se ele gostou desse convite e por que as pessoas se utilizam de temas para suas festas infantis, o que eles representavam. Ele explicou que gostava muito de super-heróis e que é o costume compartilhado (as maneiras que as pessoas têm de viver, de se divertir) (BAKHITIN, 2003), que as pessoas querem lembrancinhas temáticas da festa. A professora indagou para turma quais os temas que lhes interessavam e o que os faziam se identificar com eles. Outros alunos também disseram que já viram convites engraçados de festas infantis. A professora pediu que cada um falasse por qual motivo eram engraçados. Alguns disseram que eram os desenhos, a forma de abrir o convite em que o papel forma figuras tridimensionais. A professora explicou que tal maneira de abrir o convite se caracteriza como dobraduras do estilo *pop up*. Um aluno mencionou que na biblioteca da escola havia muitos livros infantis com estas dobraduras. A professora pediu para que ele dissesse quais os livros que ele leu com essas dobraduras. O aluno contou suas experiências para toda a classe sobre os livros. Os alunos que ouviram ficaram curiosos em ver tais dobraduras na biblioteca.

A professora/pesquisadora mostrou no projetor um exemplo de um convite tradicional (Chá de Casa Nova Tatiana e Reabias). Pediu para os alunos identificarem o que havia em comum nos dois textos: “Chá da Casa Nova da Jó” (Figura 4) e o convite “Chá de Casa Nova Tatiana e Reabias” (Figura 5).

Figura 5 - Texto “Chá da Casa Nova Tatiana e Reabias”



Fonte: retirado do site imagensemoldes.com.br ¹⁷

Na sequência, foi distribuída para grupos de 3 a 5 alunos uma ficha (Apêndice B) com informações sobre a caracterização dos gêneros apresentados, para identificação do gênero em formato conhecido e em formato híbrido, bem como para observação dos efeitos da hibridização. Os alunos preencheram e fizeram um debate sobre suas conclusões.

Os alunos foram solicitados a compararem as imagens e as marcas linguísticos-discursivas presentes nos dois convites, um de formato tradicional e outro de formato hibridizado, observando os elementos “tradicionais” na construção dos textos do gênero convite, delimitando sua leitura para o que não pode faltar no gênero, quais são os seus elementos caracterizadores, abrindo a discussão sobre o conteúdo temático recorrente.

A professora/pesquisadora perguntou aos alunos se alguém não havia entendido alguma palavra, se a linguagem estava de difícil compreensão. Todos

¹⁷ Disponível em: <<https://imagensemoldes.com.br/modelos-de-convites-de-cha-de-casa-nova/>> Acessado em 01/03/2019.

responderam que entenderam os significados das palavras. A professora/pesquisadora perguntou aos alunos do que se tratavam as expressões “florais leves” e “orientais”. Alguns não souberam dizer. A professora orientou os alunos a encontrarem o significado da palavra pelo contexto, buscando sentido na integralidade do texto. No nível microlinguístico, tais questões lexicais são passíveis de resolução ao se utilizar dadas pistas deixadas nas relações entre os léxicos. As alunas responderam que se tratava de roupa de cama com flores e que eram leves porque o lençol era para se cobrir no verão, entretanto elas não conseguiram entender o significado do “orientais”. A professora explicou o significado de “orientais”, dando exemplos do uso da palavra em contextos diferenciados. Os alunos acreditavam que dominavam o texto, mas, ao delimitar os objetivos da leitura, travavam outro modelo de leitura e, assim, praticavam o modelo interativo (*top down* e *bottom up*). Foi percebido que as relações entre as microestruturas linguísticas são fornecedoras de informações acerca da linguagem informal utilizada nos dois textos e a adequação pensada pelo produtor no contexto de produção do gênero.

Foram cotejados os pontos semelhantes (informações sobre o evento, presentes, imagens, datas, local, etc.) entre os dois textos do gênero convite: “Chá da casa nova da Ju” e “Chá da casa nova Tatiana e Reabias”, ou seja, o que costuma ocorrer de regular na produção e circulação, nos seus esquemas de composição, dentre vários aspectos. A professora perguntou quais as características do gênero discursivo convite presentes e recorrentes nesses textos e discutiu sobre a linguagem utilizada neles, se os alunos conheciam o termo “linguagem formal”, se houve adequação ao gênero, ao interlocutor etc. Houve alunos que declararam que se confundiam entre formal e informal. Um aluno explicou a diferença, dando exemplos de como ele falaria uma história engraçada com os colegas e como ele escreveria um convite para uma reunião de seus amigos, uma festa e como ele escreveria ou falaria para alguém algo que tivesse que se preocupar com a forma de falar e de tratar a pessoa, usando “Senhor”, “Doutor”, se preocupando com o plural, com a escrita correta das palavras.

Os alunos conseguiram identificar no texto tais pontos de informalidade (encontrando a expressão, por exemplo, como “conto com sua presença e uma pitada de amor”), rediscutiram os elementos da hibridização e os efeitos que o produtor procurou obter do leitor através dela, como atenção, humor, descontração e expuseram as suas respostas oralmente, bem como as justificativas, confrontando-as

com as dos colegas. Houve uma discussão sobre qual seria o texto mais adequado e os alunos responderam que a resposta iria depender da situação, do tipo de evento que eles fariam se fosse o caso de ser o produtor do texto, no caso, o dono da festa. Desta forma, a discussão contemplou o porquê das escolhas, como sustenta Bakhtin (BAKHTIN, 2003): toda atividade humana é uma atividade linguageira, está relacionada ao uso da língua, não se pode entender gêneros discursivos fora de seu contexto social, sua situação de produção, quem são os seus atores sociais, para quem eu vou enunciar e como será pensada e realizada minha enunciação, que formas constitutivas irei utilizar no meu texto, qual a tipologia que me auxiliará no meu propósito comunicativo, qual o léxico que será adotado e em que registro linguageiro terei que me apoiar para concretizar meu objetivo. Nesse viés, sustenta Marcuschi (2008, p.23): não existe um uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas.

Concluindo, após o trabalho da discussão dos aspectos sociodiscursivos dos textos, os alunos foram solicitados a responderem a ficha de referente ao confronto e identificação do gênero em formato mais conhecido e em formato híbrido (Apêndice B) nos revelando, através de suas respostas, que eles perceberam as características semelhantes dos dois gêneros discursivos como contexto de produção, suporte, finalidade. Uma equipe respondeu que o suporte do texto “Casa Nova da Ju” poderia ser, dentre outros, também um cartaz, já que havia a simulação do formato do gênero cardápio do dia. Alguns alunos disseram que só se fosse numa parede pendurado, pois dificilmente se vê um suporte de um convite para uma festa íntima em formato de cartaz, pois as pessoas querem praticidade, não é comum se utilizar um cartaz para convidar alguém para uma reunião íntima de amigos. A pesquisadora perguntou quais seriam os suportes mais utilizados para aqueles gêneros. Alguns alunos responderam que seriam o celular pois já receberam convite virtuais através do *Whatsapp* e que as pessoas estão economizando papel e tempo dessa forma contemporânea.

Fazendo uma breve análise das compilações das respostas dos alunos registradas na Ficha de Confronto (Apêndice B), percebemos que a discussão prévia sobre as características dos textos apresentados colaborou para que os alunos organizassem suas ideias e conceitos sobre os gêneros e estruturasse seus esquemas mentais acerca dos elementos recorrentes dos textos e não recorrentes no cotejo sugerido na atividade. No tocante ao público-alvo, houve uma equipe que chamou a atenção sobre os “donos da festa”, os anfitriões eram diferenciados. Um

dos gêneros discursivos tinha como produtor um casal, provavelmente recém-casados, que solicita enxoval como artigos de cama, mesa e banho para o casal; outro, uma pessoa apelidada de Ju, que quer trocar receitas. O uso do apelido “Ju” demonstra o grau de intimidade que é travado na relação com os convidados da reunião. Esse aspecto linguístico foi também observado por outros alunos ao mencionar que o casal não escrevera seus nomes com sobrenomes como se vê presentes nos convites mais formais. Este fato nos remete a Marcuschi (2008) ao compreendermos, numa dimensão pragmática e gramatical, a adoção da linguagem adequada nos contextos de seu uso público, ponderando: a situação de produção social e material do texto, o lugar social do produtor em relação ao destinatário, a intenção do autor, o tempo e o espaço do suporte bem como a finalidade do gênero. No quadro cotejador dos gêneros, o formato hibridizado do texto “Casa Nova da Ju” foi um dos aspectos que ficaram compreendidos pelos alunos como o elemento mais discrepante entre os textos.

Um aluno revelou que demorou mais para identificar do que realmente se tratava o texto “Casa Nova da Ju” naquele formato de quadro negro, fato que não aconteceu com a leitura do texto de formato não hibridizado (“Casa Nova de Tathiana e Reabias”). O que mostra que o reconhecimento desta prototipia (KOCH, BENTES E NOGUEIRA (2003 apud RIO STELLA, 2014)) envolve a mobilização de uma linguagem que capacite o sujeito a distinguir e relacionar textos com formatos diferenciados, mas com finalidades semelhantes, ressignificando os sentidos pretendidos através dos gêneros híbridos.

Em resumo, a atividade foi bem recepcionada pelos investigados que perceberam que não se pode deixar de referenciar no gênero convite os dados acerca do local, horário e data do evento referenciado no convite

Todos esses aspectos acima mencionados na execução da atividade 1 foram observados e anotados para que a pesquisadora analisasse levando em conta o desempenho dos alunos com a mediação da pesquisadora em sala de aula.

Passemos neste momento o que foi trabalhado na atividade 2.

ATIVIDADE 2 – ANÁLISE DO TEXTO “CARDÁPIO DO DIA” E DO TEXTO “CASA NOVA DE TATHIANA E REABIAS” E CONFRONTO ENTRE GÊNEROS PARA IDENTIFICAÇÃO DA HIBRIDIZAÇÃO E SEUS EFEITOS (Apêndice C)

A professora/pesquisadora apresentou no projetor o texto “Cardápio do dia” referenciado na figura 6 a seguir:

Figura 6 - Texto "Cardápio do Dia".



Fonte: retirado do site [br.pinterest.com](https://br.pinterest.com/pin/284149057723395554/?lp=true)¹⁸

O exemplo trazido encontrava-se no suporte “cavelete” em calçadas. A professora questionou o suporte e os alunos disseram que, na calçada, o texto chamaria mais a atenção. No tocante a este gênero cardápio do dia, foi perguntado quem já o viu em outros suportes e onde viram. Alguns alunos responderam que sim, que havia um quadro negro escrito a giz na parede do um restaurante exibindo o cardápio do dia, ou seja, a refeição que aquele estabelecimento oferecia para seus clientes. A professora perguntou o que era o suporte de um gênero e o porquê daquele suporte. Apenas um aluno respondeu o que era suporte, pois no caderno de atividades adotado na classe havia a explicação sobre o que era um suporte textual. Os outros alunos lembraram a terminologia e entenderam o que significava, dizendo que o suporte, naquele caso, era o quadro negro para ser escrito com giz porque assim

¹⁸ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/284149057723395554/?lp=true>. Acessado em 10/01/2019.

chamava a atenção do consumidor. A professora/pesquisadora perguntou qual a vantagem ou a desvantagem daquele suporte, se os suportes faziam diferença sobre como os gêneros funcionavam. Houve uma discussão sobre a importância do suporte, sobre o modo como os gêneros mudam seu funcionamento de acordo com ele, sobre quais são os suportes mais convencionais e os não convencionais.

A professora/pesquisadora perguntou sobre o uso do quadro negro como suporte. Como os alunos não entenderam, a pergunta foi refeita de forma diferente pela professora: “Por que usar um quadro negro e giz se o autor pode utilizar um cartaz de papel para isso?” Os alunos argumentaram que aquele tipo de suporte é mais econômico, tradicional e ecológico, pois o cardápio é transitório, o dono poderia apagar várias vezes por dia a informação, pois as refeições são feitas várias vezes ao dia e o cardápio muda.

Percebemos, com a discussão levantada, que os suportes dos gêneros se hibridizam, se intercambiam, mesclando forma e funcionalidades em todos os momentos. Eles são fundamentais para que o gênero exerça sua função, seu papel de espaço de concretização de texto e, desta forma, de materialização do discurso (MARCUSCHI, 2008).

Houve, em seguida, atividade de cotejo entre os dois textos: “Chá da casa nova da Jô” e “Cardápio do dia” para que os alunos observassem a relação entre a forma e o conteúdo dos dois textos, suas semelhanças e diferenças, mas sobretudo o porquê das recorrências. Marcuschi (2008) e Antunes (2007) nos advertem que mais relevante não é apenas descobrir recorrências dos gêneros ou descobrir quais são as estruturas que são típicas dos gêneros, mas sim descobrir e refletir sobre o porquê de tais elementos serem recorrentes ou não, discutir o porquê da sua recorrência, o envolvimento das necessidades dos falantes refletidas na estrutura do gênero e as alterações deste artefato social mediante as demandas de seu uso.

A professora/pesquisadora dividiu a classe em grupos de 3 a 5 alunos e distribuiu o texto 2, “Cardápio do dia”, a fim de que eles pudessem observar a forma do gênero cartaz do “cardápio do dia”, analisando os elementos do texto, seu conteúdo temático, sua estrutura, como ele é construído e seu estilo linguístico. Orientou os alunos a identificarem o objetivo do texto e para qual leitor ele foi produzido, sua construção textual, sua forma, o estilo da letra, o suporte, onde ele é encontrado, sua importância, perguntando se o aluno já o conhecia, se já se utilizou desse gênero ou se já o produziu. A professora pediu que contassem uma experiência com o gênero,

onde e como ele foi usado e perguntou quais os elementos dos textos “Cardápio do dia” e do “Chá na casa nova da Ju” são semelhantes aos desse e quais não são.

Nessa discussão, a professora/pesquisadora provocou reflexões a partir das questões abaixo, estimulando os alunos a levantarem hipóteses e justificarem suas respostas em um questionário entregue a cada equipe sobre os textos 2 e 3. Nesse questionário, foi levantada a discussão sobre o porquê de o produtor ter utilizado a mescla de gênero em seu o texto e qual o efeito para o leitor. Perguntou, ainda, se o objetivo do texto “Chá da casa nova da Ju” foi prejudicado com o uso da hibridização de gêneros e o porquê. Foi discutido por que foi escolhida a forma do gênero “cartaz cardápio do dia” pelo produtor do texto 1 e não outras formas como: notícia, ofício, piada, etc. Refletiu-se também sobre questões como: Qual a relação entre os gêneros apresentados? Por que o texto 1 é definido como “convite” se tem a forma de “cartaz do cardápio do dia, num fundo preto, simulando um quadro negro”? O que faz um gênero ser identificado pelos seus falantes, ou seja, o que prevalece na identificação do gênero: sua forma ou sua função?

Por fim, foi discutido com a turma se o objetivo do texto ficou prejudicado com o uso da hibridização, analisando com os alunos as marcas linguísticas. A classe respondeu que pode ocorrer a não. Após a discussão, o professor solicitou que os alunos resumissem oralmente o que aprenderam sobre hibridização de gêneros ao analisar os textos coletivamente e que fizessem perguntas para os próprios colegas sobre o que aprenderam.

DIA 3 – MODELOS DE GÊNEROS TEXTUAIS
DURAÇÃO: 3 AULAS

ATIVIDADE 3 – LISTA DE GÊNEROS – EXIBIÇÃO DOS GÊNEROS RECOMENDADOS NO PLANEJAMENTO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO/SEDUC-RECIFE/PE
--

Num primeiro momento desta atividade, a ação foi destinada à ativação de conhecimentos prévios a partir da leitura de textos de gêneros diversos com a apresentação de equipes expondo as características desses gêneros selecionados. A escola disponibilizou o projetor de imagens e a professora/pesquisadora apresentou exemplos de gêneros discursivos recomendados no planejamento das aulas de Língua Portuguesa para os sétimos anos do Ensino Fundamental pela

escola/Secretaria de Educação constantes do caderno de atividades de Língua Portuguesa adotado na escola: o “Aprova Recife”, 7º ano, 2019, da editora Moderna. Assim, foram projetadas as imagens da lista de gêneros (tais como: carta de reclamação, biografia, entrevista, notícia, canção, conto popular, fábula, lendas, reportagem, poema) em um projetor no quadro branco da sala de aula. A cada gênero que era apresentado, a pesquisadora solicitava que os alunos fizessem a leitura compartilhada e explicasse a finalidade daqueles textos e o contexto situado de sua produção: o autor, tipo de linguagem, formato, destinatário; bem como contexto de uso. Houve pausa nas leituras para as indagações da professora, bem como o compartilhar das diversas interpretações e reinterpretações entre os alunos. Tal atividade funcionou como uma revisão das características dos gêneros, pois os alunos já tiveram contato com os tipos de gêneros apresentados constante no referido caderno de atividade de Língua Portuguesa distribuído no primeiro bimestre do ano.

Em seguida, a professora/pesquisadora distribuiu para equipes de 3 a 5 alunos exemplos outros de textos dos gêneros relacionados na “Lista de gêneros” exibida no projetor e pediu para que cada equipe analisasse os textos, solicitando que observassem por que as pessoas (os grupos sociais) criam os gêneros discursivos. Em seguida, pediu para que as equipes se organizassem e respondessem, num debate com todos os alunos, por que existem aqueles gêneros discursivos, como foram criados, por que foram criados, suas funções, conteúdos temáticos, construção textual e estilo linguístico e como o leitor sabe identificar com que gênero ele já teve contato. A professora, então, deu explicações sobre como os leitores constroem seus modelos de gênero e indagou sobre sua plasticidade desafiando-os a pensar se os gêneros podem ser mudados, recriados ou desusados. Cada equipe discutiu com o grande grupo a composição, o conteúdo temático, o estilo linguístico, a função comunicativa dos gêneros e os aspectos da “vida útil” dos gêneros, suas transformações ao longo de sua existência como “comportamento social”.

Assim a atividade 3 culminou após a exibição dos gêneros na centralização da discussão não focada apenas nos aspectos linguísticos dos gêneros mas também na seus aspectos etiológicos no contexto social.

ATIVIDADE 4 – PERGUNTAS ORIENTADORAS SOBRE OS GÊNEROS (Apêndice D)

Em seguida a professora distribuiu a atividade escrita (Atividade 4 - Apêndice D) contendo as perguntas discutidas sobre os mesmos. Os integrantes das equipes discutiram entre a equipe as respostas para posteriormente apresentar seus gêneros e suas opiniões numa roda de discussão para toda a classe participar. As fichas continham perguntas como: Que gênero é esse? Já teve contato com este gênero? Onde e como? Quem o produziu? Para quem foi produzido? Qual o seu objetivo? Quais são suas características marcantes? Em que lugar ele circula? Qual o tema desse texto? Como é a sua linguagem? Formal? Informal? Há regionalismos? Por que a usamos dessa forma? São escolhas nossas? Por que ele foi escrito dessa forma, com essa estrutura? Por que tal tipológica textual?

A professora solicitou que os alunos fizessem perguntas além daquelas listadas, e eles perguntaram sobre o porquê de as cartas de reclamação serem formais e um aluno respondeu que é um papel importante, que deve sempre ser escrito com muita atenção, pois é um documento importante. A professora ressaltou que há outros documentos importantes, como, por exemplo, documentos oficiais do tipo Registro Geral, CPF, Certidão de Nascimento, devem obedecer a uma linguagem formal, com atenção às regras gramaticais, pois são documentos que precisam ser claros e objetivos. Por isso, é importante o aluno compreender a relação entre a língua e a cidadania. O estudo do funcionamento da língua através dos gêneros confere ao aluno o poder de argumentação e sua inserção no mundo. É mister ampliar os seus conhecimentos linguísticos, haja vista que sociedade se organiza através dos gêneros. Cabe aqui lembramos Marcuschi sobre o poder do gênero (2008, p. 162):

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da nossa inserção social de nosso poder social

Um aluno mencionou que sua carteira de estudante era sua identidade. A professora perguntou se alguém na classe tinha Registro Geral. Ninguém sabia o que era. A professora mostrou o Registro Geral, todos disseram que sabiam do que se tratava e qual era a função. Em suas vivências, o aluno domina a funcionalidade do gênero, porém a nomenclatura pode não ser totalmente dominada (MARCUSCHI,

2002, p.20; ANTUNES, 2017b, p.135). Todos reconheceram o Registro Geral como RG, ou carteira de identidade, ou carteira de identificação, ou simplesmente “documento”. A professora perguntou se a forma do gênero dito “institucionalizado” (oficial) era importante, perguntou se ela poderia fazer uma RG em casa com a forma que ela quisesse. Um aluno respondeu que não, que é um algo muito sério, tem que ter a forma certa. A professora/pesquisadora perguntou se a forma de se ler um RG é a mesma forma que se ler um poema. Eles disseram que não.

A professora/pesquisadora explicou que a linguagem de um poema que usa metáforas, personificações, rimas, linguagem figurativa não é a mesma de um documento oficial, por isso a compreensão é diferente. Um aluno relatou que guarda em casa sua RG, pois sua mãe não deixa que ele vá para escola e perca a “identidade”. A professora/pesquisadora perguntou por que sua mãe não o deixa portar a sua identidade. Ele disse que era muito perigoso alguém achar e fazer alguma coisa errada com a identidade, ou seja, o gênero “Registro Geral” é, assim, creditado como a identidade do cidadão. É através dele que ele se identifica, mostrando a sua singularidade cidadã.

A professora/pesquisadora perguntou quais os elementos que há na Identidade e eles responderam o nome, a data de nascimento. A professora/pesquisadora perguntou como saber se aquela identidade se referia a seu portador. Um aluno respondeu que era pela foto na “identidade”. Ele disse que, quando tirou a “identidade” no mutirão realizado no bairro, precisou tirar outra foto, pois, na foto que ele possuía no momento, ele estava sorrindo e, naquela situação, não era possível sorrir, tinha que ser uma foto com ar de seriedade.

Neste momento, abriu-se espaço para a reflexão sobre as características da esfera humana envolvida no contexto de uso do gênero em questão.

A professora explicou que a linguagem também tinha que ser “séria” como a foto, pois se trata de um documento importante que identifica, na sociedade, o cidadão que o utiliza, um cidadão que tem deveres e direitos, exercente da sua cidadania. Assim, entenderam que a sociedade se organiza através dos gêneros.

A professor solicitou que cada equipe apresentasse suas respostas da atividade 4 para o grande grupo (Apêndice D), que eram explicações sobre a função social do gênero distribuído para cada equipe, ou seja, para que eles servem, do que trata seu conteúdo temático, sua construção textual e estilo linguístico. Assim, foram retomados os gêneros constantes da lista apresentadas no livro “Aprova Recife”.

Em seguida, a professora solicitou que os integrantes observassem se há diferenças em suas respostas com as das outras equipes e por que há algumas diferenças sobre a forma como entendemos alguns gêneros.

Um integrante de cada equipe foi ao quadro e escreveu suas respostas comparando-as com às das outras equipes. Houve diferenças em algumas respostas como características marcantes, questões subjetivas como a experiência com o gênero, onde circula, etc.

Os alunos perceberam que cada falante tem uma concepção de gênero semelhantes entre si, mas que há detalhes que são oriundos de suas experiências leitoras. Os gêneros têm sua relativa estabilidade (BAKHTIN, 2003), não há um imutável modelo de gênero, pois os falantes têm suas necessidades discursivas subjetivas, mas que, por imperiosa demanda social de interação, obriga-os a obedecer certos características do gênero, pois, do contrário, não se concretizará o entendimento entre os falantes, o diálogo, o ato de fala torna-se prejudicado.

Em seguida, a pesquisadora prosseguiu à atividade 5.

ATIVIDADE 5 – CONSTRUÇÃO DE CARTAZ SOBRE A DEFINIÇÃO DO GÊNERO E SUAS CARACTERÍSTICAS (Apêndice E)

A professora/pesquisadora solicitou que pesquisassem exemplos dos gêneros discutidos na lista de gêneros, fornecendo *tablets*, livros, revistas. Solicitou que os grupos já formados de alunos construíssem conceitos dos gêneros e suas características, apresentassem exemplos encontrados em suas pesquisas escrevendo em cartolina e socializando com todos os colegas da sala.

O material foi pensado para que pudessem os alunos fixar os modelos mentais do gênero, observando aqueles gêneros que mais chamaram a atenção do grupo. Alguns alunos preferiram reproduzir os exemplares (como no caso da figura 8).

A atividade foi pensada, num primeiro momento, para que os grupos socializassem as suas preferências acerca do que eles se interessaram nos textos escolhidos. Cada grupo apresentou e explicou os seus textos, expondo os aspectos do gênero que eles acharam mais importantes.

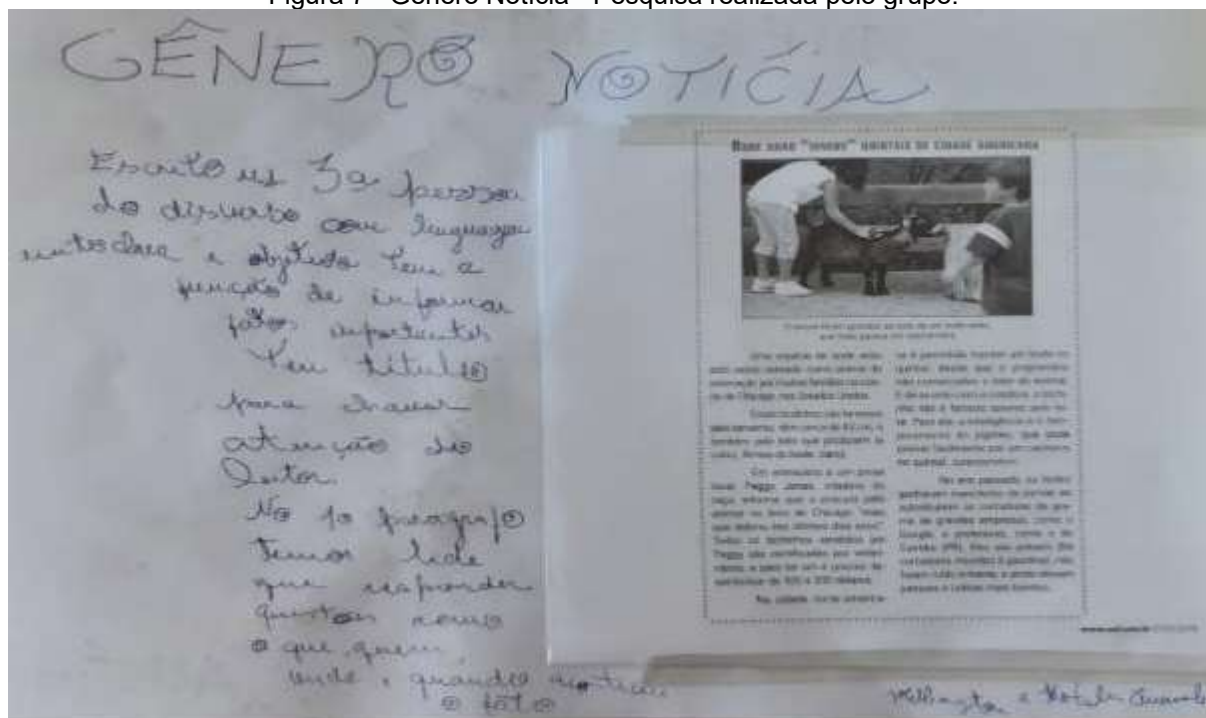
Alguns grupos registraram a definição do gênero, seu objetivo, público-alvo, destinatário.

Os trabalhos foram apresentados pelos alunos na sala de aula para colegas de classe que, posteriormente afixaram nas paredes da escola (espaço extrassala) para que os outros alunos de outras salas pudessem observá-los e conhecer os gêneros pesquisados, compartilhando a produção da intervenção (figuras 7 e 8).

Segundo Antunes (2007) a escola é espaço de interação e de práticas de leitura e, através de tal vivência interativa com o trabalho de gêneros discursivos, o aprendente amplia o seu repertório pessoal ressignificando a compreensão das peculiaridades de cada gênero, entendendo o estilo característico próprio de cada texto. O desafio consiste em que a leitura seja significativa para os aprendizes e, sobretudo, prazerosa.

A seguir, observemos a pesquisa do investigado acerca do gênero “notícia” (Figura 7). Note-se que a equipe ressaltou a utilização da 3ª pessoa do discurso na construção do gênero o que demonstra que a equipe soube apontar o aspecto linguístico referente à impessoalidade da linguagem empregada no gênero notícia.

Figura 7 - Gênero Notícia - Pesquisa realizada pelo grupo.

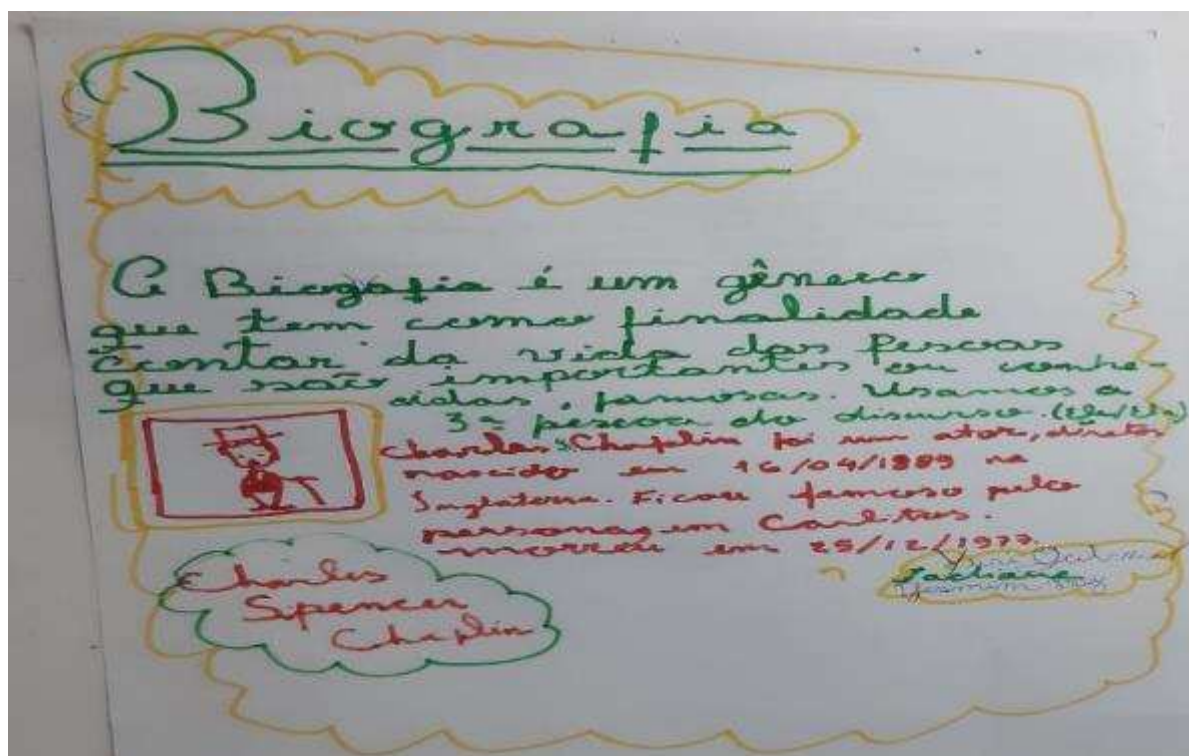


Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos, a seguir, mais produção dos alunos acerca da pesquisa do gênero “Biografia” (Figura 8)

Figura 8 - Produção dos alunos. do gênero: "Biografia"

ATIVIDADE 6 – PRODUÇÃO, EM EQUIPES DE 3 A 5 ALUNOS, DE UM TEXTO (DENTRE OS GÊNEROS DISCUTIDOS) DE CONTEÚDO TEMÁTICO RELEVANTE PARA A ESCOLA (Apêndice F)



Fonte: Elaborado pela autora.

A professora/pesquisadora solicitou, em equipes de 3 a 5 alunos, a produção de um texto dentre os gêneros discutidos referente a um assunto de conteúdo relevante para a escola, e que os esperados efeitos gerassem benefícios para todos os alunos. Aqui, a ideia é trabalhar o comportamento social ínsito no contexto de produção e de uso do gênero, bem como a relevância informativa do conteúdo temático como critério da textualidade, contemplando os interesses dos interlocutores envolvidos no contexto. O que nos faz refletir as considerações de Antunes (2017) sobre a demanda de uma coerência pragmática na perspectiva de conceber o texto como objeto de estudo da língua, observando a complexidade dos elos entre o linguístico, contextual e cognitivo:

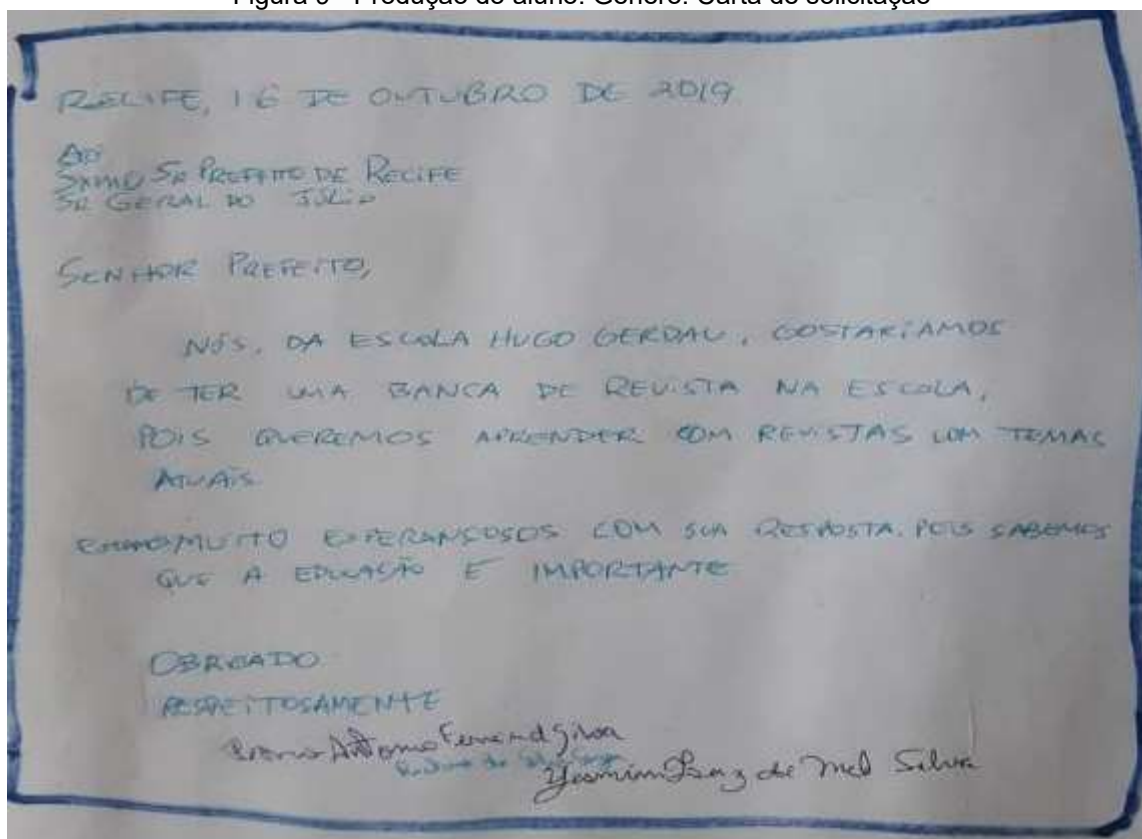
Para que um conjunto de palavras ou de frases seja um texto, é necessária uma condição básica: que esse conjunto possa satisfazer às exigências de uma 'ação de linguagem', semântica, cognitiva e socialmente relevante [...] (ANTUNES, 2017, p. 45).

O trabalho almejado com a língua concebido pela professora aqui é envolver os alunos numa atividade dialógica, interacional, funcional em que o texto é parte de uma situação social concreta, com definido propósito comunicativo, autoria e pretensos interlocutores, levando os alunos a pensarem e agiram como sujeitos históricos críticos, capazes de argumentar, de escrever textos relevantes com clareza, coerência, adequados à cena social e “enfrentar o mercado de trabalho e, como cidadãos, participarem criticamente do desenvolvimento e do bem comum social”(ANTUNES, 2015, p. 34).

A ideia é que, a partir do texto, fossem discutidos sua função, linguagem, adequação vocabular, elementos constitutivos, como o texto é construído e quais os efeitos esperados através de um gênero organizador de comportamentos sociais que, no dizer de Bakhtin (2003) moldam a nossa fala aos formatos “às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais plásticos e mais criativos” (2003, p. 301).

Na figura 9, a seguir, observamos a produção de uma equipe.

Figura 9 - Produção do aluno. Gênero: Carta de solicitação



Fonte: Elaborado pela autora.

Tal produção textual (Figura 9) refere-se a uma carta em que os produtores, alunos da escola solicitam uma banca de revistas dentro do pátio da escola (que não fosse destinada para a venda de revistas, pois não é permitido tal comércio dentro da escola).

Os alunos da equipe discutiram sobre o desejo de ler revistas atualizadas como as encontradas nas bancas de revistas nas calçadas (um comportamento social observado e aspirados pelos alunos).

Eles relataram que não tinham condições financeiras de comprar todas as revistas que queriam, por isso tiveram essa ideia para que a escola tivesse um espaço para essa prática de leitura dos alunos durante o recreio.

A carta de solicitação tem como destinatário o prefeito, por isso os alunos têm em mente que o tipo de linguagem é formal, dado o domínio discursivo em que circula o gênero.

Os grupos expuseram suas produções apresentando para toda a sala.

Os alunos pediram para que a secretária da escola digitasse a carta para que eles pudessem assiná-la e a escola fazer chegar ao prefeito. Ou seja, os alunos mostraram que dominam as adequações a que um gênero deve se submeter diante da sua função social (BAZERMAN, 2006).

Passemos agora ao quarto dia da nossa investigação.

DIA 4 – LEITURA E COMPREENSÃO (CANÇÃO, POEMA E RECEITA)

DURAÇÃO: 3 aulas

Iniciamos as ações desse dia com o planejamento referenciado na atividade 7.

ATIVIDADE 7 – LEITURA DO POEMA/CANÇÃO “OS ANJOS”, PERGUNTAS E DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO E ESCUTA ATIVA DA CANÇÃO (Apêndice G).

A professora/pesquisadora distribuiu uma letra da canção para os alunos e pediu que eles lessem silenciosamente. Pediu também que falassem sobre qual seria o ritmo da música (valsa, forró, funk), a fim de que eles levantassem hipóteses sobre o gênero musical e o conteúdo temático. Alguns disseram que não tinham ideia, mas que, como falava de anjos, inferiram que deveria ser uma música de igreja. Os alunos não conheciam a canção, não tinham ideia do que se tratava o estilo musical. A

pesquisadora perguntou o que queria dizer o produtor do gênero, do que falava o texto e como seria esse produtor, em que momento ele produziu o texto e para que ele produziu. Os alunos formularam suas hipóteses acerca da música, do produtor, o que ele queria e qual o tipo de linguagem que ele adotara. Após algumas discussões, a professora/pesquisadora colocou a música “Os anjos”, de autoria de Renato Russo, e explicou suas características: é um gênero da esfera literária em que a linguagem verbal e a musical se combinam. Tais gêneros apresentam temáticas variadas como: amor, saudade, solidão, protesto etc. No tocante à forma, são como os poemas, possuem versos, estrofes, rimas e refrão. A rima traz harmonia e ajuda na memorização. Os alunos disseram que o rock combinava com a letra da música, que não combinaria a música ser tocada em outro estilo.

Posteriormente a professora solicitou que os alunos identificassem os elementos característicos da letra da canção Anjos: ritmo, rima, métrica, o eu lírico e qual a finalidade do texto: será que é ensinar a fazer algo? Dar uma receita? O autor utilizou elementos do gênero instrucional receita? Para quê? A professora/pesquisadora perguntou aos alunos em qual gênero aquelas formas usadas pelo autor para dizer o seu enunciado, o modo de desabafar sobre a maldade utilizando as expressões “Pegue duas medidas de estupidez”, “Adicione a seguir” ou “Mexa tudo”, “temperar”, “levar ao forno” eram encontradas. Os alunos identificaram a intertextualidade entre o gênero poema e o gênero receita, reconhecendo a mistura de gêneros e o efeito que o autor queria alcançar, compreendendo ser todo texto um intertexto, consoante declara Irandé Antunes, na medida em que sempre retoma, amplia, ratifica ou contraria outros textos (ANTUNES, 2017). Aqui, deixa-se claro ser decisão particular do autor a vinculação a outros textos, que a opera como estratégia validada pelo propósito de recorrer a palavra do outro para buscar intencionalmente apoio para o que se quer dizer: “Quem lança mão de um outro texto [...] o faz como estratégia de se servir do que disse o outro para dele se aproximar -concordando - , ou dele se distanciar – refutando.”(ANTUNES, 2017, 121).

A professora retomou as perguntas: que elementos no texto revelam a hibridização? Quais léxicos são recorrentes no gênero receita? Seria uma hibridização de receita culinária? Quais pistas são apresentadas no texto para que cheguemos a essa conclusão?

A professora/pesquisadora explicou sobre a tipologia textual injuntiva, a presença dos verbos no modo imperativo no gênero instrucional, ou seja, um texto

que instrui, que orienta o leitor a fazer algo, e sobre a argumentação, e perguntou se eles conhecem alguma receita de cabeça. Alguns alunos disseram que sabiam fazer e ensinar. Ela perguntou se aquele texto era receita. Eles disseram que não, que ninguém gostaria de comer o que estava sendo explicado na canção “Os Anjos”, que aquilo era uma forma de falar, de desabafar.

A professora/pesquisadora informou ainda que no gênero canção, assim como nos outros gêneros literários, são usadas metáforas que consistem em usar um termo por outro, estabelecendo uma relação de semelhança. Por meio de metáfora é possível dizer muito falando ou escrevendo pouco, pois as palavras não são empregadas no seu sentido literal. Em seguida, explicou a relação entre os tipos de texto e os gêneros, que facilmente iríamos encontrar a narração nas fábulas, a injunção das receitas, a argumentação nos discursos políticos, a exposição numa aula etc. Foi apresentado que na canção havia verbos no modo imperativo, explicando que tal modo verbal tinha a função de expressar ordem, desejo, pedido, sugestão, recomendação, orientação, súplica, conselho, alerta, aviso. A professora perguntou-lhes, diante de tantas funções deste modo verbal, como diferenciar uma ordem de um conselho ou de uma súplica. Alguns responderam de pronto que tudo depende do contexto. Outro aluno acrescentou que o modo de dizer também é muito importante (os aspectos da oralidade como entonação, intensidade do som) influenciando bastante no entendimento da função do modo imperativo para o ouvinte. Para KOCH e ELIAS (2009), o contexto é um conjunto de suposições dos seus interlocutores ancoradas em conhecimentos prévios essenciais na construção de sentidos e que o implícito é inferido através desse somatório, mesmo que alguns enunciados possam ser ambíguos, “o discurso se encarrega de fornecer condições para a sua interpretação unívoca” (p. 2009, p. 64).

Nessa toada, a professora solicitou que os alunos encontrassem tais formas verbais no texto, perguntando por que havia tais formatos de verbos no gênero receita, indagando ainda: o que os gêneros instrucionais têm em comum? Os alunos localizaram os verbos no modo imperativo. Um aluno declarou que o verbo no modo imperativo expressava uma orientação como são os verbos nos textos que servem para nos ensinar a fazer algo. Ou seja, o aluno dominava a finalidade dos gêneros instrucionais, a estrutura requerida observada pela tipologia textual, mas não dominava a sua nomeação e classificação. Em seguida, a professora distribuiu o texto

abaixo para cada grupo de 3 a 5 alunos, solicitando que fizessem a atividade 7 (Apêndice H) para correção coletiva.

Em seguida, a pesquisadora/professora prosseguiu à atividade 8.

ATIVIDADE 8 – ANÁLISE DO GÊNERO RECEITA – CARACTERÍSTICAS, RECORRENTES DO GÊNERO (Apêndice H)

Foi apresentado, em um papel, o texto “Como fazer brigadeiro” e distribuído para cada equipe e, a partir dele, houve reflexões sobre o gênero, suas características e funcionalidade e os elementos recorrentes encontrados no gênero receita.

Os alunos foram solicitados a analisar como se apresentavam os verbos usados no texto lido, a fim de perceberem a relação entre tais elementos e a tipologia textual injuntiva recorrente no gênero receita.

Perguntou-se se o texto “Como fazer brigadeiro” se utilizava da tipologia textual injuntiva para obter o mesmo efeito do texto “Os anjos”, bem como qual a finalidade do texto e onde são encontrados textos similares. Os alunos perceberam que as formas de um gênero podem se hibridizar e que isso pode fazer o leitor se confundir caso não preste atenção, bem como que as sequências textuais preveem recursos lexicais e gramaticais pertinentes, como os tempos e modos verbais.

A professora/pesquisadora projetou imagens de textos com formato do gênero “Cardápio do Dia”, mostrando como textos se permitem hibridizar com outros formatos de gêneros. Foram 7 textos constantes nas figuras 10 e 11 (os demais textos encontram-se nos Anexos: C, D e E) que continham frases inspiradoras que são encontrados em suportes, como quadro de parede para ornamentar e inspirar ambientes, e que as letras eram desenhadas e disponibilizadas em diversos tamanhos e formas em um estilo artístico chamado *lettering*. A professora perguntou se eles já haviam ouvido a palavra “gourmet” e o que significava. Eles disseram que era algo ligado à receita. A professora explicou os termos gastronomia e gourmet, indicando o que significava e que aquelas imagens faziam alusão ao universo da gastronomia, mas que eram decorativas. Um aluno explicou que tinha uma boa mensagem os textos, que eram bonitos. Tinham “coisas” positivas.

Foi perguntado o que eles achavam de tais textos, se eles gostavam e qual o objetivo dessas placas, da mescla de gêneros, da intertextualidade etc. A professora/pesquisadora provocou nos alunos reflexões sobre o hibridismo usado e

sobre a escolha do formato do texto, as imagens que remetiam ao lar, à cozinha, a amigos. Foram discutidos esses textos com essa construção estética muito utilizada como objetos decorativos, observando tal modo de escrever as palavras utilizando fontes de letras diferentes, desenhadas e imagens pertinentes ao conteúdo, explicando que tal construção como um elemento multimodal na escrita para complementar o texto., Em seguida, foi solicitado aos alunos que respondessem a tarefa 8 (Apêndice H), em que consistia uma análise do gênero receita baseada nos conhecimentos apreendidos sobre as características do gênero.

Figura 10 - Textos com frases inspiradoras com a técnica do *lettering*



Fonte: retirado do site [elo7.com.br](https://www.elo7.com.br)¹⁹

¹⁹ Disponível em <https://www.elo7.com.br/placa-cardapio-digital-para-imprimir-boteco/dp/A85DB8>>. Acessado em 18/01/19.

Figura 11 - Textos com frases inspiradoras com a técnica do *lettering*



Fonte: retirado do *site* elo7.com.br²⁰

ATIVIDADE 9 – PRODUÇÃO DE TEXTO HÍBRIDO UTILIZANDO A FORMA DO GÊNERO RECEITA E A TÉCNICA LETTERING (Apêndice I)

Partindo de reflexões como “Todo mundo tem o que dizer para alguém o tempo todo – O que você tem a dizer? E para quem?” –, os alunos foram convidados a produzir um poema híbrido.

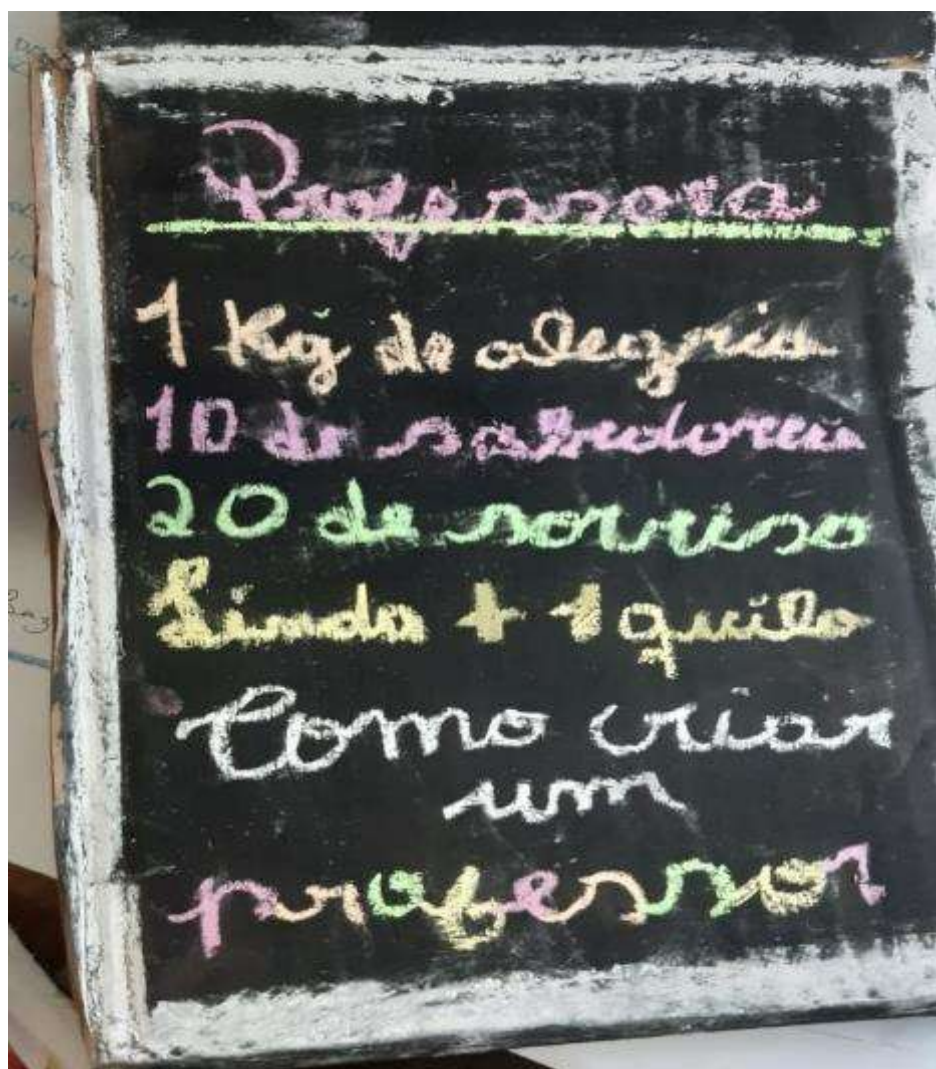
A atividade 9 consistia na criação de um poema com a forma do gênero receita, utilizando recursos imagéticos livremente, bem como recursos linguísticos do gênero poema: sinestesia, rima, aliteração, personificação, onomatopeia; e escrita que lembrassem as imagens o estilo do *lettering*.

Nesta atividade, houve atenção também para o suporte e para os elementos multimodais. O suporte, nesse caso, foi a lousa negra, produzida nas aulas de educação artística, onde seria utilizado o giz para criarem a arte do *lettering*. Os alunos produziram o suporte com a técnica da lousa caseira.

²⁰ Disponível em: < <https://www.elo7.com.br/lista/menu-do-dia?nav=sb>>. Acessado em 18/01/19`.

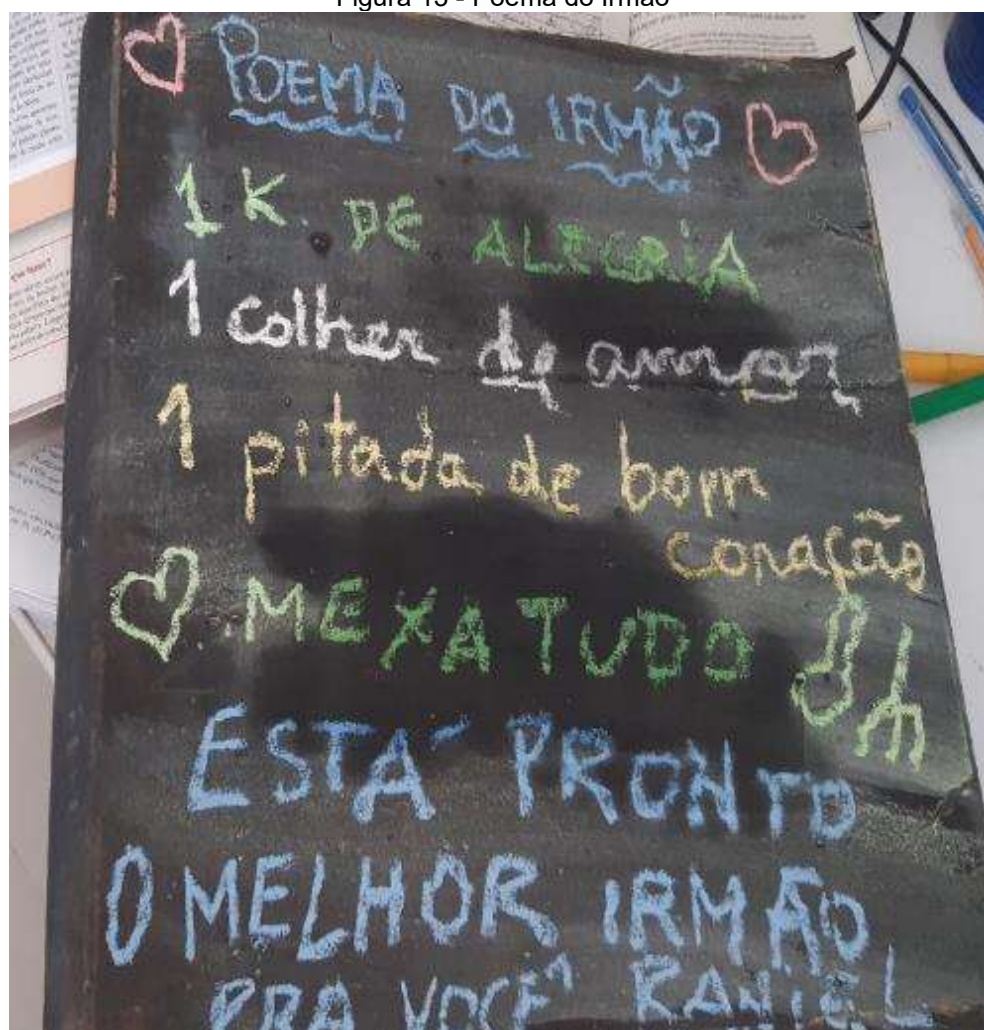
Alguns alunos tiveram muita dificuldade em manipular o material e fazer o desenho. A técnica requer habilidade, destreza e treinamento. Mesmo assim, uns alunos conseguiram produzir com facilidade, pois estavam motivados em virtude das comemorações da semana do “dia das crianças” e do “dia do professor” e, como sabemos, o contexto interfere nas produções livres dos alunos (ANTUNES, 2017). Observemos os poemas hibridizados com gênero receita produzidos pelos alunos (Figura 12 e Figura 13):

Figura 12 - Poema híbrido "Como criar um professor".



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 13 - Poema do Irmão



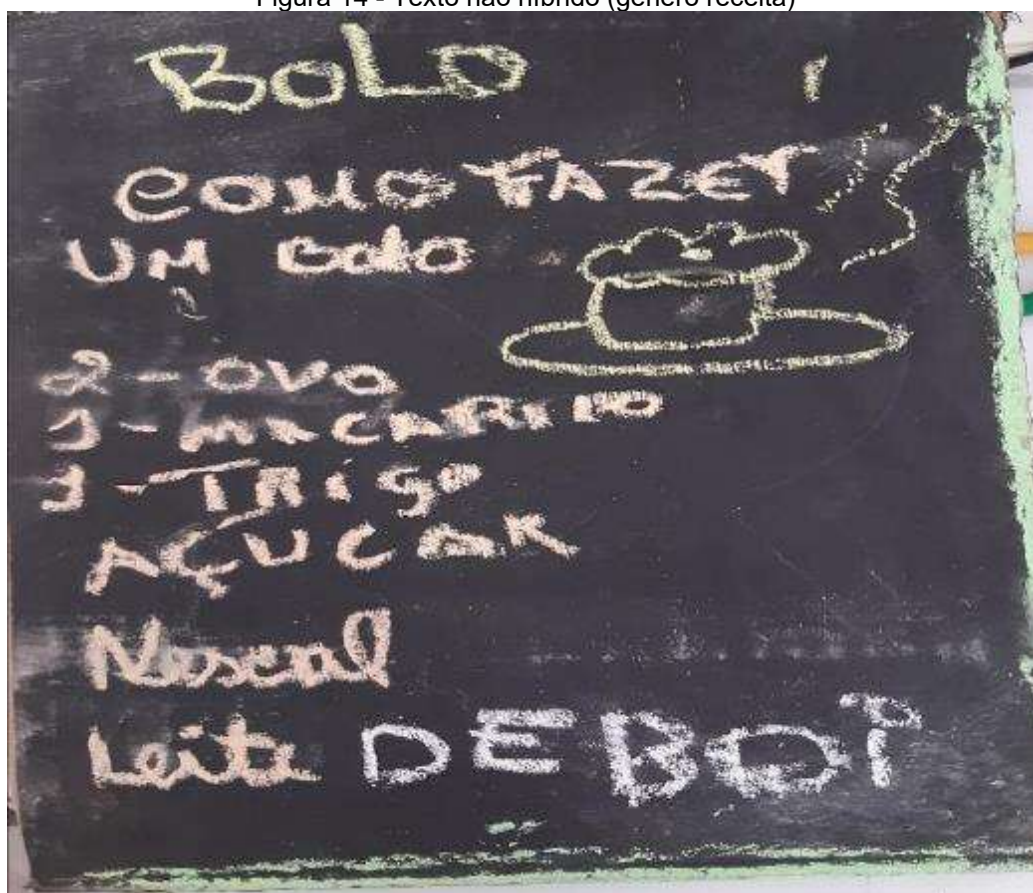
Fonte: elaborado pela autora.

O destinatário do texto “Poema do irmão” é aluno também da classe pesquisada (7º ano- turma: B). A autora do poema e produtora do suporte do texto híbrido revelou que há muito tempo desejara demonstrar seu carinho pelo irmão de uma forma mais explícita e que aquele cartaz era o suporte do gênero adequado para o propósito comunicacional de prestar homenagem pública ao seu irmão e grande amigo.

Porém, ao analisarmos a produção referenciada na Figura 14 a seguir podemos inferir que a proposta da tarefa não fora corretamente executada.

Vejamos o que revela a produção referenciada a seguir.

Figura 14 - Texto não híbrido (gênero receita)



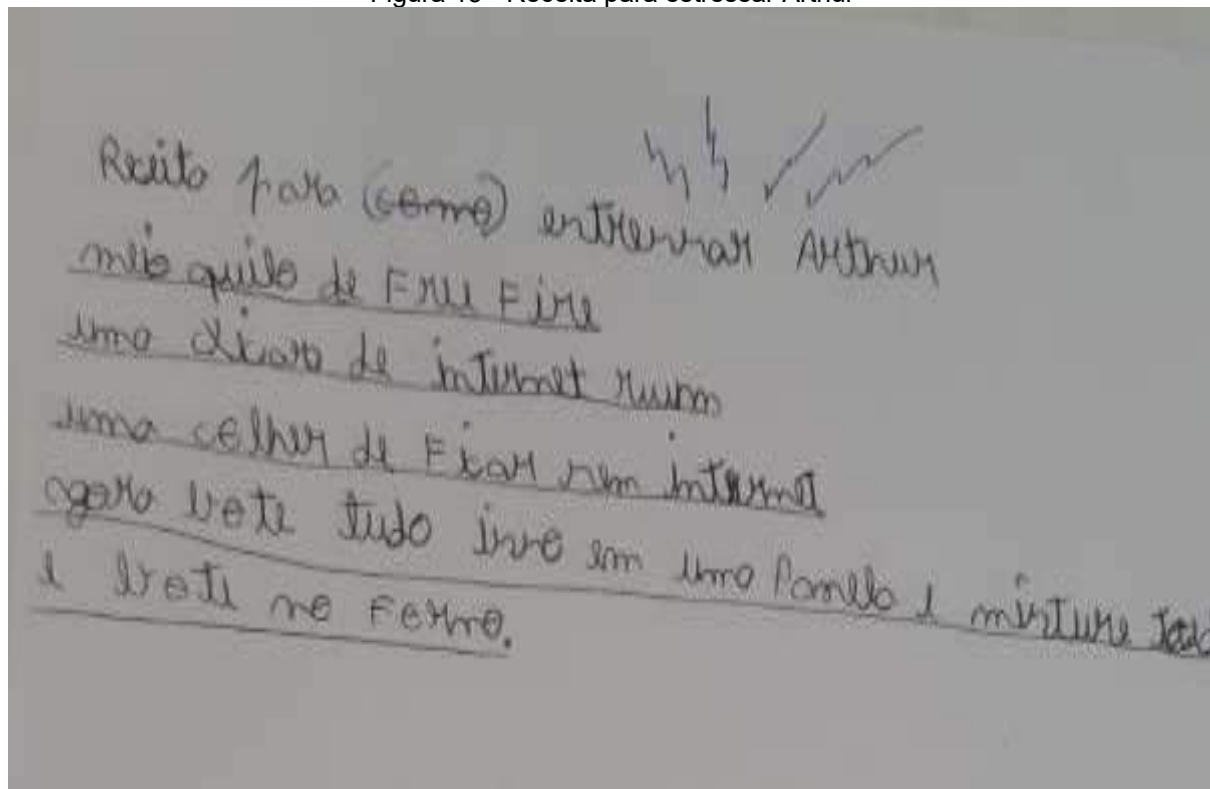
Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se quando, na Figura 14, o aluno não conseguira entender o fenômeno da hibridização solicitado na atividade 9, solicitado na tarefa. Ele não quis trabalhar em equipe, preferindo produzir o gênero individualmente. Declarou que não gostava de trabalhar em equipe. A professora/pesquisadora explicou a tarefa e pediu para que ele resumisse oralmente o que tinha entendido sobre ela. O aluno declarou que era para escrever um poema com as “palavras” de receita, mas produziu uma receita, um texto não híbrido. A professora/pesquisadora pediu para que ele dissesse qual a finalidade daquele texto que ele havia produzido e perguntou se era um poema ou uma receita de bolo. O aluno falou que era para fazer uma receita de bolo, revelando que não havia compreendido o que fora solicitado. A professora/pesquisadora explicou, então, detalhadamente a tarefa e posteriormente esse aluno produziu um texto híbrido, em uma folha de papel. A finalidade do poema foi alcançada: expressar seu sentimento. Isso nos mostra que algumas atividades devem ser repensadas para cada pesquisador especificamente atendendo suas limitações (TIHIOLLENT, 1985). Para alguns pesquisados, trabalhar em equipe é algo

difícil. Há que o professor moldar, modalizar e gerenciar os problemas, atendendo ao objetivo da pesquisa.

Abaixo a produção da tarefa feita pelo aluno:

Figura 15 - Receita para estressar Arthur



Fonte: elaborado pela autora

Os alunos produziram poemas híbridos com variados propósitos de comunicação. Eles trocaram mensagens de afeto entre si (Figura 13 – Poema do Irmão) e extravasaram suas frustrações (Figura 15 – Como estressar Arthur). Sempre há o que falar para alguém, estamos sempre enunciando e argumentando (ANTUNES, 2007).

Os alunos relataram que gostaram de trocar poemas, e declararam que tais suportes são decorativos e que nos dias atuais, com a cultura eletrônica do gêneros virtuais, poucas pessoas conversam através de cartas ou cartões, que escrever um poema para alguém, que pode ser um amigo, uma mãe, um namorado, um irmão etc., é uma forma de homenagear, de dizer que ela é especial.

Passemos agora às atividades do dia 5.

DIA 5 – HIBRIDIZAÇÃO EM GÊNERO INSTITUCIONAL
DURAÇÃO: 3 AULAS

ATIVIDADE 10 – CONSTRUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO CAMPANHA INSTITUCIONAL UTILIZANDO A HIBRIDIZAÇÃO (Apêndice K)
--

O professor projetou no *datashow* imagens das Figuras 16 e 17, de cartazes do tipo “Procura-se”, e perguntou quais eram as características recorrentes neles, atentando para as questões seguintes:

- a) a estrutura do gênero: o formato, a linguagem, o conteúdo temático etc.
- b) a situação discursiva: autor, data, finalidade, público-alvo, condições de produção, intencionalidade, espaço e suporte de circulação etc.

Figura 16 - “Procura-se. Ajude-nos a encontrar”



Fonte: retirado do site pbs.twimg.com/media/D1ANwD8W0AcQb_r.jpg²¹

²¹ Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/D1ANwD8W0AcQb_r.jpg>. Acessado em 19/02/19.

Figura 17 - Texto: Procura-se o cão.



Fonte: retirado do [site animais-s.blogspot.com](http://animais-s.blogspot.com)²²

A professora apresentou os textos no projetor e perguntou:

- Quais são as intenções dos textos “Procura-se” referente ao rapaz e “Procura-se” referente ao cão?
- Onde eles devem ter circulado?
- Quais são os elementos recorrentes no texto?
- Por que tais elementos são usados? Justifique.

Depois, exibiu no projetor o cartaz “Eliminar o criadouro é a forma mais rápida de combater o *Aedes aegypti*” (Figura 18) e fez perguntas sobre sua função, composição, tema etc.

²² Disponível em: <<http://animais-s.blogspot.com/p/home.html>>. Acessado em 19/02/19.

Figura 18 - Cartaz institucional "Faça a sua parte"



Fonte: retirada do site [limeira.sp.gov.br](https://www.limeira.sp.gov.br)²³

Foram explicadas as características do gênero campanha institucional e seus elementos constituintes recorrentes, além do seu conteúdo temático, sua organização e estilo linguístico. Foi perguntado onde poderiam encontrar tais gêneros em suas vidas, se já viram outros cartazes de outras campanhas etc.

Os alunos entenderam que o gênero campanha institucional tinha o objetivo de veicular uma ideia e defendê-la com a finalidade de ser útil para uma comunidade. O gênero também é conhecido por divulgar ações afirmativas de instituições, governos, ONGs, empresas, etc.

A professora/pesquisadora perguntou quem participa de algum projeto, alguma ONG ou instituição que promova ações afirmativas, ou seja, ações com o objetivo de diminuir as desigualdades sociais e oferecer oportunidades a grupos excluídos socialmente. Os alunos não conheciam o termo, mas já tiveram experiências com projetos oriundos de políticas públicas voltadas para ações afirmativas, como, por exemplo, cursos de informática, etc. A pesquisadora disse que, para os textos

²³ Disponível em < https://www.limeira.sp.gov.br/sitenovo/simple_hotsite.php?id=9&simple=379 > . Acessado em 19/02/19 .

chamarem a atenção de um maior número de pessoas, fazem uso de várias imagens, tamanhos, cores, tipos de letras. O texto usa linguagem direta e curta, explorando frases de efeito, de forma a atingir facilmente o leitor.

A professora/pesquisadora solicitou que os alunos refletissem sobre qual a intenção do texto. Para tanto, foram feitas perguntas como: quais foram as imagens utilizadas no texto “Faça sua parte”? O que elas querem dizer? Qual a sua função? A professora/pesquisadora mostrou outros exemplares de campanhas institucionais (Figuras 19 e 20).

Figura 19 - Gênero institucional “Preservar para viver”



Fonte: retirada do site ucff.edu.br²⁴

²⁴ Disponível em: <<https://www.uceff.edu.br/uceff/itapiranga/noticias/fai-faculdades-promove-campanha-preservar-para-viver-o-exemplo-a-melhor-li-o>>. Acessado em 19/10/19.

Figura 20 - Cartaz "Procurado Aedes Aegypti"



Fonte: retirada do site andaiafm.com.br²⁵

A professora/pesquisadora exibiu no projetor o texto "Procurado Aedes Aegypti" (Figura 20) e pediu que os alunos refletissem sobre seu objetivo e suas semelhanças com os outros textos do gênero cartaz de "Procura-se": as imagens, as cores, o léxico recorrente etc. Os alunos reconheceram a hibridização de gêneros (cartaz de procura-se e campanha institucional). E foram questionados sobre qual seria essa relação de gêneros acerca da função e da forma. A professora perguntou também qual o efeito buscado pela hibridização no texto "fazendo perguntas sobre a forma verbal utilizada nos textos das Figuras 16, 17 e a razão da construção verbal na voz passiva, bem como sobre o que essa construção provoca na compreensão do leitor: Observe a forma da voz passiva do verbo procurar: quem são os sujeitos dos verbos dos textos?

²⁵ Disponível em: <http://www.andaiafm.com.br/index/noticias/id-65165/nova_reuniao_traca_primeiras_acoes_para_combate_ao_aedes_aegypti>. Acesso em 10/04/18.

Por que são utilizadas essas formas verbais passivas? Qual a intenção desse uso? Quem são os sujeitos da forma “procura-se” do texto das Figuras 16 e 17?

É importante que os alunos percebam que a análise linguística auxilia na compreensão do texto, revelando que os sentidos são construídos por meio das relações entre as palavras.

DIA 5 – HIBRIDIZAÇÃO EM GÊNERO INSTITUCIONAL
ATIVIDADE 10 – CONSTRUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO CAMPANHA INSTITUCIONAL UTILIZANDO A HIBRIDIZAÇÃO (Apêndice J)

A professora solicitou que os alunos fizessem a atividade 10, pedindo para que os alunos, em grupo de 3 a 5, produzissem um texto do gênero campanha institucional utilizando a hibridização. Poderia ser campanha de amamentação, doação de órgãos, doação de sangue, adoção de animais abandonados, vacinação, proteção no trânsito etc., o tema era livre e poderia haver hibridização com os gêneros que eles quisessem.

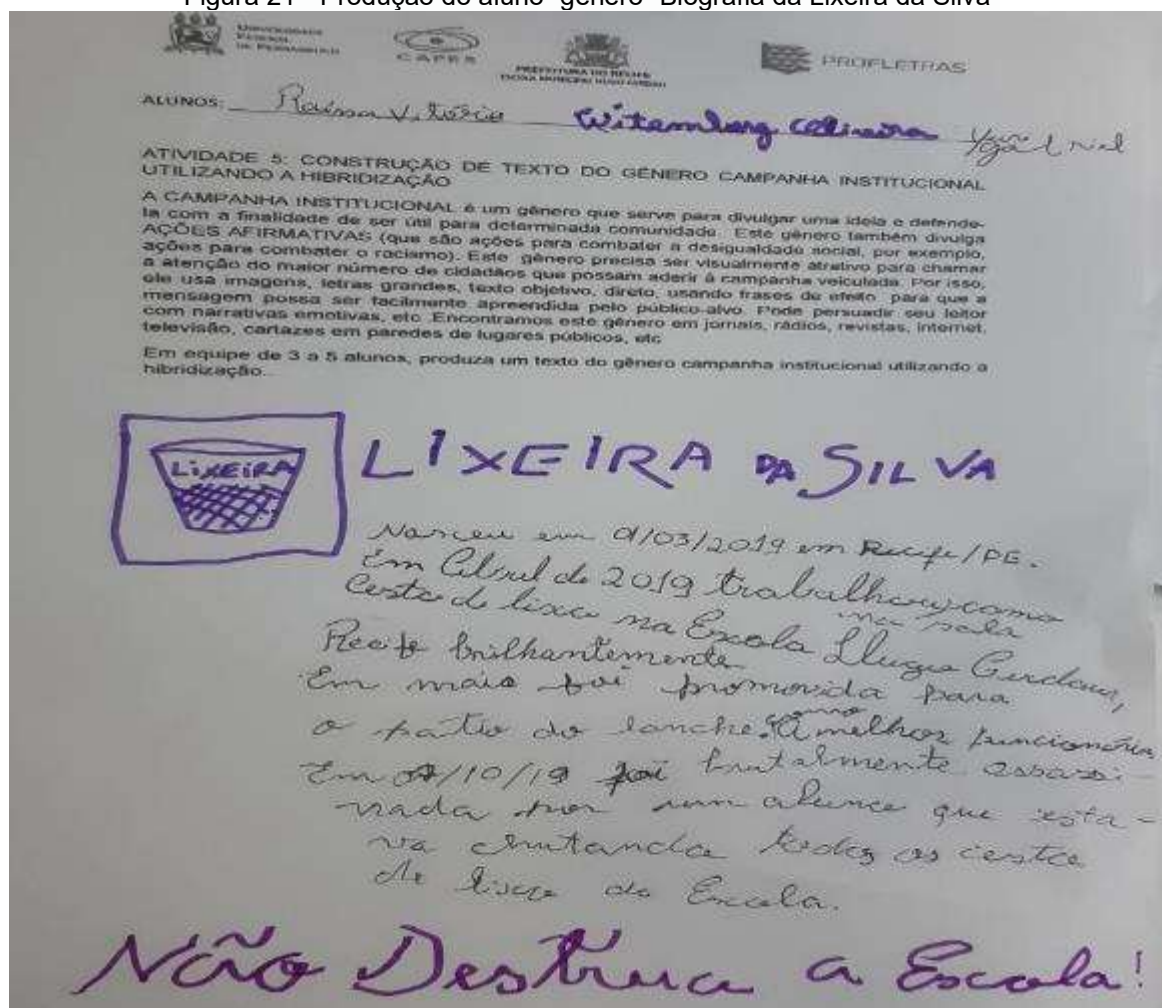
Houve alunos que produziram textos referentes ao problema de desrespeito ao patrimônio da escola, um problema que afeta diretamente a rotina dos alunos. Há problemas de roubo de fios, vandalismo, pichações nas bancas, nos muros, quebra de objetos, etc.

Abaixo a produção de um aluno utilizando o hibridismo. Ele expôs o seu texto e explicou que usou a forma do gênero “biografia” para transmitir o propósito comunicacional do seu texto, que é cuidar do patrimônio escolar, não destruindo as lixeiras. O aluno foi bastante criativo e soube se utilizar do gênero híbrido de forma a produzir a ação linguística numa situação real, se utilizando na estrutura em que o gênero biografia apoia. As sequências tipológicas: (narração, injunção), a que Marcuschi (2008, p. 159) chama de “designações teóricas” serviram para estruturar as “designações sociorretóricas” dinâmicas, ou seja, os gêneros - dada a sua natureza e funcionalidade. E defende o autor que todos os textos realizam um gênero. E este, realiza sequências tipológicas diversas. Os tipos textuais e gêneros se complementam

[...] os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a *funções, propósitos, ações e conteúdos*. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica. (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Dessa forma, o aluno entendeu que poderia ele se utilizar de várias formas de gêneros para alcançar o seu propósito, mesmo sendo formas não tão recorrentes. O que mostra claro que ele sabe exercer sua influência, seu poder no discurso por ele produzido através dos gêneros (aspectos observados na produção da Figura 21 – Biografia da Lixeira da Silva”

Figura 21 - Produção do aluno -gênero “Biografia da Lixeira da Silva”

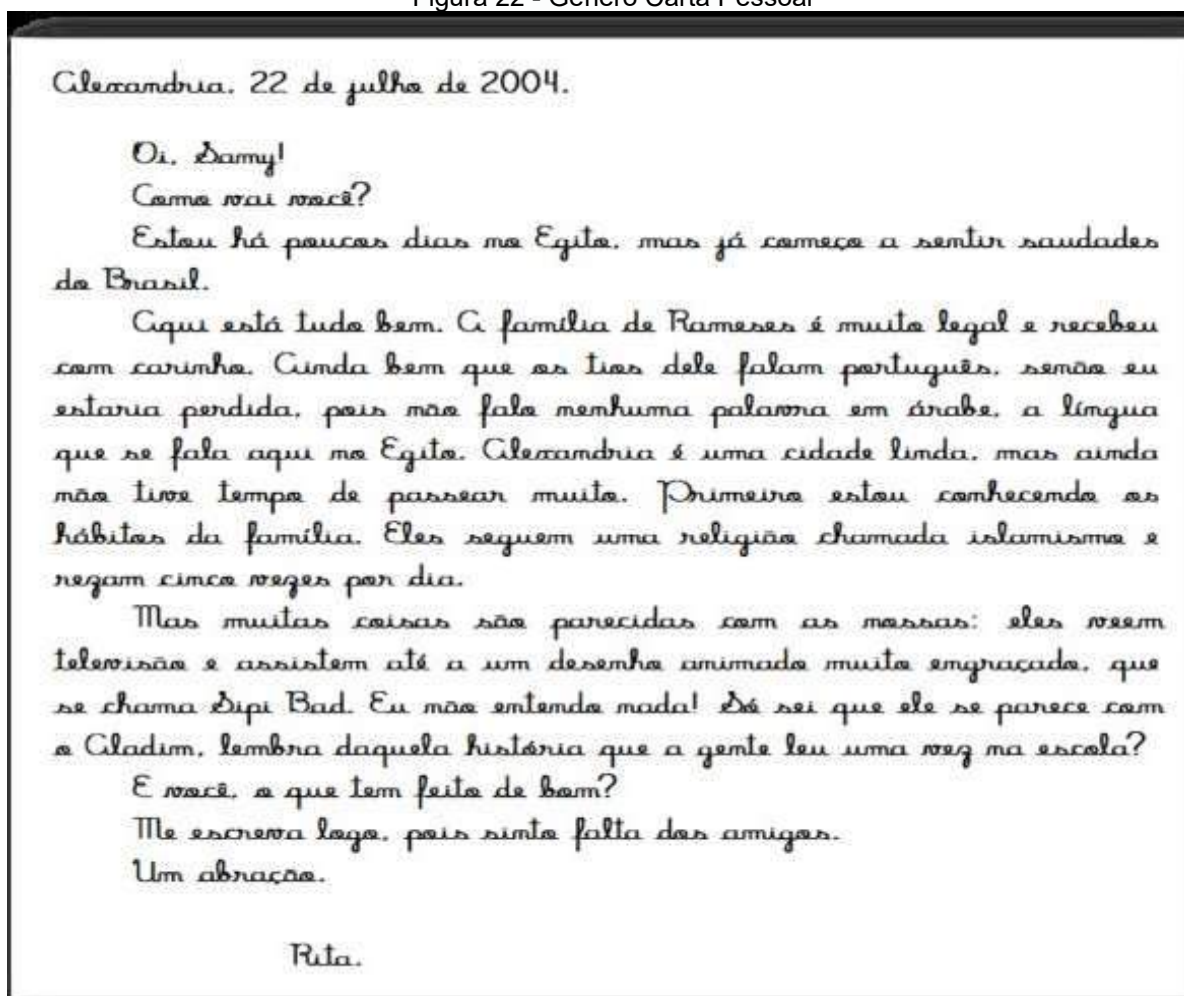


Fonte: elaborado pela autora.

DIA 6 – GÊNERO CARTA PESSOAL
DURAÇÃO: 3 AULAS

A professora apresentou no projetor e entregou para cada equipe um exemplar do gênero carta pessoal (Figura 22).

Figura 22 - Gênero Carta Pessoal



Fonte: retirado do site ensinarhoje.com²⁶

A professora perguntou de que tratava o gênero e qual a sua função da Figura 22. Indagou para os alunos quem é o remetente e o destinatário. Explicou as características do gênero carta pessoal: linguagem coloquial (dependendo da intimidade dos interlocutores), presença da informação da data, local, destinatário, assunto, interlocução direta, uso do “você” como saudação, assunto de tema íntimo, despedida e assinatura do remetente. Perguntou se era importante a forma do gênero, se a posição dos elementos saudação, remetente, destinatário, despedida, assinatura, etc. facilita a visualização e a compreensão da carta. Perguntou também quais as vantagens e desvantagens de obedecer à forma. Os alunos disseram que, ao olharmos para alguns textos (gêneros), já sabemos onde estão as partes que os compõem. Foi levantada a discussão sobre o uso das cartas pessoais atualmente, já

²⁶ Disponível em: < <https://ensinarhoje.com/carta-pessoal-texto-e-atividades/> >. Acessado em 01-03-19

que temos a tecnologia das redes sociais. Debateu-se sobre quais gêneros são utilizados na comunicação pessoal entre amigos atualmente (conversa telefônica, WhatsApp, e-mail, redes sociais, como Facebook, etc.). Falou-se sobre os avanços tecnológicos, refletindo sobre o porquê de a carta pessoal não ser mais tão utilizada. A professora pediu para que todos lessem no quadro e destacasse como era a linguagem da carta pessoal: informal ou formal. Os alunos chegaram à conclusão de que dependia do conteúdo temático da carta e também dos interlocutores a quem a carta se dirigia, bem como de quem a estaria produzindo. Esses fatos seriam preponderantes na escolha do grau de formalidade e da adequação vocabular.

A professora apresentou um texto do gênero carta enigmática (Figura 23) e perguntou qual seria a finalidade de tais cartas enigmáticas, se seria a mesma das cartas pessoais. Perguntou também onde eram encontradas e quais os seus leitores. As cartas pessoais são gêneros pouco usados pelos alunos, pois os gêneros ligados à tecnologia das comunicações (celulares, computadores, et), dada sua rapidez, desbancaram o poder que as cartas pessoais tiveram no passado. Há alunos que revelaram que nunca receberam cartas na vida, mas que adorariam receber uma cartinha enigmática.

Figura 23 - Carta enigmática 1



Fonte: retirado do *site* profrgi.blogspot.com²⁷

A professora exibiu os textos (Figuras 23, 24 e 25) e perguntou se já tiveram contato com as cartas enigmáticas. Perguntou o que é um enigma e provocou uma

²⁷ Disponível em: <<http://profrgi.blogspot.com/2010/10/carta-enigmatica.html>>. Acessado em 10/02/18.

discussão sobre a função da carta enigmática. Qual o objetivo de uma carta pessoal e de uma carta enigmática? Qual seria o enigma? A discussão foi muito importante, porque os alunos refletiram os objetivos das cartas enigmáticas apresentadas, o tema “cadeia alimentar” pode ser abordado sob várias formas de dizer. Os alunos gostaram dessa forma criativa de entender tal conteúdo de ciências e relataram que leram mais devagar do que o normal, pois as imagens precisavam ser decodificadas. Nesse momento, a pesquisadora percebeu que o fatiamento ou o agrupamento de palavras, a que a linguista Angela Kleiman se refere como estratégia cognitiva (autômata) em seu livro *O Texto e o leitor* (KLEIMAN, 2013), foi alterado. A palavra toma outra forma a que o cérebro não está acostumado e o aluno precisa fazer um esforço para entender o *input* do elemento gráfico recebido pelo cérebro, por isso o movimento sacádico é mais lento. Os alunos refletiram e discutiram sobre imagem/palavra e sobre o conteúdo de uma carta enigmática, bem como sobre o conteúdo temático, que pode variar: história, charada, adivinhação, etc. Outras formas de cartas enigmáticas foram apresentadas:

Figura 24 - Carta enigmática 2



Fonte: retirado do site [1.bp.blogspot.com](http://1.bp.blogspot.com/tv8VbDrUe4I/TALX2CBgw-I/AAAAAAAAA9g/UjJbY0z9JzM/s1600/CADEIA~2.JPG)²⁸

²⁸ Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/tv8VbDrUe4I/TALX2CBgw-I/AAAAAAAAA9g/UjJbY0z9JzM/s1600/CADEIA~2.JPG>> . Acessado em 10/04/18.

Figura 25 - Carta enigmática 3



Fonte: retirada do site 3.bp.blogspot.com²⁹

A professora solicitou que eles comparassem a função das cartas enigmáticas das Figuras 24 e 25. Ao delimitar o objetivo da leitura, as estratégias metacognitivas são acionadas e a leitura torna-se mais atenta. Os alunos começaram a ter um olhar diferenciado para o texto e a procurar pistas que indicassem os temas dos dois textos (SOLÉ, 1998).

Foram lançadas as perguntas para nortear a discussão: qual o tema dessas cartas enigmáticas? O que objetivou o produtor deste gênero? Onde encontramos esse gênero? Poderíamos utilizar em outras esferas de atividade humana?

A professora explicou que as palavras representam nossos pensamentos, as pessoas se referem às coisas através das palavras, ou seja, as coisas são substituídas por palavras a todo instante em nosso discurso. Na carta enigmática, algumas coisas não foram substituídas por palavras, mas, sim, por imagens. A professora perguntou se na carta pessoal havia essa utilização das imagens como aconteceu nas cartas enigmáticas. Os alunos disseram que não, pois a carta

²⁹ Disponível em: < <http://3.bp.blogspot.com/-bPtIM54a2Mk/TZ2hKm4Dvol/AAAAAAAAQPM/B2e2pY5MVZc/s400/primo.png> >. Acessado em 20/03/18.

enigmática, pelo nome, já diz se sabe que é um enigma e a carta pessoal não tem essa finalidade de ser um enigma.

A professora perguntou, ainda, se os alunos já tiveram experiência com o gênero discursivo “carta enigmática” e se já leram um texto nesse formato, qual o gênero do texto, a intenção, a estratégia utilizada para convencer o leitor, se havia o fenômeno da hibridização na carta pessoal, qual a forma que o texto apresentava, qual a linguagem utilizada no texto, o que representava cada imagem no texto, por que o autor utilizou as imagens e não as palavras para escrever o texto. Foi discutido se seria a mesma forma de leitura para a carta pessoal e para a carta enigmática. Eles disseram que ler uma carta enigmática dá muito trabalho, mas é mais divertida a leitura. A carta pessoal só interessa para quem recebe. Assim, os alunos demonstraram perceber a situação de comunicação envolvida na produção do gênero carta pessoal (MARCUSCHI, 2008).

A seguir a professora exibiu no projetor o texto “Encomendas de viagem” (Figura 26). Perguntou se havia semelhanças com as cartas enigmáticas que eles haviam lido e sobre a finalidade delas. Um aluno respondeu que tinha “cara” de anúncio. A professora perguntou o que o levava a achar que se tratava de tal gênero. Ele respondeu que conhecia a imagem da empresa “Submarino” da *internet*.

O aluno, como se pode ver, possui conhecimento enciclopédico (KLEIMAN, 2013) que o ajuda a compreender os sentidos do texto. A professora perguntou qual a relação entre as imagens na caixa e a caixa aberta do final do texto. Eles disseram que era para a pessoa saber mais ou menos o que tem na caixa fechada, pois o texto dá pistas para que se compreenda os objetos que estão dentro da caixa e que a pessoa que ler possivelmente adivinhará. Mas eles reconheceram que é preciso ter atenção ao ler. A professora destacou que um anúncio publicitário quer chamar a atenção do leitor, quer que o leitor compre um produto ou um serviço e que são usadas estratégias para que ele, o leitor, pare e dê mais atenção ao texto.

Figura 26 - Texto híbrido – “Encomendas de viagem”



Fonte: retirado do site 1.bp.blogspot.com³⁰

A professora, então, perguntou o que seria esse texto. Um aluno respondeu que era um anúncio que tem a forma de lista de compras. A professora perguntou se conhecia esse gênero e se o usava. Um outro aluno respondeu que a mãe no trabalho faz a lista de compras da sua patroa. A professora perguntou se ela faria uma lista no formato da carta enigmática. Ele respondeu que a letra da mãe já era um enigma, que ele não entendia, mas com certeza ninguém vai fazer uma lista de compras com a forma de mensagem enigmática. A professora pediu para que os alunos fizessem perguntas sobre o texto, o que eles entenderam e não entenderam. A professora pediu para que eles mesmos respondessem. Foi perguntado por que o anúncio não mostrou as coisas que tem dentro da caixa. Um aluno respondeu que era para a pessoa

³⁰ Disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/_HG2YfWu4igo/RdGXn-7R_vI/AAAAAAAAAGo/KiysN7d1nlg/s1600/Submarino+-+Encomendas+-+Giovanni+FCB+2005+01.jpg>. Acesso em 02/02/18.

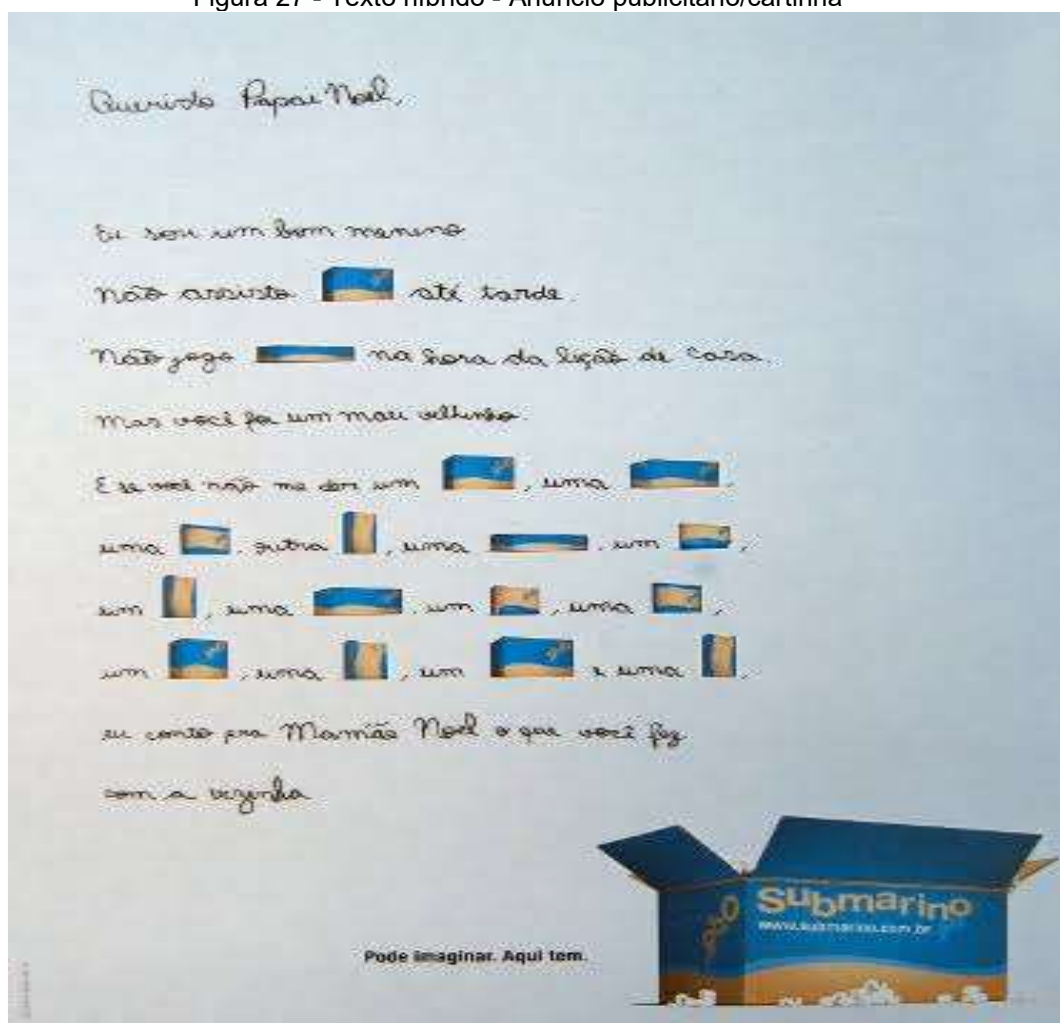
também imaginar o que tem dentro, pois o slogan do Submarino era “pode imaginar que aqui tem”. Os alunos têm conhecimento de termos da publicidade, como *jingle*, *slogan*, logotipo, pois, em suas aulas de Língua Portuguesa e Artes, tais conteúdos sobre a linguagem imagética foram trabalhados ao longo do ano.

A professora perguntou se houve hibridização no texto: Quais foram os gêneros que se hibridizaram? Qual o efeito dessa hibridização? Foi também questionado se havia prejuízo para a compreensão do texto: Será que todos compreenderão os sentidos do texto? A professora perguntou sobre o humor na expressão “mala sem alça” e como estava inserida no texto, bem como quais os elementos recorrentes do anúncio e se era possível perceber no texto o porquê de o cunhado ser um “mala sem alça”, considerando em que pista seria perceptível o comportamento do cunhado.

A professora pediu para que os alunos identificassem o gênero que se hibridiza com o anúncio abaixo (Figura 27), descrevendo as características encontradas no texto que justificassem a resposta. Ela perguntou em que consistia o humor no texto. Alguns alunos responderam que não acharam engraçado, que não haviam entendido que o “bom menino” estava ameaçando o “Papai Noel” contando algum segredo. Outros, porém, perceberam o humor no texto. Foi discutido que algumas piadas não são engraçadas, pois não são entendidas ou, quando o são, não são interessantes para quem as lê, mesmo havendo um final surpreendente. Alguns não acharam engraçado, mas gostaram do formato híbrido; acharam divertido e muito criativo.

Para perceber a malha textual, o aluno precisa ver o texto como uma unidade e não como elementos isolados. Cada unidade linguística são nexos na cadeia coesiva. O anúncio publicitário, por exemplo, pode ser construído com tipologias variadas, trabalhando para o propósito comunicativo. Uma lista descritiva de compras deixa de lado a sua função convencional e constrói o sentido do texto. Existem sinalizações textuais através das quais o autor do texto procura fazer o seu interlocutor recorrer ao contexto.

Figura 27 - Texto híbrido - Anúncio publicitário/cartinha



Fonte: retirado do site cerebrocriativo.blogspot.com³¹

ATIVIDADE 11 - PRODUÇÃO DE TEXTO HÍBRIDO – NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO
(Apêndice K)

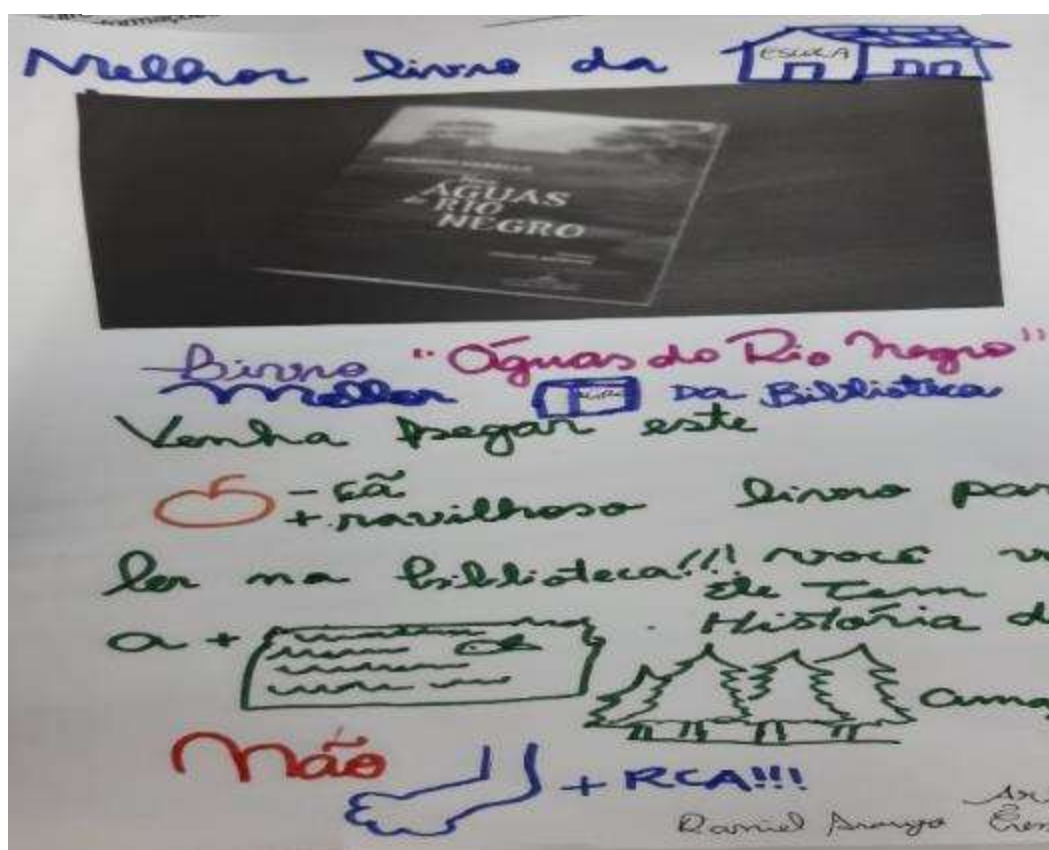
Sabemos que ler ajuda a desenvolver a compreensão que temos sobre as coisas do mundo. A Escola Hugo Gerdau deseja que seus alunos aproveitem o acervo da sua biblioteca, emprestando livros, HQs, revistas para que eles possam compartilhar entre eles suas experiências com leitura. Nesse contexto de estímulo à leitura, para a atividade 9, a professora/pesquisadora solicitou que os alunos, em equipes de 3 a 5, produzissem um texto argumentativo com o objetivo de estimular e convencer outros alunos da escola a lerem o livro “Águas do Rio Negro”, do médico e escritor Draúzio Varela. Esse livro relata passagens da vida de Draúzio Varela na

³¹ Disponível em: < <http://cerebrocriativo.blogspot.com/2006/02/imagine.html>> . Acessado em 02/02/18.

época em que trabalhou na região da Floresta Amazônica como médico, escrevendo suas experiências ante os mistérios que habitam no imaginário da população amazônica. Nossa turma já conhecia esse livro, pois já o leu nas aulas de Língua Portuguesa.

A ideia era que produzissem um texto híbrido (Figura 28) em formato de carta enigmática, com o objetivo de convencer os alunos de outras turmas da escola a leitura dessa obra. Para tanto, destacou-se que o livro estaria “ansioso” na estante da biblioteca, esperando por um leitor bastante curioso e que os estudantes fossem criativos, despertando a curiosidade do público-alvo do seu texto, o qual seria exposto na entrada da biblioteca.

Figura 28 - Produção do aluno “NAS AGUAS DO RIO NEGRO”



Fonte: Elaborado pela autora

Como é possível observar, os alunos produziram um texto para incentivar a leitura do livro “Nas Águas do Rio Negro”, o qual foi exposto na estante da biblioteca. Eles explicaram que usaram as expressões com os verbos flexionados no modo

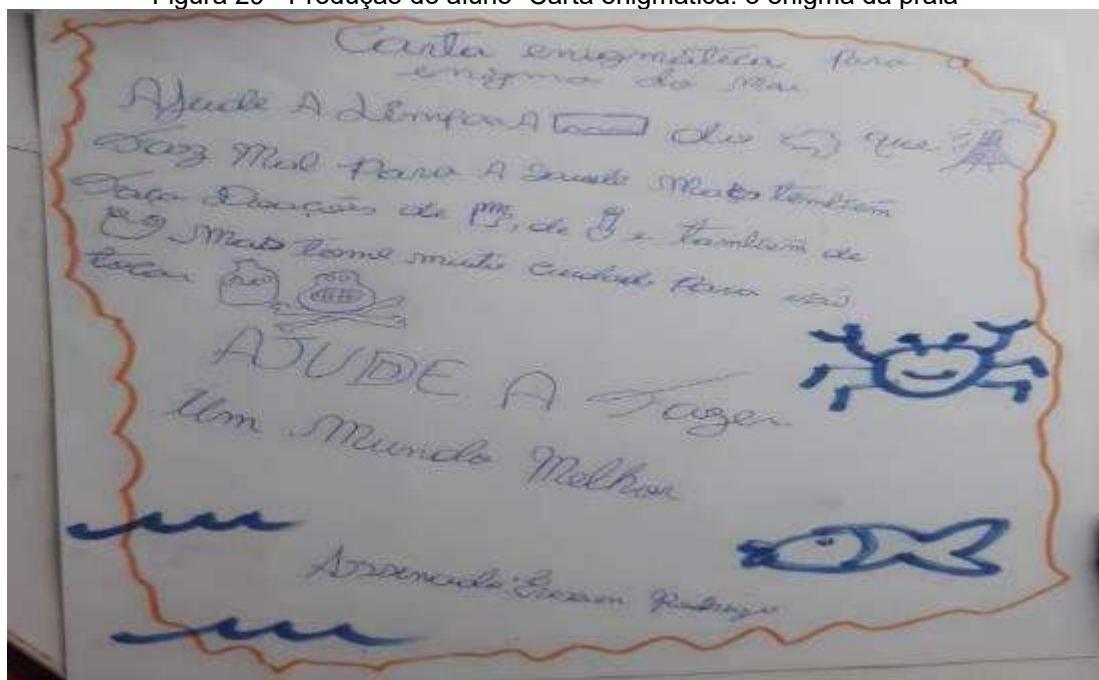
imperativo “Venha pegar” e “Não perca”, típicas dos gêneros persuasivos como anúncios, cartazes de campanhas institucionais, campanhas, em que há as sequências tipológicas injuntivas.

Os alunos utilizaram o formato de carta enigmática para chamar atenção dos alunos da escola desenhando as árvores. Nesta produção exposta (Figura 36), os alunos não registraram detalhes das narrativas do livro.

Alguns alunos desejaram produzir um texto do gênero campanha institucional (Atividade 12 – Apêndice M) sobre os misteriosos vazamentos de óleo nas praias brasileiras, principalmente as praias nordestinas do nosso litoral, solicitando a participação das pessoas em ajudar fornecendo pás, luvas, etc. destinados às pessoas que podem colaborar na operação de despoluição das praias. Na Figura 29, observamos a produção de um texto híbrido com o gênero carta enigmática. É um texto que se refere a um contexto sociopolítico-cultural de uma situação mediata, ou seja, os interlocutores situam o seu enunciado em um contexto determinado que é, ao mesmo tempo, constituinte e constitutivo desse próprio enunciado. Para fazer sentido, esse contexto vai sendo ajustado.

ATIVIDADE 12- PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO INSTITUCIONAL PARA DIVULGAR A CAMPANHA DE LIMPEZA DAS PRAIAS (Apêndice L)

Figura 29 - Produção do aluno “Carta enigmática: o enigma da praia”



Fonte: Elaborado pela autora.

3º MOMENTO –AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM PÓS-INTERVENÇÃO
DIA 7– AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM (PÓS-INTERVENÇÃO) (Apêndice M).

No último dia da intervenção, foi aplicada uma atividade para observar o desenvolvimento da compreensão de textos híbridos por parte dos alunos. Os resultados das atividades seguem abaixo (Apêndice M).

Foi realizada avaliação pós-intervenção sobre objetivo do texto, identificação da hibridização, identificação do produtor do gênero, identificação dos elementos que indicam a hibridização, identificação dos elementos que indicam o objetivo do texto e o tipo de linguagem adotado (Apêndice M – Avaliação Pós-Aprendizagem). As respostas dos alunos seguem na próxima seção.

4.3 ANÁLISE DA AVALIAÇÃO PÓS-INTERVENÇÃO

Após a intervenção, foi realizada a Avaliação da Aprendizagem Pós-Intervenção (Apêndice M), constando de 11 perguntas fechadas com 4 opções de respostas objetivas e uma opção de resposta aberta, nos moldes da Avaliação Diagnóstica, acerca de textos híbridos: uma tirinha e dois convites. A eleição dos textos se deu em razão de terem sido tais gêneros abordados na intervenção. O escopo da avaliação é analisarmos e inferirmos sobre o que de fato os alunos desenvolveram acerca de sua compreensão leitora e, conseqüentemente, o que não ampliou a conteúdo.

Para melhor cotejo entre as avaliações, estabelecemos o critério das categorias analisáveis na elaboração das questões das avaliações pré e pós-intervenção, tabulando os dados sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca: da finalidade do texto, do produtor, do destinatário, da identificação do gênero e do fenômeno da hibridização, bem como o tipo de linguagem.

Vamos observar, agora, os dados obtidos pelas respostas dos nossos pesquisados colaboradores

Tabela 16 - Pergunta 1 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 1 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Qual o objetivo do gênero textual acima?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Ensinar a fazer uma receita.	2	10,5%
() Convidar para um jantar.	1	5,3%
() Ensinar a fazer uma simpatia para afastar homem.	1	5,35
(x) Divertir.	15	79%
() Outro:		

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 17 - Pergunta 10 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 10 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Qual a função do texto III?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
(x) Convidar as pessoas para a cerimônia de casamento.	17	89,5%
() Narrar a história de um casal.	2	10,5%
() Divertir o leitor.	0	0
() Anunciar produtos de beleza vendidos por Guilherme.	0	0
() Outra:	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

As questões 1 e 10 da Avaliação Pós-intervenção versavam sobre o conhecimento do aluno referente ao objetivo do texto. Somando os escores obtidos pelo grupo pesquisado acerca das questões 1 e 10, temos $(79\% + 89,5\% = 168,5\% / 2 = 84,25\%)$, ou seja, podemos dizer que 84,25 % da (média dos escores) turma compreendeu o objetivo do gênero.

Tabela 18 - Aprendizagem referente "objetivo do texto"

Categoria analisável: conhecimento sobre objetivo do texto		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 2	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questões 1 e 10	Resultado de Aprendizagem
73,4%	84,25% (média dos escores)	+ 10,85%

Fonte: elaborado pela autora.

Temos, então, um resultado positivo de 10,85% se compararmos a avaliação feita antes e depois da intervenção. Concluímos válida e positiva a intervenção nesse aspecto, em que pese haver ainda alunos/leitores que não conseguiram identificar o objetivo principal do gênero, o que realmente queria o produtor do gênero. Esses leitores provavelmente não conseguiram compreender a contento que os gêneros

objetivam algo, mesmo que se utilizem de estratégias diferenciadas e criativas. Assim, entendemos que ainda há estudantes que necessitam de um trabalho mais aprimorado com estratégias de leitura e análise linguística em sua trajetória escolar.

Reputamos extremamente relevante esse aspecto focado nesta categoria analisável referente ao objetivo do texto, pois tal competência linguística orientará estes leitores ao longo de sua vida nas escolhas dos gêneros adequados ao contexto de uso, gêneros em que concretizarão seus discursos em sua trajetória argumentativa de cidadãos sujeitos interativos e transformadores sociais (ANTUNES, 2017).

Sobre o reconhecimento do pesquisado acerca do produtor do gênero, temos os dados:

Tabela 19 - Reconhecimento do aluno acerca do produtor do gênero

Pergunta 8 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Quem produziu o texto II?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Caio	5	26,3%
(x) Carlos e Carolina, pais de Caio	12	63,12, %
() O entrevistador de Caio	2	10,5%
() Personalidades e artistas	-	-
() Outro:	-	-

Fonte: elaborado pela autora.

Tabela 20 - Reconhecimento do aluno acerca do produtor do gênero.

Categoria analisável: conhecimento sobre produtor do texto.		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 1	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questões 8	Resultado de Aprendizagem
73,4%	63,12%	- 10,28%
	Respostas somadas com opção Caio e Carlos e Carolina 89,42%	+ 16,02%

Aqui, cabe uma discussão. Essa questão investigou se o aluno conseguira identificar o produtor do texto. Na avaliação pré-diagnóstica, na questão 1, 16 alunos compreenderam o produtor do texto, o que gerou um resultado de 73,4%. Na avaliação pós-intervenção, apenas 12 compreenderam corretamente. Entretanto, note-se que 5 alunos declararam que o bebê “Caio” de 1 ano seria o produtor do convite de sua festa de aniversário. Tal índice elevado pode indicar que os alunos/leitores consideram o núcleo familiar, pai, mãe e o bebê Caio como os produtores do texto. Ou seja, para eles, a festa é de “Caio”, portanto, ele também seria

autor do convite. Entretanto, sabemos que, na verdade, não é o “Caio”, um bebê de 1 ano, quem está convidando. Isso remete a Marcuschi (2008, p. 253) que defende a praticidade das nossas inferências na nossa interação discursiva: “no nosso dia-a-dia, procedemos muito mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos em sentido estrito [...] Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas”.

Dessa forma, a resposta dos 05 alunos demonstrou que eles identificaram o filho como o produtor, já que se trata do ator principal do evento. Podemos aferir um decréscimo de -10,28% nos acertos, dado à confusão entre os produtores do texto. Considerando a inferência desses 5 alunos de que “Caio” é produtor, temos um acréscimo de 16,02% na aprendizagem na turma referente à categoria analisável do reconhecimento do produtor do gênero. Isso nos remete ao que Marscushi (2008) nos fala a respeito da função social do gênero, ou seja, ao modo como ele funciona pragmaticamente: “A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural” (p. 231). Não há uma relação simétrica entre a fala e a escrita. No texto da questão 8, o aluno leu “Os pais de Caio, Carlos e Carolina, têm o prazer de convidar vocês” e sabe quem produziu aquele o convite; entretanto, a festa é do Caio, e a inferência que o leitor faz não está no texto, mas extratexto.

Acerca da identificação do gênero mediante pistas encontradas na superfície textual, temos os resultados abaixo:

Tabela 21 - Pergunta 2 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 2 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Que informações levaram você a identificar o seu objetivo?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
(x) O humor contido na situação de que não será o poder da “simpatia” que afastará o homem e, sim, o gosto ruim da comida com pedaços de calcinha velha e tufos de cabelo.	9	47,4%
() O formato deste gênero textual, que tem a função de fazer o leitor se divertir.	8	42,1%
() As instruções apresentadas explicando como preparar a receita, os ingredientes, o tempo de cozimento e o modo de fazer para obter o resultado desejado.	2	10,5%
() A imagem do casal sentado à mesa mostrando o detalhe de que o homem está comendo a refeição oferecida para ele.	0	0
() Outro.	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Observando a Tabela 22, temos:

Tabela 22 - Aprendizagem acerca ao reconhecimento das pistas textuais

Categoria analisável: reconhecimento do aluno sobre as pistas textuais		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 3	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questão 2	Resultado de Aprendizagem
36,8%	47,4%	+10,6%

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos ver, a intervenção alterou o resultado no que diz respeito à identificação dos elementos que apontam para o objetivo do texto, os aportes dos elementos linguísticos que nos proporcionam informações sobre o texto: as pistas textuais. Alguns alunos compreenderam o objetivo do texto, mas não identificaram em que se ancoram para tal inferência. A maioria dos pesquisados ainda creditou apenas no formato do gênero “tirinha” ser o passaporte garantido para a identificação de seu propósito comunicacional. Há que se desatrelar da ideia de que todo o formato de gênero é o exclusivo e preciso identificador de seu objetivo. No processo de leitura, compreender não é uma ação precisa, mas uma atividade de selecionar, reordenar e reconstruir o texto, num diálogo em que não há cálculos exatos, mas, sim, espaço para a criatividade do interlocutores (MARCUSCHI, 2008).

Assim, nesse prisma, a nossa pesquisa concebe que as inferências são processos cognitivos complexos que são construídos pelo falante a partir do texto, levando em conta o contexto, ou seja, os nossos pesquisados leitores aqui devem partir do texto para construir seus sentidos, por isso há que se atentar para as relações contextuais. Desse modo, inferir não é tão espontâneo, pois carece de aportes de variados constituintes linguísticos, históricos, sociossemânticos, cognitivos situacionais operando-se integradamente e combinados (pelo menos parcialmente) entre os seus interactantes, pois, caso contrário, todas as leituras de um texto seriam possíveis (MARCUSCHI, 2008).

Vimos, aqui, que logramos êxito neste aspecto, em que pese haver ainda 10 alunos na nossa pesquisa que não perceberam em que residia o “gatilho do humor” da tirinha apresentada na avaliação pós-intervenção. É através deste mecanismo recorrentes nos gêneros tirinha que percebemos a finalidade de divertir o seu leitor.

Passemos agora à Tabela 23.

No tocante à identificação do gênero, temos as questões 3 e 6:

Tabela 23 - Pergunta 3 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 3 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Qual o gênero textual do texto l?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Fábula.	0	0
(x) Tirinha.	11	57,9%
() Receita de simpatia.	1	5,35
() História em quadrinhos.	0	0
() Outro:	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 24 - Pergunta 6 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 6 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Que gênero de fato é este texto?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Notícia.	4	21%
() Entrevista.	1	5,3%
(x) Convite.	14	73,4%
() Reportagem.	0	0
() Outro:	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Fazendo o cotejo desta categoria analisável temos o seguinte resultado:

Tabela 25 - Aprendizagem acerca do reconhecimento do aluno sobre a identificação do gênero
Categoria analisável: reconhecimento do aluno sobre a identificação do gênero

Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 4	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questão 3 e 6 (média)	Resultado de Aprendizagem
57,9%	65,5% (média dos escores)	+ 7,75%

Fonte: Elaborado pela autora

Aqui, percebemos que houve uma ampliação de 7,75% na aprendizagem dos estudantes no aspecto da identificação do gênero, o que nos leva a concluir que as atividades de intervenção não surtiram o efeito tão esperado nesta categoria tão relevante do trabalho. Gostaríamos que todos compreendessem de que gênero se tratava, pelo menos 90%. Decerto que, se analisarmos isoladamente, 73,4% de alunos que acertaram a questão 6 nos mostraram que a maioria da turma aprendeu, é um índice bom, não se pode refutar. Assim, esta pesquisa considera um grande salto de 15,5% obtido pelas respostas da questão 6 exclusivamente. Cabe aqui a observação de que o gênero convite fora um dos gêneros mais analisados em nossa intervenção, corroborando com o que diz Antunes (ANTUNES, 2017). sobre nossa a centralidade do texto no trabalho do ensino de gêneros em sala de aula. Quanto mais

se trabalha com o gênero, valorizando sua textualidade, mais se amplia a compreensão do aluno acerca de suas diversas formas de leitura.

Cabe aqui refletir que modelos cognitivos contextuais do gênero convite (VAN DIJK, 1994; 1997, apud in BENTES, KOCH CAVALCANTI, 2007) não estão bem consolidados para estes alunos que não acertaram a funcionalidade contextual dos textos híbridos.

Aliado a isso, reflete a pesquisadora que o propósito comunicativo do texto ficou-se prejudicado em virtude de executarem tais alunos um processamento do texto de maneira muito rápida, através da estratégia cognitiva do agrupamento de palavras descrita por Kleiman (2013). Tais alunos formularam suas hipóteses de que era o texto do gênero notícia baseado na forma já conhecida por eles, confirmando os *inputs* cerebrais enviados pelo movimento sacádico dos olhos de forma muito rápida, não revisando e checando suas suposições. Tais alunos necessitam melhorar suas estratégias metacognitivas e sobretudo ampliar sua competência metagenérica para perceber o hibridismo.

A pesquisadora acredita que, para 5 alunos, o entendimento do propósito comunicativo ficou prejudicado pelo fato de ter sido o processamento do texto executado açodada e superficialmente. Todavia o fato de a estratégia cognitiva do fatiamento descrita por Kleiman (2013) possa apresentar equívocos para alguns leitores, consideramos o resultado do total de erros de certa forma positivo. Dos 5 pesquisados (nossos leitores “equivocados”) que erraram a questão 6, 4 (21%) acreditaram que a forma do gênero notícia emprestada para a produção do texto híbrido corresponderia à definição correta do gênero. Faz mais sentido a escolha pelo distrator “notícia” do que de outros distratores (entrevista, outro) dado que havia, sim, um formato deste gênero na questão. Percebemos que a maioria dos que erraram a questão, erraram baseados na compreensão correta do formato de um dos gêneros envolvidos no texto. Os erros (21%) dos nossos pesquisados aqui nesta questão 6 nos mostraram que houve uma evolução em comparação com os erros (42,1%) da questão 4 da avaliação diagnóstica no que se refere à identificação dos gêneros. O que nos indica que tais alunos, apesar de não terem conseguido chegar ao final do caminho, pelo menos estão na trilha dos previsíveis erros, trazendo nos dados que já possuem modelos mentais acerca dos formatos dos gêneros envolvidos na questão, faltando ampliar seus modelos mentais acerca da sua definição e da relação entre o formato e objetivo. O que nos faz lembrar Thiollent (1985) ao nos orientar que após o

planejamento e a ação devemos proceder a reflexão dos resultados obtidos não só dos acertos mas sobretudo dos erros para que, a partir deles, implementemos novas ações para a solução dos problemas. Assim teremos sempre, nas nossas observações acerca dos erros dos nossos pesquisados, pontos de partidas para futuras intervenções no trabalho de ensino da língua.

Acerca da categoria registro de linguagem, temos os seguintes dados:

Tabela 26 - Pergunta 5 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 5 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Como é a linguagem utilizada no texto?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
(x) Linguagem informal.	17	89,5%
() Linguagem formal	1	5,35
() Linguagem científica.	1	5,35
() Linguagem técnica.	0	0
() Outro:	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 27 - Aprendizagem acerca do reconhecimento do registro de linguagem

Categoria analisável: reconhecimento do registro de linguagem		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção	Resultado da Avaliação Pós-intervenção	Resultado de Aprendizagem
Questão 7	Questão 5	
47,4 %	89,5%	+ 42,1%

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse aspecto, observamos, durante a intervenção e pela diagnose, que este era um ponto a ser trabalhado e percebemos que houve um grande avanço da turma nessa categoria analisável, o que nos remete novamente a Thiollent (1985), quando se refere às necessidades dos pesquisados e dos procedimentos da pesquisa voltados para a problemática. O pesquisador deve identificar quais pontos devem ser trabalhados de maneira pontual em seu processo investigatório, observar, no caso, o que o grupo alcançou e o que ele ainda pode alcançar. Há alunos que sabemos que têm mais dificuldades em relação ao grupo. Para eles, temos que ter um olhar mais cuidadoso para que ele consiga acompanhar os seus pares da sala de aula.

Registre-se aqui o grande avanço auferido pelo grupo: 42,1%. O que nos leva a acreditar que foram válidas as ações pensadas para esta pesquisa. A experiência de um trabalho de leitura compreensiva com os gêneros híbridos de forma exclusiva com os alunos os auxilia a consolidar seus modelos mentais e amplia sua competência metagenérica, ampliando sua habilidade leitora (KOCK e ELIAS, 2006)

Acerca da identificação do fenômeno da hibridização, temos as seguintes informações:

Tabela 28 - Pergunta 4 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 4 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
O texto se utilizou do recurso da hibridização, ou seja, da mistura de um gênero com outro gênero. Quais gêneros estão misturados?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Fábula e história em quadrinhos.	1	5,35
(x) Tirinha e simpatia	17	89,5%
() Convite e simpatia.	0	0
() Receita e fábula.	1	5,35
() Outro:	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 29 - Pergunta 9 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 9 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Sobre o aspecto da hibridização de gêneros, podemos afirmar que o texto II apresenta:		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() a função comunicativa do gênero notícia e a forma do gênero convite.	3	15,8%
(x) a função comunicativa do gênero convite e a forma do gênero notícia.	15	79%
() a função comunicativa do gênero notícia e a forma de gênero reportagem.	1	5,35
() não há hibridização de gêneros nesse texto.	0	0
() Outro: _____	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Observamos que, na questão em que se avalia a habilidade de identificar o gênero, houve 89,5% de acerto na questão 4 e 79% de acerto na questão 9 ($89,5\% + 79\% = 168,5\%$ / $2 = 84,25\%$). Temos, então, uma média de 84,25% da turma que compreendeu a hibridização, considerando a média das duas questões. A maioria dos alunos sabe identificar os gêneros transgredidos, mesmo estando com o formato hibridizado por outro gênero. Pelo cotejo abaixo, a intervenção ampliou em 31,55% a compreensão da turma nesse aspecto, um ponto positivo bastante importante deste trabalho. A maioria dos nossos investigados compreenderam que as formas de gêneros colaboram com o propósito comunicativo e que cabe ao produtor escolher adequadamente que formas com ele pretende concretizar o seu discurso.

Tabela 30 - Reconhecimento da hibridização no texto.

Categoria analisável: reconhecimento da hibridização no texto.		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 5	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questões 4 e 9	Resultado de Aprendizagem
52,7%	84,25%	31,55%

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as razões que levaram o produtor a utilizar a hibridização e os efeitos por ela alcançados, a turma obteve o seguinte resultado.

Tabela 31 - Pergunta 11 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 11 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Por que o autor do texto III utilizou recursos como as imagens dos personagens expressando seus sentimentos, balões indicadores de suas falas, desenho de cachorro, onomatopeia, imagens de objetos do salão de beleza e do cinema para produzir seu texto?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele compre os produtos de beleza apresentados por Guilherme no salão de beleza frequentado por Sheilla.	1	5,3%
(x) Porque o autor quis fazer o leitor acreditar ser o texto de um gênero sendo de outro, envolvendo o leitor e provocando seu interesse para ler o texto.	15	79%
() Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele seja incentivado a assistir a bons filmes nos cinemas.	1	5,3%
() Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele seja estimulado a dar de presente para as pessoas um cachorrinho.	0	0
() Outro:	2	10,5%

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, temos acerca do cotejo na categoria da identificação dos efeitos da hibridização:

Tabela 32 - Reconhecimento dos efeitos da hibridização.

Categoria analisável: reconhecimento dos efeitos da hibridização no texto.		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção Questão 6	Resultado da Avaliação Pós-intervenção Questões 11	Resultado de Aprendizagem
42,1%	79%	36,9%

Fonte: elaborado pela autora.

Percebemos que obtivemos um grande progresso nesta categoria em virtude de um trabalho voltado para esse aspecto da mescla de gênero. Observamos que os alunos tiveram uma evolução na aprendizagem no tocante ao reconhecimento dos

efeitos da hibridização. Um acréscimo de 39,9% a mais do resultado anterior obtido pela turma é um dado bastante animador. Nosso pesquisado aqui percebeu que houve elementos (balões, desenhos, onomatopeias, etc) no texto emprestados de outro gênero para que o autor conseguisse alcançar o seu propósito comunicativo e concretizar o ato da fala. Segundo Marcuschi (2008, p. 168), a estratégia da hibridização “tem o poder quase mágico de levar as pessoas a interpretarem muito mais e com mais intensidade o que ali está”.

Assim, 15 alunos entenderam que o que “ali” estava era para chamar a atenção do interlocutor, ou seja, era uma estratégia que o produtor do gênero usou para beneficiar seu texto a fim de que seus propósitos fossem alcançados. O autor do texto quer que todos estejam no evento do seu casamento e não fazer o leitor se distrair com a leitura de uma história em quadrinhos.

Observe-se que houve um aluno que interpretou ser o texto destinado para vender produtos, não compreendendo o objetivo do texto com a hibridização. Dois alunos responderam (na opção “outro”) que era para ficar engraçado, apenas engraçado, sem ter outro objetivo senão o gozo da leitura.

Nesta questão, apreendemos que a maior parte dos alunos são capazes de reconhecer os efeitos da hibridização e são capazes de compreender a intencionalidade do autor. Esta, defendida Beaugrande (1983) como critério como critério de textualidade, e que se refere às pretensões do produtor do texto como o senhor do texto, dono de todas as intenções. Marcuschi (2008) declara que o leitor também tem intenções, mas que alerta que não se pode conceber a leitura como uma ação não-histórica. Os alunos que não conseguiram perceber as intenções do texto em questão também têm as suas intenções com o texto, razão pela qual não trilharam no mesmo entendimento com o autor. Na hibridização, nem sempre tais pretensões são entendidas pelo leitor.

Por fim, fizemos uma análise entre as questões que nos deram pistas sobre o reconhecimento do destinatário do texto e tivemos os seguintes resultados:

Tabela 33 - Pergunta 7 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção

Pergunta 7 da Avaliação da Aprendizagem Pós-intervenção		
Para quem ele foi produzido?		
Alternativas das respostas com indicação do gabarito	Total de alunos que marcaram a questão	Percentual de alunos
() Para ninguém especificamente.	5	26,3%
(x) Para os privilegiados convidados da festa de aniversário.	12	63,12%
() Para os todos os leitores de revistas.	7	36,8%
() Para as pessoas que querem saber de informações meteorológicas do dia tais como: temperatura, previsão de chuvas, etc.	1	5,35

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 34 - Reconhecimento do aluno quanto ao destinatário do gênero.

Categoria analisável: reconhecimento do aluno quanto ao destinatário do gênero.		
Resultado da Avaliação Pré-intervenção	Resultado da Avaliação Pós-intervenção	Resultado de Aprendizagem
Questão 2	Questões 7	
73,4%	63,2%	-10,62%

Fonte: Elaborado pela autora.

Pelos dados cotejados acima, concluímos que não houve, em sua maior parte, uma ampliação na compreensão leitora dos participantes da pesquisa acerca do destinatário do gênero. Auferimos ganhos nas habilidades de compreender objetivo; de reconhecer as pistas do texto em que se ancoram as hipóteses do leitor; de identificar o gênero e o seu produtor; de entender o processo de hibridização e o tipo linguagem, entretanto, na questão do destinatário (questão 7) ainda resta lacunas a serem preenchidas. Uma decréscimo de -10,62% é um resultado que nos provoca analisarmos detalhadamente as respostas dos alunos na questão 7 da Avaliação Pós-intervenção. Sete alunos acreditaram que todos os leitores da revista estariam convidados para a festa de aniversário do bebê “Caio”, ou seja, não se atentaram para a menção dos “privilegiados convidados” do evento social. A informação sobre o destinatário de um gênero nos orienta a utilizarmos adequadamente diversos recursos linguísticos, como, por exemplo, o tipo de linguagem apropriada ao interlocutor do nosso texto (MARCUSCHI, 2008).

Nesse aspecto, cabe aqui também ressalvamos que a aprendizagem do aluno acerca do registro de linguagem consistiu num dos mais eficientes resultados, configurando um acréscimo de 42,1% no desempenho da turma após a intervenção. Tal resultado se revelou produtivo, visto que o registro da linguagem empregada nos gêneros é elemento relevante a ser observado pelo produtor ao se pensar no

destinatário de seu texto. Gêneros discursivos demandam certas configurações linguísticas para serem adequadamente eficazes e aceitos nas esferas de atuação (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES; 2017). Entretanto, verificamos que também as ações acerca do reconhecimento dos alunos pertinentes às pistas textuais não surtiram diferenças nos resultados antes e depois da intervenção, o que pode demonstrar que as estratégias de leitura cognitivas e metacognitivas devem ser ensináveis, mas a eficácia dos seus resultados demandam ações a longo prazo (SOLÉ, 1998). Há que ampliar a percepção dos aportes de elementos não só sociossemânticos, cognitivos situados historicamente, mas sobretudo dos elementos linguísticos de várias naturezas que operam no texto e do texto (MARCUSCHI, 2008).

Acerca do resultado negativo (-10,62%) pertinente ao reconhecimento do produtor do gênero, cabe aqui compreendermos que o leitor tem suas vivências e inferências que, muitas vezes, preponderam e impedem uma “fiel” compreensão da situação de produção. Como já dissemos aqui, inferimos muitas vezes mais por raciocínios práticos que lógicos em sentido estrito (MARCUSCHI, 2008; KLEIMAN, 2013).

Conclui-se, então, que os investimentos foram positivos, mas que precisamos melhorar tal habilidade observada no grupo neste aspecto (THIOLLENT, 1985) e implementar ações pontuais a fim de alcançarmos o objetivo do entendimento do alunos nessas competências a fim de atingirmos os nossos nesta investigação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou precipuamente refletir a compreensão leitora dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental no tocante aos textos híbridos, a fim de intervir com propostas de ensino nas dificuldades de aprendizagem reveladas pelos alunos, com o fito de torná-los proficientes leitores.

Para atingir tal desiderato, debruçarmo-nos sobre estudos teóricos (BARTKIN; 2003; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES, 2017; KLEIMAN, 2013; THIOLENT, 1985, SOLÉ, 1998, dentre muitos outros) que nos alicerçaram para intervir de forma planejada e consciente e ajudar os nossos estudantes a ampliar suas capacidades linguísticas, especialmente as de leitura.

O trabalho desta pesquisa-ação se baseou na concepção interativa sociodiscursiva da língua, em que o gênero discursivo é visto como unidade de sentido, concebido como sítio de interação, como forma de ação social e não apenas e exclusivamente uma “entidade linguística formalmente constituída” (MARCUSCHI, 2008, p. 21), refletindo a língua na seara do discurso em seu contexto sociointerativo e sobretudo tornando o enunciado a real e concreta unidade da atividade comunicativa. Ao conceber que todo enunciado é de alguém para alguém, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano (2008) o gênero aqui também é concebido como um enunciado responsivo de relativa estabilidade, sociodiscursivamente construído, por isso sua intensa dinamicidade.

Nesse sentido, tivemos como objetivos específicos da pesquisa-ação favorecer o desenvolvimento da competência metagenérica e do reconhecimento do propósito comunicacional de diversos gêneros textuais híbridos que circulam socialmente; favorecer também a realização e a ampliação de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura de textos híbridos, desenvolvendo a compreensão leitora dos estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, e, como sói acontecer na pesquisa-ação na área da leitura, refletir sobre as práticas de ensino de Língua Portuguesa. Aqui, tais práticas são voltadas para o trabalho com textos híbridos.

Nossa hipótese consistiu em que, em virtude da pouca experiência de leitura de gêneros desse jaez, nossos alunos apresentavam dificuldades em compreendê-los. Assim, dada a emergência da experiência com tais textos a partir da nossa intervenção, os nossos pesquisados ampliaram sua capacidade de compreender suas

funcionalidades e característica - o que os leva a consequentemente produzi-los adequadamente.

A relevância da competência metagenérica se dá para o ensino visto que tal competência consiste na capacidade que o falante desenvolve socialmente em reconhecer os gêneros – suas características, as tipologias textuais em que os estruturam, seus elementos constitutivos, seu contexto de produção, seu uso adequado – e dessa forma, poder compreendê-los e produzi-los apropriadamente, possibilitando interagir nas inúmeras práticas sociais em que tais gêneros estão envolvidos. No dizer de Koch (2009, p. 103), ela orienta o leitor/falante pois é “de fundamental importância para a produção de sentido do texto”.

Nossa proposta de ampliar a compreensão leitora dos nossos alunos através do ensino dos gêneros híbridos se deu em virtude de que, para entender a mescla de gênero (a hibridização), há o aluno que retomar (e construir) vários modelos mentais de gêneros armazenados em sua memória, o que mobilizaria vários conhecimentos entre si relacionados: linguístico, enciclopédico e interacional (KOCH, 2009). Essencialmente compreender um texto é a atividade de negociar tais conhecimentos em que os contextos sociocognitivos dos falantes necessitam ser parcialmente semelhantes. Por isso, a intertextualidade consiste num conhecimento constitutivo dos contextos sociocognitivos dinâmicos por sua natureza.

Dessa forma, textos que se referenciam a textos outros requerem várias competências metagenéricas para compreender a funcionalidade destes gêneros envolvidos inter cruzados e precisam ser trabalhados se almejamos nossos alunos competentes leitores, que saibam ler e produzir textos ancorando suas inferências a partir de pistas como léxico, relação sintática, estilo, imagens, comportamento, gestos e tantas outras mais. “O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos e linguísticos de vários tipos que se operam integradamente” (MARCUSCHI, 2008, p. 252).

Para que o nosso aluno percebesse tal aporte, pensamos em também favorecer a realização e a ampliação de suas estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura – o que também consiste em um dos objetivos específicos desta pesquisa. Baseamo-nos nas achegas teóricas de Solé (1998) e Kleiman (2013) para desenvolvermos procedimentos, na nossa intervenção, de estratégias como a delimitação de objetivos, ativação de conhecimentos prévios, elaboração de resumo.

Concluímos, através das análises dos dados coletados nas nossas avaliações antes e após a intervenção, e, sobretudo, pelas nossas observação durante a oficina de leitura que realizamos, ganhos consideráveis na ampliação da capacidade de compreender as estruturas do gêneros, mas sobretudo de refletir epilinguisticamente sobre a linguagem, por que e como dizemos o que dizemos.

Pelo cotejo das categorias analisáveis envolvidas nas avaliações, percebemos que os alunos desenvolveram seus conhecimentos acerca da funcionalidade do gênero, do propósito da hibridização, da identificação do gênero e do registro de linguagem adequados, havendo um considerável desenvolvimento na compreensão leitora desses alunos no tocante a esta última categoria.

Entretanto, ainda há problemas referentes à compreensão do destinatário do texto, observados na análise da questão 7 do Avaliação Pós-intervenção. Houve um decréscimo de 10,62%. Mesmo com esse registro de decréscimo, a maioria dos alunos pesquisados dominam a habilidade de identificar o destinatário do texto. Tal competência aqui analisada apresenta implicações sobre vários aspectos pragmáticos, pois gêneros discursivos demandam certas configurações linguísticas para serem adequadamente eficazes e aceitos nas esferas de atuação (BAKHTIN, 2003; MARCUSCHI, 2008; ANTUNES; 2017).

Outro aspecto que podemos registrar aqui neste sítio das considerações finais é referente às pistas textuais em que se ancoram os leitores para elaborar suas inferências. Nem todos os leitores pesquisados trilharam o mesmo percurso, ou seja, utilizaram os mesmos elementos verbais e não verbais para operarem como pistas para o reconhecimento da intenções do produtor do texto. Segundo Marcuschi (2008), as condições cognitivas, pragmáticas, textuais são fortes influenciadoras no processo de compreensão de um texto, a nossa compreensão não se não se fundamenta em relações precisamente lógicas. Assim, não há como esperar que todos os nossos leitores investigados tenham tido a mesma compreensão do texto.

Sobre o aspecto referente à identificação do produtor do gênero, nem todos os alunos alcançaram satisfatoriamente a compreensão exata de quem era o autor do texto apresentado. Apesar de que, nas observações da oficina, este aspecto não fora reputado como um problema, pois os investigados se houveram bem nas tarefas desenvolvidas na intervenção acerca do produtor do gênero, tivemos um decréscimo de -10,28%. Por outro lado, se não considerarmos como totalmente errada a compreensão dos nossos investigados de que u m bebê (ou seja, seus pais) estaria

“convidando” as pessoas para o seu aniversário de um ano, poderíamos analisar o resultado de tal questão como um resultado positivo de + 16,02%. Nossos leitores trazem para o texto sua compreensão das experiências do mundo (BAKTHIN, 2003)

Tais percentuais tabulados nos mostram que não conseguimos 100% de acertos em nossa pesquisa-ação, entretanto, a julgar pelos resultados apresentados no cotejo dos simulados bimestrais de Língua Portuguesa do “Aprova Recife”, organizados pela Secretaria Municipal do Recife e destinados a todos os alunos do Ensino Fundamental II da rede, percebemos que nossa intervenção impactou em 20% a mais nos resultados se observarmos que a turma do 7º ano B atingiu 57% (anexo A) de acerto no simulado do “Aprova Recife” realizado antes da intervenção; e 77% (anexo B) realizado depois da intervenção – no quesito avaliatório referente à habilidade de compreender a finalidade dos gêneros. O simulado em questão não foi nosso objeto de análise, mas vale trazer essa informação, tendo em vista que é uma pista da reverberação da nossa intervenção.

Os alunos aqui pesquisados compreenderam que o gênero não é estático, ele é maleável e pode exercer as finalidades que o produtor desejar, porém há que ser compreender que a forma do gênero muitas vezes, ao ser criativamente hibridizada, pode gerar incompreensões. Cabe a este engajado e atuante leitor/pesquisador – que queremos formar – estrategicamente perceber elementos na superfície do texto, bem como as pistas de sua tipologia e organização.

Acreditamos que, com essa pesquisa-ação na Escola Hugo Gerdau, estabeleceu-se o primeiro passo para questionamentos direcionados às análises textuais sobre a forma e a funcionalidade dos textos híbridos, antes nunca vislumbrado pelos alunos.

Vale registrar que houve dificuldades nas execuções da intervenção tanto por parte dos alunos, como o estresse das atividades acumuladas das outras disciplinas, a desconcentração dos pesquisados devido às demandas advindas da Feira de Conhecimento, alguns aspectos relativos a conteúdos de língua portuguesa, como o não conhecimento de alguns elementos do léxico, bem como as dificuldades burocráticas no tocante à apresentação dos termos autorizadores assinados pelos responsáveis dos pesquisados, o que impediu o registro de mais dados advindos do corpus produzido. Dentre outros entraves, destaca-se também a não experiência com trabalhos com os textos híbridos e o fato de alguns alunos acharem que foram muitos textos visualizados na lista de gêneros (slides), mesmo sendo alguns desses textos

retirados do livro didático e já conhecidos pelos alunos. Houve também problemas quanto à interpretação de enunciados das atividades na oficina por parte dos alunos, pois alguns alunos tiveram dificuldades em entender palavras como “lettering”, “intertextualidade intergenérica”, “chá de casa nova”, dentre outras, vindo a solicitar a ajuda da professora para compreendê-los, e, por fim, a falta de *tablets* para todos os alunos poderem fazer suas pesquisas sem sala de aula.

Resta, assim, a sugestão de que devemos trabalhar nos problemas detectados que ainda precisam melhorar, pois, como também participantes desta a pesquisa-ação, reconhecemos que a ação não se esgota neste trabalho.

Outrossim, propomos aqui que os temas “textos híbridos” e “competência metagenérica” sejam trabalhados não só nas salas de aula, nos livros didáticos, como também sejam mais analisados e abraçados como ponto de partidas das discussões fundamentadoras dos estudos epistemológicos com a língua. As teorias não são pontos de chegada. O conhecimento epistemológico é sempre um novo recomeço para o pesquisador/professor participante da metodologia colaborativa da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1985) que tenta buscar, com sua irrefreável vocação, compartilhar conhecimento ao encontro de soluções relevantes para toda a sociedade.

O desiderato almejado neste trabalho foi alcançado. Ampliamos a compreensão leitora dos nossos investigados. Acreditamos que os fizemos refletir sobre a importância de nossas escolhas referentes ao diálogo da relação entre forma e conteúdo como entes interdependentes. Onde houver discurso, haverá a necessidade de escolhermos e usarmos o formato do gênero adequado para concretizá-lo. E assim procedendo, nossos alunos saberão tirar proveito e desfrutarão sabiamente dos recursos linguísticos que dispõem. Sempre.

REFERÊNCIAS

- ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Análise de textos**. Fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial Editoria, 2010.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017
- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. New York: New York Press, 1965
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995
- BENTES, A.C., *et al*, **Intertextualidades**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAWARSHI, A; REIFF, M. J. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEAUGRANDE, R. A.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1983.
- BENVENISTE, E. Da subjetividade na linguagem. [1958] In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BEZERRA, B. Equívocos no discurso sobre gêneros. Dionísio, A. P.; Cavalcanti, L. P. **Gêneros na linguística e na literatura**: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil. Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015. p. 63 – 79.
- BEZERRA, B. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs)**: língua portuguesa. Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem**, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

CEREJA, W.; MAGALHÃES, T. C. **Português**: linguagens, 7º ano: língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Atual, 2017.

CHARAUDEAU, P. **Une théorie du sujet du langage**. Langage et société. Paris, Maison des Sciences de L'Homme, n. 28, jun. 1984.

DELL'ISOLA, R. L. P. Gêneros híbridos: contornos difusos?. In: **PG Letras 30 anos – O Caminho se faz caminhando**, 2006, Recife. Anais do PG Letras 30 Anos. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007. p. 66 - 80.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; et all. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: 2006. P. 131 – 144.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

IDEB, disponível em: <<https://www.qedu.org.br/escola/95385-em-hugo-gerdau/ideb>>. Acessado em março/2019

INEP. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no Pisa**. Versão Preliminar 2018. Brasília-DF: Inep/MEC, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/pisa/resultados>>. Acesso em 10/01/2020.

FIGUEIREDO, M. F. Competência metagenérica na leitura de textos bíblicos. in **Anais da Jornada de Letras e Tradutor e Intérprete**. Unifran. 2009, São Paulo. Disponível em: <<file:///C:/Users/PMRecife/Downloads/Competência%20metagenérica%20na%20leitura%20de%20textos%20híbridos.pdf>>. Acesso em 12-03-20

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática. 1996

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Paraná: Assoeste, 1984.

GUIMARÃES ROSA, J. **João Uns índios**. artigo de 1954. Disponível em: deliquescida.blogspot.com.br/2010/08/uns-indios-sua-fala.html Acesso em 27-11-19

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1985.

KATO, M. (1999). **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes: Unicamp, 1992.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas; Pontes, 2013.

KOCH, I. G.V. (1991). **Intertextualidade e polifonia**: um só fenômeno? Revista **D.E.L.T.A.**, 7:2 (1991): 529-543.

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

KOCH, I. G.V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G.V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G.V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade**: Diálogos Possíveis. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G.V.; BENTES, A.C.; NOGUEIRA, C. M. A. Gênero, mídia e recepção: sobre as narrativas televisivas e seus espectadores. In **Caderno de Estudos Linguísticos**, nº 44, Jan/Jul 2003, p.265-282.

KRISTEVA, J. **Introdução à semanálise**. 2 ed. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LARSEN, Cícera Leandra Moura. **Gêneros discursivos híbridos**: espelho de letramentos de seus usuários. 2016. 106f. (Dissertação). Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UFRN e UFCG), Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras - Paraíba - Brasil, 2016.

LAZARINI, DALCYLENE DUTRA. **O gênero publicidade e a intergenericidade**: práticas docentes e estratégias de ensino - aprendizagem de leitura na educação de jovens e adultos' 28/05/2013 200 f. Doutorado em ESTUDOS LINGUÍSTICOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: Biblioteca Universitária da UFMG.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A., E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. P. 13-37

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 17-24.

MACHADO, J. P., **Dicionário Etimológico da Língua Brasileira**. Lisboa: Confluência, 1956.

MAINGUENEAU, D. (1987). **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução Freda Indursky. Campinas: Pontes; Ed. da Unicamp, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro : Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MATOZZO, A. A. Do hibridismo ao intergênero: uma análise da forma e do propósito comunicativo. **Luminária**: v. 1, nº. 9, 2008.

OECD. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf (acesso em: 02/02/2020).

OLIVEIRA, L.C. G. de. Chevrolet e público feminino: a hibridização na propaganda. **Brasil**. v. 13, nº 1, 2013. Disponível em:<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/search/authors/view?firstName=Lolyane%20Cristina&middleName=Guerreiro%20de&lastName=Oliveira&affiliation=&country=BR> (acesso em 20/01/20)

OLIVEIRA, T. **Competência metagenérica e o ensino de português para fins específicos**. 2013. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PEREIRA, V.M. E o livro que estava lá, Pinóquio?. Flôres, O.C; Gabriel, R.(orgs.) **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura**. Contribuições interdisciplinares. Santa Maria: Editora UFSM, 2017.p.143-159.

POSSENTI, S. Sobre o ensino do português na escola. In: GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. 1ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p.32-38.

RIO STELLA, V. C. . Por um olhar para a recepção de gêneros e para a competência metagenérica. **Intersecções** (Jundiaí) , v. 1, p. 201-223, 2014. Disponível em: SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOLE, I.; SCHILLING, C. **Estratégias de leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLE, I.. (2003). **Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?"**. In: Teberosky, A... [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed.

SEARLE, J. **Os atos de fala**: um ensaio de filosofia da linguagem. Trad. Carlos Vogt et al. Coimbra: Almedina, 1981.

SMITH, F. (2003). **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWALES, J. M. **Research genres**: explorations and applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

TAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

APÊNDICE A - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA (PRÉ-INTERVENÇÃO)



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA — ENSINO FUNDAMENTAL II-
PROFESSORA/PESQUISADORA: ANA LÚCIA DE MIRANDA LYRA

ALUNO: _____

TURMA: 7º ANO: B

Observe atentamente o texto abaixo e responda:



Fonte: <https://www.elo7.com.br/convite-receita-cha-de-paneta-digital/dp/6924a1> (acesso em 01/08/19).

1 - Quem produziu este texto?

- () Um vendedor de comida.
() Uma menina chamada Ju.
() Um vendedor de xícaras.
() Um professor de culinária.
() Outro: _____

2 - Qual o objetivo deste texto?

- () Ensinar uma nova receita culinária.
- () Convidar amigos para a inauguração da casa nova da Ju.
- () Vender xícaras.
- () Anunciar refeições para serem expostas num restaurante.

() Outro: _____

3 - Que informações contidas no texto levaram você a identificar o seu objetivo?

- () As imagens de ovos, bolo, docinhos.
- () A referência da lista de presentes e do horário.
- () O desenho de uma xícara.
- () A referência a medidas, como kg, xícara e unidade e rendimento.

() Outro: _____

4 - Que gênero textual é, de fato, esse?

- () Cartaz
- () Fábula
- () Convite
- () Receita culinária
- () Outro: _____

5 – Observando a forma das letras, as cores, o material (quadro e giz), os desenhos, o título do texto, a maneira como ele se apresenta, esse texto se parece com o gênero textual abaixo:

- () Cartaz informativo do cardápio do dia de restaurantes, lanchonetes, etc.
- () Placa de trânsito.
- () Cordel.
- () Capa de revista.
- () Anúncio publicitário.

() Outro: _____

6- Por que o autor do texto utilizou recursos, como os desenhos de refeições, utensílios culinários, o fundo preto e letras brancas, para produzir seu texto?

() Porque quer chamar a atenção do leitor para que ele compre refeições.

() Porque quis misturar textos, fazendo o leitor acreditar que o texto é de um determinado gênero, sendo de outro.

() Porque se trata de informações de culinária que o professor de gastronomia deixou no quadro negro.

() Outro: _____

7 – Como é a linguagem utilizada no texto?

() Científica, com termos técnicos.

() Formal.

() Informal.

() Outro: _____

8 – Você gostou do texto? _____

9 – Por quê? _____

10- Você teve dificuldade em interpretar o texto? _____

11– Por quê? _____

12- "Chutou" alguma questão? _____

13- Se você respondeu "sim", qual questão você chutou? _____

14- Por quê? _____

APÊNDICE B - ATIVIDADE 1

ATIVIDADE 1 – CONFRONTO E IDENTIFICAÇÃO DO GÊNERO EM FORMATO MAIS CONHECIDO (MAIS COMUM) E EM FORMATO HÍBRIDO, BEM COMO OBSERVAÇÃO DOS EFEITOS DA HIBRIDIZAÇÃO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL RUIO GONDI



PROFLETRAS

ALUNOS: _____

ATIVIDADE 1 – Confronto e identificação do gênero em formato conhecido (mais comum) e em formato híbrido, bem como, observação dos efeitos da hibridização.

	TEXTO 1 CASA NOVA DA JU	TEXTO 2 CASA NOVA TATIANA E REABIAS
FUNÇÃO DO TEXTO		
PRODUTOR		
PÚBLICO-ALVO		
SUPORTE		
LINGUAGEM FORMAL OU INFORMAL (MARCAS)		
ELEMENTOS GRÁFICOS		
ELEMENTOS RECORRENTES E SEMELHANTES		
ELEMENTOS NÃO RECORRENTES		

APÊNDICE C - ATIVIDADE 2

ANÁLISE DO TEXTO “CARDÁPIO DO DIA” E CONFRONTO ENTRE GÊNEROS, IDENTIFICANDO A HIBRIDIZAÇÃO E SEUS EFEITOS



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



CAPES



PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



PROFLETRAS

ALUNOS: _____

ATIVIDADE 2 – Análise do texto “Cardápio do dia” e confronto entre gêneros, identificando a intertextualidade intergenérica e seus efeitos.

Texto 2



Texto 3



1- Qual o objetivo do texto 2?

2- Qual o objetivo do texto 3?

3- Quem é o produtor do texto 2?

4- Quem é o seu produtor do texto 3?

5 - Para quem o texto 2 foi produzido?



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO BOGALHO



PROFLETRAS

6 – Para quem foi produzido o texto 3?

7– O que o produtor do texto espera que o leitor faça ao ler o texto 2?

8– O que o produtor do texto espera que o leitor faça ao ler o texto 3?

9 - De que estratégias o produtor do texto 2 se utiliza para conseguir as ações do leitor?

10 - De que estratégias o produtor do texto 3 se utiliza para conseguir as ações do leitor?

11- Onde circulará texto 2?

12- Onde circulará texto 3?

13 - Quais as imagens utilizadas no texto 2 e por que tais imagens?

14 - Quais as imagens utilizadas no texto 3 por que tais imagens?



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS

15 – Por que o autor optou usar letras maiúsculas e pelo negrito?

16 – Como são as letras no texto 2?

17 - Qual o suporte desse gênero do texto 3? Existe relação entre o suporte e o que está sendo oferecido no texto? Como é essa relação? Por que ele foi escrito num quadro negro utilizando giz?

18 - Qual o suporte desse gênero do texto 2? Existe relação entre o suporte e o que está sendo oferecido no texto? Como é essa relação?

19 - Quais as semelhanças e as diferenças entre os textos "Casa nova da Ju" e "Cardápio do dia"?

APÊNDICE D - ATIVIDADE 4

PERGUNTAS ORIENTADORAS SOBRE O GÊNERO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU

ALUNOS: _____

ATIVIDADE 4 – PERGUNTAS ORIENTADORAS SOBRE OS GÊNEROS

Observe os gêneros da lista projetados no quadro e responda as perguntas abaixo sobre eles

PERGUNTAS ORIENTADORAS

- 1 – Que gênero é esse?
- 2- Já teve contato com este gênero? Onde e como? Conte-nos sua experiência.
- 3- Quem o produziu?
- 4- Para quem foi produzido?
- 5- Qual o seu objetivo?
- 6- Quais são suas características marcantes?
- 7- Em que lugar ele circula?
- 8- Qual o tema desse texto?
- 9- Como é a sua linguagem? Formal? Informal? Por que a usamos dessa forma? São escolhas nossas?
- 11- Por que ele foi escrito dessa forma, com essa estrutura?

APÊNDICE E - ATIVIDADE 5**CONSTRUÇÃO DE CARTAZ SOBRE A DEFINIÇÃO DO GÊNERO E SUAS
CARACTERÍSTICAS**

UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU



PROFLETRAS

ALUNOS:

**ATIVIDADE 5 – CONSTRUÇÃO DE CARTAZ COM DEFINIÇÃO DE GÊNEROS E
SUAS CARACTERÍSTICAS**

Construa um cartaz com explicação sobre algum gênero daqueles observados nos slides da lista de gêneros. Apresente a definição do gênero escolhido e suas características como produtor, destinatário, finalidade, tipo de linguagem, usando a cartolina e socializando com os colegas exemplares do gênero.

APÊNDICE F - ATIVIDADE 6

PRODUÇÃO, EM EQUIPES DE 3 A 5 ALUNOS, DE UM TEXTO (DENTRE OS GÊNEROS DISCUTIDOS) DE CONTEÚDO TEMÁTICO RELEVANTE PARA A ESCOLA (Apêndice F)



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU



PROFLETRAS

ALUNOS:

ATIVIDADE 6 - PRODUÇÃO, EM EQUIPES DE 3 A 5 ALUNOS, DE UM TEXTO (DENTRE OS GÊNEROS DISCUTIDOS) DE CONTEÚDO TEMÁTICO RELEVANTE PARA A ESCOLA.

Em equipe, discuta sobre questões importantes que poderiam ser melhoradas na escola em benefício de todos os alunos. Construa um texto, dentre os gêneros já apresentados e discutidos, em que apresente como conteúdo temático uma dessas questões discutidas relevantes para a escola.

APÊNDICE G - ATIVIDADE 7

LEITURA DO POEMA/CANÇÃO “OS ANJOS”, PERGUNTAS E DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO E ESCUTA ATIVA DA CANÇÃO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS

ALUNOS:

ATIVIDADE 7 - LEITURA DO POEMA/CANÇÃO “OS ANJOS”, PERGUNTAS E DISCUSSÃO SOBRE O GÊNERO; E ESCUTA ATIVA DA CANÇÃO.

CANÇÃO: OS ANJOS (*Renato Russo*)

Hoje não dá
Hoje não dá
Não sei mais o que dizer

E nem o que pensar
Hoje não dá
Hoje não dá
A maldade humana agora não tem nome
Hoje não dá
Pegue duas medidas de estupidez
Junte trinta e quatro partes de mentira
Coloque tudo numa forma
Untada previamente
Com promessas não cumpridas
Adicione a seguir o ódio e a inveja
Dez colheres cheias de burrice
Mexe tudo e misture bem
E não se esqueça antes de levar ao forno temperar

Com essência de espírito de porco
Duas xícaras de indiferença
e um tablete e meio de preguiça
Hoje não dá
Hoje não dá
Está um dia tão bonito lá fora
E eu quero brincar
Mas hoje não dá
Hoje não dá
Vou consertar a minha asa quebrada
E descansar
Gostaria de não saber destes crimes atrozes
É todo dia agora e o que vamos fazer?
Quero voar pra bem longe mas hoje não dá
Não sei o que pensar e nem o que dizer
Só nos sobrou do amor
A falta que ficou

Fonte: <https://www.letras.mus.br/renato-russo/74526/> [acesso em 01/08/19]



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU



PROFLETRAS

1. Em que trecho da canção "Os anjos" podemos encontrar elementos que identifiquem o tipo de textual injuntivo?

2. A linguagem do texto é subjetiva? Justifique.

3. Quem é o eu lírico da canção? Justifique.

4. Com o uso da primeira pessoa do discurso, o eu lírico consegue expressar os seus sentimentos. Em que trecho há o uso da primeira pessoa? Quais os sentimentos expressos pelo eu lírico na canção?

5. Encontre no texto a opinião do autor sobre o ser humano.

6. Qual o efeito da hibridização de gênero receita no texto "Os anjos"?

7. O que quis dizer Renato Russo utilizando a canção "Os anjos"?

APÊNDICE H - ATIVIDADE 8

ANÁLISE DO GÊNERO RECEITA – CARACTERÍSTICAS RECORRENTES DO GÊNERO RECEITA



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS

ALUNOS:

ATIVIDADE 8 – ANÁLISE DO GÊNERO RECEITA – CARACTERÍSTICAS RECORRENTES DO GÊNERO RECEITA

Leia o texto abaixo e escreva algumas características do gênero “Receita Culinária” discutidas em sala de aula.

Texto – COMO FAZER BRIGADEIRO

Ingredientes: 1 lata de leite condensado; 5 colheres de sopa de chocolate em pó; uma colher de manteiga. 250g de granulado de chocolate.

Modo de fazer: Numa panela, coloque todos os ingredientes, exceto o granulado, e leve ao fogo brando até se desprender do fundo. Deixe esfriar. Está pronto.

Como servir? Faça bolinhas de brigadeiro e passe no granulado.

Porções: 20 a 25 bolinhas

Fonte: https://pt.wikibooks.org/wiki/Livro_de_receitas/Brigadeiro (acesso em 10/08/19) (adaptado pela professora)

APÊNDICE J - ATIVIDADE 10

CONSTRUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO “CAMPANHA INSTITUCIONAL” UTILIZANDO A HIBRIDIZAÇÃO



1. *Journal of the American Medical Association*
 2. *Journal of the American Medical Association*
 3. *Journal of the American Medical Association*



PREFEITURA DO HICIFE
ESCOLA MUNICIPAL VILAS DE ROSA



PROFLETRAS

ALUNOS:

ATIVIDADE 10: CONSTRUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO CAMPANHA INSTITUCIONAL UTILIZANDO A HIBRIDIZAÇÃO

Produza um texto híbrido do gênero anúncio de campanha institucional. Seja criativo e convença seu leitor a aderir a sua campanha.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears to be a standard notebook page or a sheet of stationery.

APÊNDICE K - ATIVIDADE 11

PRODUÇÃO DE TEXTO COM A FORMA DO GÊNERO “CARTA ENIGMÁTICA”
COM A FINALIDADE DE CONVENCER SEU COLEGA A LER O LIVRO “ NAS
ÁGUAS DO RIO NEGRO



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



CAPES



PREFEITURA DO RECIFE
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERDAU



PROFLETRAS

ALUNOS:

ATIVIDADE 11- PRODUÇÃO DE TEXTO COM A FORMA DO GÊNERO “CARTA ENIGMÁTICA” COM A FINALIDADE DE CONVENCER SEU COLEGA A LER O LIVRO “ NAS ÁGUAS DO RIO NEGRO”

Em equipe de 3 a 5, alunos, produza um texto com a forma do gênero carta enigmática e com a função de anúncio publicitário convencendo seu interlocutor (estudante da Escola Hugo Gerdau) a ler o livro “Nas Águas do Rio Negro” do escritor e médico Draúzio Varella . Dê detalhes sobre o conteúdo do livro, mas não conte o fim da história. Deixe o seu leitor curioso. Seja criativo.

APÊNDICE L - ATIVIDADE 12**PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO INSTITUCIONAL PARA DIVULGAR A
CAMPANHA DE LIMPEZA DAS PRAIAS**

ALUNOS:

**ATIVIDADE12- PRODUÇÃO DO GÊNERO ANÚNCIO INSTITUCIONAL PARA
DIVULGAR A CAMPANHA DE LIMPEZA DAS PRAIAS**

Recentemente, houve casos de vazamento de óleo nos litorais brasileiro. Sabendo da grande importância de preservar o meio ambiente, principalmente as praias, produza um texto HÍBRIDO do gênero campanha institucional solicitando que as pessoas colaborem com a retirada de óleo das praias atingidas. Seja criativo, trabalhe em equipe de 3 a 5, alunos.

APÊNDICE M - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PÓS-INTERVENÇÃO

1



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



PROFLETRAS

PREFEITURA DO RECIFE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
ESCOLA MUNICIPAL HUGO GERMÃO

ALUNO: _____

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PÓS-INTERVENÇÃO

Observe atentamente o texto l abaixo e responda às questões 1 a 5.

Texto I



1 – Qual o objetivo do gênero textual acima?

- () Ensinar a fazer uma receita.
- () Convidar para um jantar.
- () Ensinar a fazer uma simpatia para afastar homem.
- () Divertir.

() Outro: _____

2 – Que informações do texto I levaram você a identificar o seu objetivo?

- ☐ O humor contido na situação de que não será o poder da "simpatia" que afastará o homem e, sim, o gosto ruim da comida com pedaços de calcinha velha e tufo de cabelo.
- ☐ O formato deste gênero textual, que tem a função de fazer o leitor se divertir.
- ☐ As instruções apresentadas explicando como preparar a receita, os ingredientes, o tempo de cozimento e o modo de fazer para obter o resultado desejado.
- ☐ A imagem do casal sentado à mesa mostrando o detalhe de que o homem está comendo a refeição oferecida para ele.

☐ Outra: _____

3 -Qual o gênero textual do texto I?

- ☐ Fábula.
- ☐ Tirinha.
- ☐ Receita de simpatia.
- ☐ História em quadrinhos.

☐ Outro: _____

4- O texto se utilizou do recurso da hibridização, ou seja, da mistura de um gênero com outro gênero. Quais gêneros estão misturados?

- ☐ Fábula e história em quadrinhos.
- ☐ Tirinha e simpatia.
- ☐ Convite e simpatia.
- ☐ Receita e fábula.

☐ Outro: _____

05 – Como é a linguagem utilizada no texto?

- ☐ Linguagem informal.
- ☐ Linguagem formal.
- ☐ Linguagem científica.
- ☐ Linguagem técnica.

☐ Outra: _____

Observe atentamente o texto II (abaixo) e responda as questões 6 a 9 abaixo:

Texto II



JORNAL DO BRASIL



Ano 2009 nº 1260 São Paulo, 20 de Junho de 2009 EDIÇÃO ESPECIAL

Caio promete que não vai faltar alegria!



Comenta-se que a festa será para poucos: privilegiados convidados

DA REDAÇÃO

20 de Junho de 2008. Nasce Caio Costa. Os brasileiros foram às ruas para comemorar o nascimento de Caio. O Dia foi marcado por muita festa em todo o país, e passa a partir dessa data a ser considerado um dos dias mais importantes do calendário nacional. O bebê recebeu visita de diversas personalidades e artistas, além dos parentes e dos queridos amigos da família. Após um ano de muita agitação e alegria, Caio irá completar seu 1º aniversário!

Os pais de Caio, Carlos e Carolina, têm o prazer de convidar vocês, assinantes desta edição exclusiva, para a 1ª festinha do Caio. A festa será no dia 20 de Junho de 2009, a partir das 18h, no Salão de Festas Balão Mágico.

PREVISÃO DO TEMPO

Sempre bom com temperaturas agradáveis e rajadas de felicidade a todo instante.

Clima de festa!



Mínima: Fiesteira

Máxima: Alegria



06 – De que gênero de fato é este texto?

- () Notícia.
- () Entrevista.
- () Convite.
- () Reportagem.
- () Outro: _____

07- Para quem ele foi produzido?

- ☐ Para ninguém especificamente.
- ☐ Para os privilegiados convidados da festa de aniversário.
- ☐ Para os todos os leitores de revistas.
- ☐ Para as pessoas que querem saber de informações meteorológicas do dia tais como: temperatura, previsão de chuvas, etc.
- ☐ Outro: _____

08 – Quem produziu o texto II?

- ☐ Caio
- ☐ Carlos e Carolina, pais de Caio.
- ☐ O entrevistador de Caio
- ☐ Personalidades e artistas
- ☐ Outro: _____

09 – Sobre o aspecto da hibridização de gêneros, podemos afirmar que o texto II apresenta:

- ☐ a função comunicativa do gênero notícia e a forma do gênero convite.
- ☐ a função comunicativa do gênero convite e a forma do gênero notícia.
- ☐ a função comunicativa do gênero notícia e a forma de gênero reportagem.
- ☐ não há hibridização de gêneros nesse texto.
- ☐ Outro: _____

Leia o texto III para responder às questões de número 10 e 11:

Texto III

Sheilla e Guilherme em O Casamento do Ano

WWW.ILAFIX.COM

SHEILLA E GUILHERME SE CONHECERAM EM OUTUBRO DE 2006.

ELA ESTAVA NO CABELEIREIRO; ELE, VENDENDO PRODUTOS DE BELEZA.

NO DIA SEGUINTE FORAM AO CINEMA E O GUE JÁ PEDIU A SHEILLA EM NAMORO!

EM 2008 ELA DEU A JUDITE DE PRESENTE, COMPLETANDO A ALEGRIA DOS DOIS.

JUDITE!!

AU AU!

E DEPOIS DE 4 ANOS JUNTOS IRÃO CONSTITUIR UMA FAMÍLIA!

NÓSSA LISTA DE PRESENTES ESTÃO NOS SETES:

WWW.AMERICANAS.COM BR
WWW.EXTRA.COM BR
WWW.LEADER.COM BR
WWW.TOKTOK.COM BR
WWW.CVC.COM BR

VOCÊ ESTÁ CONVIDADO!!!
VENHA PARA O NOSSO CASAMENTO A SE REALIZAR NO DIA 12/03/19 ÀS 20:00h NA MATRIZ DA SÉ

CONTINUA...

PARA CONFIRMAR PRESENÇA E INFORMAÇÕES:

WWW.ILAFIX.COM

10 – Qual a função do texto III?

- ☐ Convidar as pessoas para a cerimônia de casamento.
- ☐ Narrar a história de um casal.
- ☐ Divertir o leitor.
- ☐ Anunciar produtos de beleza vendidos por Guilherme.
- ☐ Outra: _____

11 – Por que o autor do texto III utilizou recursos como as imagens dos personagens expressando seus sentimentos, balões indicadores de suas falas, desenho de cachorro, onomatopeia, imagens de objetos do salão de beleza e do cinema para produzir seu texto?

- ☐ Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele compre os produtos de beleza apresentados por Guilherme no salão de beleza frequentado por Sheilla.
- ☐ Porque o autor quis fazer o leitor acreditar ser o texto de um gênero sendo de outro, envolvendo o leitor e provocando seu interesse para ler o texto.
- ☐ Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele seja incentivado a assistir a bons filmes nos cinemas.
- ☐ Porque o autor quis chamar a atenção do leitor para que ele seja estimulado a dar de presente para as pessoas um cachorrinho.
- ☐ Outro: _____

ANEXO A - RESULTADO 1º DO SIMULADO DO APROVA RECIFE

The screenshot shows a web application interface for 'DIA ESCOLA MUNICIPAL HUGO CERDAS'. The top navigation bar includes links for 'Painel', 'Simulados', 'Status das Aplicações', 'Turmas e alunos', 'Resultados', 'Relatórios', 'Calendário', and 'Configurações'. The 'Resultados' tab is active, displaying a table of simulation results. On the left, there are filters for 'Simulados' (Simulados 1, 2, 3, 4) and 'Disciplinas' (Língua Portuguesa). The table columns are 'Série', 'Turma', 'Situação', 'Nota', 'Disciplina', and 'AVALIAÇÃO'. Three rows of results are visible, all for '7º ANO EF I' and 'Língua Portuguesa'.

Série	Turma	Situação	Nota	Disciplina	AVALIAÇÃO
7º ANO EF I	A - Matemática	OK	85%	Língua Portuguesa	Ver Turma
7º ANO EF I	B - Matemática	OK	55%	Língua Portuguesa	Ver Turma
7º ANO EF I	C - Matemática	OK	88%	Língua Portuguesa	Ver Turma

At the bottom of the table, there is a pagination control showing 'Versão: 1.0.0' and '1/1'.

Fonte: web-avaliadigital-aprovabrazil-prd. azurewebsites.net/app/resultados (acesso em 31/11/2019)

ANEXO B – RESULTADO DO 4º SIMULADO DO APROVA RECIFE

Série	Turma	Resultado	Nota	Disciplina	Situação
7º ANO EF II	4 - Matutino	OK	66%	Língua Portuguesa	sem Turma
7º ANO EF II	5 - Matutino	OK	77%	Língua Portuguesa	sem Turma
7º ANO EF II	6 - Tarde	OK	66%	Língua Portuguesa	sem Turma

Fonte: <web-avaliadigital-aprovabrazil-prd.azurewebsites.net/app/resultados

ANEXO C - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA DO *LETTERING*

Fonte: <https://www.altoastral.com.br/cha-de-panela-ideias-decoracao/>

ANEXO D - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA DO *LETTERING*

Fonte: https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1093010281-quadro-decorativo-com-moldura-frases-menu-do-dia-fr022-_JM?quantity=1&variation=38461276819>. (acesso em 01-09-2019)

ANEXO E - EXEMPLO DE TEXTO COM A TÉCNICA *LETTERING*

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/815221970017811694/>>.acesso em 01-08-19