

**CADERNO PEDAGÓGICO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA**  
**As múltiplas linguagens na escola:  
Propostas e reflexões**

**Rita Maria Decarli Bottega  
(Organizadora)**

 **EDITORA CRV**



COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR



PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO

Governo Federal  
Dilma Rousseff

Ministério da Educação  
Aluizio Mercadante

Capes presidente:  
Jorge Almeida Guimarães

Secretário de educação superior:  
Amaro Henrique Pessoa Lins

Secretária de educação básica:  
Romeu Caputo

Rita Maria Decarli Bottega  
Organizadora

CADERNO PEDAGÓGICO DE  
LÍNGUA PORTUGUESA

As múltiplas linguagens na escola:  
propostas e reflexões

EDITORA CRV  
Curitiba - Brasil  
2013

Copyright © da Editora CRV Ltda.

**Editor-chefe:** Railson Moura

**Diagramação e Capa:** Editora CRV

**Revisão:** Os Autores

**Apoio Financeiro:** O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos

**Realização:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste  
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR

**E-mail:** pibid@unioeste.br

**Conselho Editorial:**

Prof. Dr.ª Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)

Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)

Prof. Dr. Carlos Federico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)

Prof. Dr.ª Carmen Tereza Velanga (UNIR)

Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)

Prof. Dr.ª Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)

Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)

Prof. Dr. João Adalberto Campato Junior (FAP - SP)

Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)

Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)

Prof. Dr.ª Lourdes Helena da Silva (UFV)

Prof. Dr.ª Josania Portela (UFPI)

Prof. Dr.ª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)

Prof. Dr.ª Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)

Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)

Prof. Dr.ª Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)

Prof. Dr.ª Sydione Santos (UEPG - PR)

Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)

Prof. Dr.ª Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

C129

Caderno pedagógico de língua portuguesa: as múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões / organização Rita Maria Decarli Bottega. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.  
88p.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8042-825-4

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Linguagem. I. Bottega, Rita Maria Decarli.  
13-04398 CDD: 469.8  
CDU: 811.134.3'27

22/08/2013 23/08/2013

---

Foi feito o depósito legal conf. Lei 10.994 de 14/12/2004.  
2013

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização dos autores  
Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

PIBID - Projeto: Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente

Distribuição Gratuita

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracr.com.br

E-mail: sac@editoracr.com.br

# APRESENTAÇÃO

O *Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa – as múltiplas linguagens na escola: propostas e reflexões* é o resultado de algumas das atividades e discussões desenvolvidas no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), cujo subprojeto Letras-Língua Portuguesa compõe, com mais oito, o Projeto Institucional “Vivências e Experiências na escola: construindo a profissão docente”, formalizado em convênio entre a Universidade Estadual do Oeste do Paraná e CAPES, iniciado no segundo semestre de 2011.

O subprojeto Letras-Língua Portuguesa da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon tem como objetivo básico interferir na formação docente dos graduandos envolvidos, por meio da realização de atividades nas escolas integrantes, em turmas do Nível Fundamental – séries finais, possibilitando a reflexão sobre a realidade escolar, em uma dimensão teórico-prática. As atividades relativas ao subprojeto envolveram duas escolas estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, as quais apresentavam, no momento da formulação do projeto, maior e menor IDEB da sede do município. Embora estejam localizadas na sede do mesmo município, a realidade delas é bastante diferenciada, pois o Colégio Estadual Antonio Maximiliano Ceretta localiza-se no centro, próximo do *campus* da Unioeste e é um estabelecimento de porte grande para os moldes do município. Já o Colégio Estadual Marechal Rondon possui um porte menor e localiza-se no Bairro São Lucas, distante do centro, que é considerado um local em que parte da população possui dificuldades socioeconômicas ou de vulnerabilidade social, o que acaba muitas vezes repercutindo na escola.

O contato dos graduandos de Letras com escolas de portes diferenciados (uma com um total de 1090 e outra com 441 alunos, entre Nível Fundamental e Médio em 2011) contribui para o enriquecimento da experiência de iniciação à docência do subprojeto de Letras-Língua Portuguesa, instrumentalizando o futuro professor para a atuação profissional em diferentes contextos sociais e educacionais. Os 14 graduandos envolvidos no PIBID Letras-Língua Portuguesa foram divididos em dois grupos, sendo que cada um permaneceu durante um ano em cada escola, desenvolvendo atividades diversas. Em julho de 2012 – transcorrido o primeiro ano de atividades – os grupos trocaram de escola, o que possibilitou o conhecimento das duas realidades apresentadas pelas escolas envolvidas. Por isso, alguns dos textos deste Caderno são relatos de experiências vivenciadas em uma ou nas duas escolas, conforme o momento que as atividades foram desenvolvidas e o cronograma que foi estabelecido com o professor de Língua Portuguesa de cada uma das escolas envolvidas: profa. Leonilda Lang Becker (Colégio Estadual Marechal Rondon) e profa. Marlene Scherer (Colégio Estadual Antonio Maximiliano Ceretta), ambas docentes de Língua Portuguesa, no período regular, turno vespertino, para alunos de 6º ao 9º anos e que atuam no PIBID como professoras supervisoras.

O desenvolvimento do subprojeto “Letras-Língua Portuguesa” teve como foco três momentos distintos, envolvendo os alunos, coordenadora e as professoras supervisoras: grupos de estudos semanais, na universidade; estudos sobre a formação pedagógica da área e elaboração de projetos de ensino e presença dos graduandos nas escolas. Os três focos compõem um conjunto, cujas atividades estão interligadas. Após a presença nas escolas, no grupo de estudos, são discutidas as questões pertinentes à prática pedagógica realizada. Neste sentido, as anotações de sala de aula, organizadas em forma de diários de campo são de grande valia no processo de coleta de dados, reflexão e ação-reflexão posterior à atividade. Trata-se, portanto, de uma ênfase à iniciação à docência desenvolvendo um perfil de um graduando-pesquisador capaz de elaborar atividades, refletir sobre o que foi aplicado na escola, reelaborar a sua prática e ainda interpretar a realidade das escolas participantes do Programa. Neste sentido, não se trata de uma atuação apenas intuitiva e nem somente centrada na experiência desenvolvida na escola, mas capaz de articular estes aspectos consoante com determinados pressupostos teóricos estudados e com desenvolvimento da capacidade de análise do que é vivenciado na escola.

Os textos que compõem o Caderno Pedagógico são resultantes de algumas das atividades realizadas em 2012, cujo foco foi o trabalho com as diferentes linguagens em sala de aula, possibilitando leitura e interpretação de diferentes textos midiáticos, num viés analítico e crítico dos textos. Os bolsistas, organizados em grupos, prepararam atividades tendo como foco textos publicizados em diferentes linguagens e suportes. Após estudos e elaboração de projetos de ensino na universidade, as atividades foram aplicadas nas escolas, abordando os seguintes temas: publicidade e propagandas televisivas, por Gabriela Laueremann, Fernanda Maria Müller Gehring e Poliana Migliavacca; textos jornalísticos, desenvolvidos por Elis Regina Basso, Jéssica Paula Vescovi e Aline Fantinel; leitura interativa, estilo RPG ou jogos de interpretação de papéis, proposto e aplicado por Vanessa Arantes, Rafael de Souza Bento Fernandes e Chrystine Kanitz; histórias em quadrinhos, cuja proposição foi de Amanda Perin Nonose, Leomir Bruch e Daiane Cezario de Souza; telejornais, desenvolvidos por Patrícia Frai e Vanessa Borella da Ross.

As professoras Leonilda Lang e Marelene Scherer, na condição de supervisoras do Programa, conjuntamente, elaboraram um texto descritivo-analítico sobre a interferência do PIBID em cada uma das escolas, envolvendo as atividades diretamente desenvolvidas nas instituições e reflexões sobre o exercício da docência, a partir da estimulante relação que pode ser construída entre professoras com larga experiência colocadas lado a lado com graduandos em situação de formação em Licenciatura em Letras, no cotidiano da escola. Também se destacam, sob o ponto de vista de quem está na escola, apreciações sobre a experiência dos graduandos no ambiente escolar na relação com os alunos das turmas envolvidas, do 6º ao 9º anos.

Não se trata, no entanto, de um simples relato de experiência o que está aqui exposto. Os textos dos pibidianos apresentam dados sobre a experiência desenvolvida e também reflexões sobre ela, pois na aposta da formação de um professor capaz de pesquisar e de aprender este “ofício” na graduação, o relato da experiência

realizada não possui um fim em si mesmo, talvez seja este o (re)começo de novas reelaborações. A formulação do Caderno não tem a pretensão de apresentar um trabalho para ser seguido ou copiado em outras situações de ensino-aprendizagem, mas contribuir com reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa no Nível Fundamental em um duplo viés: o da realização das atividades pelos graduandos envolvidos no PIBID e da interferência que a presença na escola promoveu na formação inicial dos que agora são alunos da graduação em Letras mas que, num futuro não tão distante, irão substituir os professores nas escolas e na universidade. Trata-se de uma aposta de mão dupla e não desinteressada: a construção de uma educação melhor, no desafiador contexto do século XXI que, para além das categorizações do que seja este tempo enquanto modernidade ou pós-modernidade, impõe(nos) novas formas para a relação professor-aluno e com o conhecimento, nos diferentes níveis de ensino. Ainda, tal projeto torna possível um dos maiores compromissos da universidade, nos seus cursos de licenciaturas: formar bem os seus graduandos – futuros professores, empreitada que tem ganhado novo contorno a partir das possibilidades pedagógicas e orçamentárias apresentadas pelo PIBID.

Se “todo caminho da gente é resvaloso,” como afirmou Guimarães Rosa, talvez a incerteza seja a nossa cota de segurança nos dias de hoje. Colhamos o que ela pode trazer de possibilidade inventiva e também de mazelas para, sobre este contexto, podermos agir, dentro das (im)possibilidades que cercam a profissão que escolhemos.

Marechal Cândido Rondon, 23 de abril de 2013

*Profa. Rita Maria Decarli Bottega*  
Coordenadora do subprojeto Letras-Língua Portuguesa





# SUMÁRIO

TELEVISÃO E PUBLICIDADE NA ESCOLA.....	11
<i>Fernanda Maria Müller Gehring, Gabriela Cristina Lauermann, Poliana Migliavacca</i>	
LEITURA INTERATIVA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RPG como recurso metodológico para o ensino de leitura.....	27
<i>Chrystine Kanitz, Rafael de Souza Bento Fernandes, Vanessa Arantes</i>	
GAZETA NO COTIDIANO .....	41
<i>Aline Luane Fantinel, Elis Regina Basso, Jéssica Paula Vescovi</i>	
TELEJORNALISMO EM SALA DE AULA.....	53
<i>Patrícia Helena Frai, Vanessa Borella da Ross</i>	
AÇÕES DE LEITURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS .....	63
<i>Amanda Perin Nonose, Daiane Cezario de Souza, Leomir Bruch</i>	
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO PIBID DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA .....	75
<i>Leonilda Lang Becker, Marlene Scherer</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	85



# TELEVISÃO E PUBLICIDADE NA ESCOLA

Fernanda Maria Müller Gehring  
Gabriela Cristina Lauermann  
Poliana Migliavacca

---

Este texto tem como objetivo expor a proposta, as atividades e algumas reflexões sobre elas, que foram desenvolvidas por meio de um projeto de ensino desenvolvido no âmbito das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *campus* de Marechal Cândido Rondon.

Trata-se do Projeto de Ensino *Televisão, publicidade e escola* o qual foi elaborado para que a linguagem publicitária fosse trabalhada no contexto escolar e que pudesse trazer uma série de contribuições para com a leitura em sala de aula, dentre elas, uma abordagem crítica dos textos trabalhados.

Partindo da premissa de que os meios de comunicação em massa, doravante MCM, na maior parte das vezes, não fazem parte do ambiente escolar como uma forma de ensino e aprendizagem, especificamente da leitura, mas estão presentes na vida do aluno, pensou-se na importância da realização de um projeto que abordasse o tema *publicidade e propaganda* na sala de aula. Neste, visamos elaborar um trabalho que estivesse de acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs – 2008), as quais defendem a ideia de que são diversos os gêneros textuais que podem ser trabalhados em sala de aula para o aprimoramento da escrita dos alunos. Porém, as propostas de produção textual precisam “corresponder àquilo que, na verdade, se escreve fora da escola – e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade” (ANTUNES *apud* PARANÁ, 2008, p. 69). Dentre os grandes veículos de comunicação de massa, a televisão foi o foco desse trabalho.

O verbete *televisão* é definido pelo Dicionário Houaiss como sendo “transmissão e recepção de imagens visuais convertidas em sinais eletromagnéticos, por meio de ondas hertzianas ou de cabo coaxial.” ou ainda como “meio de comunicação que se serve da televisão para a difusão de atividades e programas artísticos, informativos, educativos etc.”. Não é segredo que sob essas definições *a difusão de atividades e programas artísticos, informativos e educativos* pode ser lido como a difusão de ideologias, valores e conceitos que marcam profundamente os sujeitos e a sociedade. Theodor Adorno, filósofo da Escola de Frankfurt, que cunhou, com Horkheimer, o conceito de Indústria Cultural, ao falar sobre a televisão alerta:

suspeito muito do uso que se faz em grande escala da televisão, na medida em que creio que grande parte das formas em que se apresenta, ela seguramente contribui para divulgar e dirigir de maneira equivocada a consciência dos espectadores. (ADORNO, 1995, p. 77).

Como configuração da linguagem televisiva, estão presentes a linguagem verbal e não verbal com a especificidade de cada uma e das duas associadas. É nesse ponto que nos encontramos, caros colegas professores de Língua Portuguesa. Conhecedores e estudiosos da relação entre linguagem e poder, os professores, especialmente de Língua Portuguesa, sabem que os valores incutidos nas programações, publicidades e propagandas televisivas são instrumentos da cultura de massa e também sabem quão presente a televisão está no cotidiano do aluno. Cientes do papel da mídia e, em especial, da linguagem televisiva na formação desses sujeitos, uma pergunta pode ser enunciada: há, na prática docente em sala de aula, um trabalho sistemático com relação à reflexão sobre essa linguagem?

Eliana Nagamini (2002) no seu trabalho *Televisão, publicidade e escola* afirma que: “uma educação para os meios contribuiria para a formação de um leitor capaz de posicionar-se criticamente diante das mensagens transmitidas, reconhecendo que elas não são neutras, já que marcadas por uma série de interesses.” (p. 30). Pautados nessa perspectiva que tomamos como objeto de investigação – a linguagem publicitária televisiva no ensino de Língua Portuguesa – propomos atividades que contemplem essa temática e objetivem desenvolver um olhar mais crítico à programação televisiva, mais precisamente, à publicidade televisiva.

Refletindo sobre a influência que os MCM têm sobre o consumidor, neste caso os alunos, Geraldi (2003) apresenta a construção do “modo de ver o mundo”, afirmando que é nesta construção que se produzem as ideologias, mas é no confronto entre elas, que

as classes dominantes articulam os elementos, enquanto que as classes dominadas [...] atomizam e fragmentam seus “modos de ver o mundo” e de representá-lo, sem que se lhes permitam totalizações que levariam à reapropriação, reelaboração, e projeção dos seus desejos. (GERALDI, 2003, p. 56, grifos do autor).

Portanto, é pertinente que o professor trabalhe com estas e outras questões da linguagem televisiva (publicitária ou não), pois se percebe que os MCM possuem suas ideologias pertencentes às classes dominantes em relação a uma classe sem o domínio e que, portanto, cabe a este profissional auxiliar seu aluno a posicionar-se criticamente, afinal, é importante saber “até que ponto a propaganda é capaz de influenciar o consumo de um produto e de estabelecer um determinado padrão de comportamento.” (NAGAMINI, 2002, p. 45).

A eleição da televisão como objeto de trabalho pedagógico, entre tantos outros meios de comunicação de massa, deve-se ao fato de ela ser, inquestionavelmente, a grande responsável pelo entretenimento de muitas famílias, pois é um lazer de baixo custo, atingindo a maior parte da população e, principalmente, porque nela constitui, em termos de linguagem, a relação imagem/palavra de forma incisiva. Nas palavras de Costa (2005, p. 36):

Num mundo globalizado como aquele em que vivemos, o universalismo da linguagem visual aparece como uma possibilidade de se alcançar um maior número de pessoas rompendo-se as fronteiras do nacionalismo: fotos, filmes e programas de TV unem audiências do mundo todo sob as mesmas mensagens.

Nosso trabalho foi idealizado em torno dessas questões. As atividades, propostas mais adiante, visam a atingir os objetivos expostos por Nagamini (2002, p. 30), como o “modo como a mídia opera as linguagens visual e verbal visando a produzir um determinado efeito.” e que segundo Geraldi (2003, p. 27, destaques do autor), são estas ações com a linguagem que se “praticadas [...] são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos”. Ou seja, tais atividades objetivam colocar em cheque, aos olhos dos alunos, não apenas com críticas que recusem o que a publicidade televisiva apresenta, mas o aproximar-se, com um olhar mais atento às estruturas constitucionais de tal linguagem.

Talvez o resultado apontasse para uma percepção que Carlos Drummond de Andrade escancara em seu poema *Eu etiqueta*, quando expõe a ideologia do consumo e um sujeito sem escolha, escolhido, que reclama a correção do seu nome, sentindo-se etiquetado: “São mensagens/Letras falantes,/Gritos visuais,/Ordens de uso, abuso, reincidências./Costume, hábito, permência./Indispensabilidade [...] Peço que meu nome retifiquem./ Já não me convém o título de homem./Meu nome novo é Coisa./Eu sou a Coisa, coisamente.” (DRUMMOND DE ANDRADE, 2007, p. 1252-54).

Os alunos do 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, bem como os alunos do 8º ano do Colégio Estadual Marechal Rondon, estabelecimentos situados na cidade de Marechal Cândido Rondon, participaram do projeto, o qual foi enriquecido por ser desenvolvido concomitantemente em ambas as instituições.

O início do trabalho foi o momento de nós, professoras em formação, conhecermos, além do ambiente escolar, a própria turma com a observação de algumas aulas. Porém, para que pudéssemos partir de algo mais concreto, em relação à presença da televisão na vida dos alunos, lançamos mão do questionário.

O questionário (ANEXO A), utilizado como uma ferramenta de coleta de dados, proporcionou-nos um melhor conhecimento acerca dos hábitos e interesses televisivos dos alunos. Tal procedimento direcionou as aulas e atividades aos objetivos pretendidos. As questões giraram em torno das preferências quanto à emissora, programas e comerciais, mais precisamente. Questões que envolviam a quantidade de horas que ficavam à frente do aparelho e quantos aparelhos que tinham em casa, também fizeram parte dos dados coletados por meio do questionário.

O conjunto de informações que obtivemos do questionário fundamentou, de forma elementar, as propostas de atividades expostas a seguir. Apoiados nelas foram escolhidas as propagandas e publicidades que serviram de exemplo para a explicação do conteúdo e também para as atividades e exercícios de leitura estudo de texto. Escolhemos aquelas que são transmitidas nos intervalos das emissoras, programas e horários mais indicados nas respostas dos alunos nos questionários.

Apresentamos agora as teorias que embasaram as atividades desenvolvidas, a descrição de tais atividades e, por fim, as reflexões que foram feitas acerca do projeto.

## 1 As publicidades e propagandas no contexto escolar

Dentre os estudos realizados acerca da produção de textos orais e escritos para a elaboração das atividades descritas no item abaixo, destaca-se Riolfi (2008) para quem escrever, assim como falar formalmente, tem se tornado uma atividade distante, quase desnecessária, na vida dos jovens no século XXI. Portanto, as atividades propostas no projeto visam ressignificar algumas práticas de leitura e escrita realizadas pelas escolas que algumas vezes anulam o aluno como sujeito capaz de criar algo novo e que “reduzem o sujeito a mero reproduzidor de palavras vazias da experiência do vivido” (RIOLFI, 2008, p. 124). Ao produzirem suas próprias propagandas e publicidades, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar à escola como estes leem as publicidades e propagandas e também como utilizam os recursos linguísticos e visuais para a produção destas linguagens articulando-as em outro contexto, o da produção do próprio texto.

Antes de dar início às atividades, mostramos para a turma vários exemplos de propaganda e publicidade e realizamos exercícios que precedem as produções textuais finais (uma propaganda, realizada na forma escrita, utilizando papel e colagem, e uma publicidade que foi gravada em áudio e vídeo), a fim de apresentar alguns recursos expressivos e propor uma reflexão sobre a linguagem publicitária. Esta prática também vai ao encontro daquilo que defende Riolfi (2008), quando aponta a necessidade de, “apresentar as características desse tipo de texto e alguns recursos de linguagem que poderão ser mobilizados para produzi-lo.” (p. 127).

No mesmo viés, as DCEs afirmam que “cada gênero discursivo tem suas peculiaridades” (PARANÁ, 2008, p. 56) e que, portanto, “precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos” (*idem*). Em termos práticos, o referido documento destaca que

Inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção, definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias (PARANÁ, 2008, p. 69).

Além das considerações acima, as propostas de produção textual descritas no item abaixo visam relacionar-se com as condições para a produção de texto citadas por Geraldi (2003). De acordo com o autor, para que o aluno produza um bom texto é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, p. 137).

Ao definir um possível interlocutor (*para quem dizer*), o aluno deixa de escrever por obrigação, para a mera correção e atribuição de nota pelo professor, encontrando, assim, motivação no ato de escrever. Com isso, está determinado também *o que dizer* e as *razões* para fazê-lo, pois poderá expressar as próprias considerações acerca do tema sugerido passando a “produzir um texto” e não a cumprir uma tarefa que lhe foi pedida, afinal, há “uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 2003, p. 136).

Por ter o que, para quem e razões para dizer o que tem a dizer, o aluno assumir-se-á como autor daquilo que diz e poderá escolher as estratégias para tal, cabendo, aqui, a contribuição do professor enquanto leitor e produtor de textos experiente, afinal, como aponta o autor, ele

não sendo destinatário final sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói como “coautor” que aponta da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu. (GERALDI, 2003, p. 164, grifos do autor).

No que toca o trabalho com a oralidade em sala de aula, as DCEs (2008, p. 66) explicitam a importância que tem o planejamento do professor quando este pode “desenvolver um trabalho com a oralidade que, gradativamente, permita ao aluno conhecer, usar também a variedade linguística padrão e entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais”. Neste sentido, também foi desenvolvida e apresentada uma atividade oral; trata-se de uma publicidade que foi gravada e assistida pelos colegas na televisão, cujo objetivo previa “oferecer condições ao aluno de falar com fluência em situações formais; adequar a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções).” (PARANÁ, 2008, p. 65).

## 2 Contextualizando o conteúdo e as atividades

Tendo em vista as preocupações acerca da importância da utilização da linguagem publicitária televisiva na sala de aula discutidas até aqui, algumas atividades foram elaboradas e aplicadas, no ano de 2012, nas turmas dos colégios envolvidos com as atividades do PIBID – 7º ano do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e 8º ano do Colégio Estadual Marechal Rondon.

Para que tais atividades tivessem êxito, foi necessário, primeiramente, que os alunos diferenciassem propaganda de publicidade. Para isso, o primeiro exercício foi proposto da seguinte forma: vários dicionários foram levados para a sala de aula para que os alunos definissem os verbetes “propaganda” e “publicidade” e assim treinassem o uso desta ferramenta (o dicionário). Em seguida, os alunos receberam um texto<sup>1</sup> (ANEXO B) com a diferenciação necessária que facilitou a compreensão. No mesmo texto, havia também a definição de: persuasão, *slogans*, *jingles*, logoti-

1 Tais textos foram retirados de fontes de acesso público, cujas referências encontram-se no final do trabalho.

po, cores e a importância da presença de personalidades nas propagandas publicitárias. Tais definições puderam levar o aluno a estabelecer uma relação entre linguagem televisiva e realidade desvendando os elementos persuasivos que compõe as publicidades e as propagandas.

Distinguidos os termos *publicidade* e *propaganda*, foram iniciados os trabalhos com propagandas. Em um primeiro momento, apresentamos e analisamos exemplos de propagandas televisivas com o auxílio da “TV pendrive”. É importante destacar que foi esclarecido que nosso objetivo não era o de dar primazia a nenhuma marca, empresa ou emissora nos vídeos apresentados. As propagandas selecionadas para estas atividades foram, de uma forma ou outra, citadas no questionário ou escolhidas a partir de uma análise preliminar. Cabe ao professor escolher as propagandas com que vai trabalhar. Para o momento em questão, foram utilizadas as seguintes, cujos *links* estão contidos nas referências bibliográficas deste trabalho e são de acesso ao público:

- A propaganda “*Tá com vontade de fazer xixi*”, apresentada pela Rede Globo, na época do Carnaval 2012. Nesta propaganda, chamamos a atenção para aspectos como: *jingle*, cores, presença de famosos, imagens contidas, a relação entre a ideologia da propaganda e o *slogan*: *Cidadania, a gente se liga em você* (e a relação desta frase com o *slogan* da própria rede Globo: *Globo, a gente se liga em você*), logotipo da rede de televisão que promove a propaganda e texto falado *versus* imagens.
- A propaganda “*Turma do Combate*”, que é uma campanha contra a dengue, foram observados aspectos como: cores, personagens escolhidos e texto verbal.
- Na propaganda do Ministério da Defesa do Governo Federal – “*Campanha de alistamento para o serviço militar 2012*” – abordamos os seguintes aspectos: cores, ambiente representado, jovens representando várias raças, legenda, as informações passadas e a noção de heroísmo na frase: “*faça parte da defesa do seu país*”.

Depois de analisar as propagandas citadas acima com os alunos, outras duas propagandas foram apresentadas a eles (sendo elas: “*Campanha título de eleitor 2012*” e “*Doação de órgãos*”) para que analisassem e respondessem no caderno questões como:

- a) Por que esta pode ser considerada uma propaganda?
- b) Qual é o objetivo das duas propagandas apresentadas?
- c) Qual é o público que estas propagandas querem atingir?
- d) Elas realmente convencem o telespectador? Por quê?
- e) Quais os recursos de escrita e imagens utilizados pela propaganda para realizar o ato de propagandear?



Para que os alunos pudessem responder às questões, as propagandas foram repetidas várias vezes na TV pendrive. Os alunos demonstraram interesse pela atividade que, depois de respondida, foi corrigida oralmente de modo que muitos alunos pudessem ler suas respostas.

Após esta atividade, foi realizada a primeira produção textual por parte dos alunos: uma propaganda que foi elaborada em papel e não foi gravada (filmada). A turma foi dividida em grupos de quatro ou cinco componentes que escolheram um dos temas para fazer sua propaganda: incentivo à leitura, incentivo à alimentação saudável e incentivo à prática de atividade física. Cada grupo elaborou sua propaganda, utilizando uma folha de papel A3, com desenhos, colagem, *slogan* etc.

Para que houvesse um empenho ainda maior na confecção das mesmas, depois de concluídas e apresentadas à turma, as propagandas produzidas foram apresentadas a uma turma do outro colégio envolvido, ou seja, as propagandas realizadas no Colégio Ceretta foram apresentadas no Colégio Marechal, e vice-versa. Esta troca possibilitou que os alunos tivessem um leitor real para sua produção, diferente do professor, ou seja, um *para quem escrever*, como propõe Geraldi (2003), citado anteriormente.

Nesta atividade, pudemos perceber que os alunos estavam muito envolvidos e empolgados, além de preocupados com suas produções. Muitos deles refizeram sua propaganda, mesmo depois de pronta, por perceberem que “algo não estava bom” para ser mostrado aos alunos do outro colégio. É importante salientar que esta troca foi possível, pois nós, integrantes do PIBID, estávamos desenvolvendo o mesmo trabalho em dois colégios diferentes, o que foi de grande valia.

Com essa proposta de produção escrita em forma de cartaz, foram concluídas as atividades relacionadas à propaganda, dando-se continuidade com atividades correspondentes às publicidades.

Assim como foram iniciados os trabalhos com propaganda, em um primeiro momento foram apresentadas e discutidas algumas publicidades com os alunos. Para que houvesse clareza na “não importância” dos produtos, marcas e empresas, foram escolhidos pares de publicidades, ou seja, um produto, ou empresa, e seu/sua concorrente, cujos textos estavam disponíveis para acesso ao público. Mais uma vez, coube ao professor escolher as publicidades que considerar adequadas para sua turma. Cada uma das publicidades foram debatidas nos seguintes aspectos previamente definidos:

- Nas publicidades do Banco Itaú – “*Vamos jogar bola*” – e do Banco Bradesco – “*Lado a lado*” – observamos aspectos como: cores, elementos de persuasão, público a que se destina, a ausência de famosos, *slogans* e logotipo.
- Nas publicidades das sandálias Havaianas – “*Copa do Mundo 2010*” – e Ipanema – “*Verão*” – analisamos detalhes como: público alvo, cores, persuasão, *jingle*, escolha dos personagens, *slogans* e logotipo.
- Na publicidade do refrigerante Coca-Cola – “*Heróis*” – atentamos para os seguintes aspectos: cores, música, *slogan*, a relação Coca-Cola e fe-

licidade, logotipo e a persuasão (os Heróis: quais são, seu significado e representação, como povoam o imaginário das pessoas em nossa sociedade, especialmente dos jovens).

- Na publicidade do refrigerante Pepsi – “*Pode ser*” – abordamos os seguintes aspectos: cores, *slogan*, presença de um famoso, lugar onde se passa a cena, persuasão, presença de pessoas jovens e público alvo.

Depois disso, para que os alunos pudessem colocar em prática o conteúdo estudado, foram apresentadas outras três publicidades, dentre as quais eles escolheram uma para analisar os seguintes aspectos, cujas respostas foram registradas no caderno.

- a) Para que serve a propaganda publicitária deste produto?
- b) Qual é o destinatário mais importante da mensagem?
- c) Quem da sua família é um possível consumidor do produto?
- d) É um produto de necessidade básica ou é supérfluo?
- e) Qual é a utilidade do produto?
- f) Quais foram as principais cores utilizadas no comercial? Elas têm um significado? Qual?
- g) O que mais chama a atenção, o texto falado ou a imagem? Por quê?
- h) Você reconheceu alguma personalidade nas imagens?
- i) Qual elemento faz a persuasão, ou seja, convence a comprar o produto?
- j) A intenção é vender uma marca ou um produto?
- k) Qual é o *slogan* que esta publicidade apresenta?

Esta atividade de leitura das publicidades, que serviu como exercício para a atividade de produção textual que será descrita mais adiante, foi corrigida pelo grupo todo com a participação dos alunos lendo suas respostas e discutindo-as sempre que necessário. Neste caso, a reflexão sobre o que foi escrito foi necessária, tornando-se uma versão preliminar sujeita a leitura e correção posterior.

A ideia da atividade que segue surgiu de uma curiosidade na observação e análise dos questionários respondidos pelos alunos: quando lhes foi perguntado “*Quais os comerciais da TV que você considera mais interessantes? Por quê?*”, a grande maioria escreveu o nome da marca do produto, não fazendo uma distinção entre produto e marca.

Portanto, a atividade aqui proposta e descrita teve o objetivo de estabelecer uma relação crítica entre os aspectos da publicidade, já vistos até então, e a influência que eles têm sobre a escolha do consumidor enquanto a não distinção entre produto e marca. O exercício foi desenvolvido da seguinte maneira: apresentamos o nome de um produto e cada aluno, em seu caderno, escreveu a marca que lhe veio em mente; depois as respostas foram compartilhadas com todo o grupo. Algumas marcas e produtos utilizados demonstraram certa “unanimidade” na sala de aula, que pode ser atribuída também às publicidades que envolvem o produto.

Outra atividade desenvolvida ainda relacionada com publicidades remetia ao uso dos *slogans* e *jingles*. O objetivo deste exercício era o de demonstrar o quanto tais frases ou canções ficam na memória de cada indivíduo, ou seja, o poder de persuadir que essas sentenças têm, assim como aponta Nagamini (2002, p. 42) “o *slogan* bem-sucedido tem o poder de induzir o leitor a reproduzi-lo apenas porque conhece e gosta dele”.

Para a realização desta atividade, pedimos, em aulas anteriores, para que cada aluno trouxesse para a escola um *jingle* ou *slogan* que conhecesse, que já ouviu ou até mesmo que tenha pesquisado para esta atividade; com o montante recolhido, elaborou-se uma lista na qual foram acrescentados outros.

A *Dinâmica do Jingle* (como foi denominada) foi realizada da seguinte maneira: com a turma dividida em grupos de cinco ou seis alunos, a professora dizia, em voz alta, o início de um dos *jingles* ou *slogans* da lista previamente elaborada e os grupos escreviam o complemento do mesmo em uma folha devidamente entregue a eles no início da atividade. Foram consideradas corretas também as respostas que se aproximaram das verdadeiras. Tal atividade serviu para mostrar o quanto as publicidades estão presentes em nosso cotidiano e também como estamos a elas suscetíveis, pela forma como determinados *jingles* ficam ecoando na memória, embalando o consumidor a comprar o que de pronto estiver colocado em sua percepção como mais eficiente. Mais uma vez, houve um grande envolvimento por parte dos alunos.

Após todos estes exercícios envolvendo publicidade, para que pudessem aplicar o conteúdo visto e torná-lo “concreto”, os alunos, em grupos de cinco ou seis componentes, criaram uma publicidade, como atividade final de produção textual, com a ajuda das professoras sempre que necessário.

A produção da publicidade seguiu os seguintes passos:

- a) Inventar uma empresa, marca ou produto (podendo utilizar o senso crítico ou humorístico para criar algo imaginado);
- b) Desenhar em cartolinas ou outro papel o logotipo, podendo ser uma imitação de algum já existente ou um novo;
- c) Elaborar o slogan e o jingle de sua empresa, marca ou produto com a finalidade de “convencer” os colegas da sua intenção;
- d) Escolher uma ou mais personalidades para representar em seu comercial e confeccionar máscaras com revistas ou jornais.

A produção final da publicidade foi gravada pelo professor em outro ambiente que não perante os demais colegas e foi assistida na TV, o que tornou a atividade ainda mais “real” e interessante aos alunos, pois os produtores puderam colocar-se no lugar de leitores dos textos que haviam produzido e gravado.

### 3 Reflexão das atividades propostas e desenvolvidas

O projeto “*Televisão, publicidade e escola*” foi desenvolvido em duas escolas do município de Marechal Cândido Rondon – PR, como já apontado neste trabalho. Essa escolha proporcionou uma maior reflexão do percurso e dos resultados da aplicação do projeto, uma vez que as escolas envolvidas fazem parte de realidades distintas na cidade.

No primeiro momento, os alunos de ambas as escolas apresentaram grande dificuldade em diferenciar publicidade de propaganda. Na sequência, nas atividades iniciais de interpretação das mesmas, observou-se uma pequena dificuldade de reconhecimento das características principais, como *slogan*, logotipo e a importância das personalidades famosas, de cada uma. Entretanto, com nosso auxílio, os alunos foram identificando-as e percebendo sua importância nesse gênero (publicidade, propaganda). Esse avanço foi percebido na realização das produções textuais, pois eles conseguiram trabalhar com todos os elementos próprios da linguagem publicitária televisiva: ideologias, linguagem e recursos expressivos, estudados.

Destaca-se, ainda, que as publicidades filmadas, também tinham o propósito de serem trocadas e assistidas pelos alunos do outro colégio, como acontecera com os cartazes das propagandas. Porém, a pedido dos alunos isso não ocorreu, e estas foram assistidas apenas pelos alunos que as gravaram, não ocorrendo a circulação pretendida. A solicitação dos alunos para que as gravações não fossem publicadas – no caso, apresentadas ao outro colégio – requer algumas reflexões, uma vez que, numa época em que as redes sociais se encarregam de publicizar os menores gestos cotidianos, tal solicitação parece, em princípio, estranha. Consideramos, então, a hipótese de que a motivação dos estudantes a solicitarem a não apresentação das gravações seria uma estranheza em relação à modalidade de uso da linguagem, que se difere e se distancia da linguagem utilizada nas redes sociais e que exigiu habilidades de domínio da linguagem oral diferente daquelas a que estão acostumados em seus cotidianos. Outra interpretação também é a pouca realização de atividades de gravação em áudio e vídeo, o que pode ter provocado certo estranhamento nos alunos, que se sentiram intimidados com a exposição e solicitaram que a gravação não fosse apresentada para outra turma ou mesmo para a turma.

Compreende-se, portanto, que o referido projeto, “*Televisão, publicidade e escola*”, foi bem-sucedido, pois teve aceitabilidade por parte dos alunos, que se envolveram e realizaram as atividades elaboradas, visto que os resultados alcançaram as metas propostas no projeto, ou seja, o desenvolvimento de maiores competências na leitura e interpretação textual de textos que utilizam diferentes linguagens para alcançar os objetivos. Também o projeto proporcionou experiências de formação docente às graduandas proponentes, cuja aprendizagem foi significativa por ter sido desenvolvido em diferentes contextos institucionais, por contar com o acompanhamento das professoras supervisoras e por exigir certo cuidado na leitura e preparação das atividades.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. 4 ed. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- COSTA, Cristina. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *Poesia Completa*: conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaboração: Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa s/a Ltda. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- NAGAMINI, Eliana. Televisão, publicidade e escola. In: CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e ensinar com textos não escolares*. v. 3. São Paulo: Cortez, 2002.
- PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica*. Curitiba: MEC, 2008.
- RIOLFI, Claudia. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

### Referências dos *LINKS* utilizados no projeto

- BANCO, Bradesco. Lado a lado. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=tNkFHoAeX6Y&feature=endscreen&NR=1>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- BANCO, Itaú. Reciclado. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=OnK8l6fW47g>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- BANCO, Itaú. Vamos jogar bola. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ctlmN7NOWgE>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- CAMPANHA, Título de eleitor. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=C5wQFla54ew>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- COCA, Cola. Heróis. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=n2c5EpXvlOk>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- COCA, Cola. Razões para acreditar. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nWEgjrVXUs>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- DOAÇÃO, de Órgãos. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=UxZuU4m-gt8>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- HAVAIANAS, Copa do mundo. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VNngqHBRaSA0>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- IPANEMA, Verão. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=7uk iJMnbawk>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- OI, Plano pós-pago. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cgezHqf-YUQ>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- PEPSI, Pode ser. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=DTFLkz32xwA>>. Acesso em: 03 abr. 2012.
- SERVIÇO, Militar. Alistamento. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=oykieFmwp7M>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

TÁ, Com vontade de fazer xixi. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ffhT2IVCIns>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

TURMA, do Combate. *Video*. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=s5xjJvc5J9I>>. Acesso em: 03 abr. 2012.

## ANEXO A

### **Conhecendo as preferências do 7º e 8º ano em relação aos programas televisivos**

Profª.: Marlene Scherer e Leonilda Lang Becker, respectivamente.

Disciplina: Português

Alunas participantes do PIBID: Fernanda Gehring; Gabriela Lauermann; Poliana Migliavacca

Responda o roteiro de entrevista:

Quantos aparelhos de TV você tem em casa?

1             2             3             Mais:

Em que lugares da casa ficam os aparelhos?

Sala     Cozinha     Quarto     Outro lugar:

Além da TV convencional (aberta) você tem:

Apenas essa     A cabo     Parabólica

Quantas horas por dia, aproximadamente, você vê TV?

---

E nos finais de semana?

---

Qual o período que você assiste mais TV?

manhã     tarde     noite

Quais emissoras você mais assiste?

---

Quais seus programas preferidos durante a semana?

Quais você não gosta?

---

10. Quais seus programas preferidos no final de semana?

---

11. Você vê mais:

Telejornal     Novela     Programa humorístico     Filmes

12. Você gosta de novela? Quais?

---

13. Quais os comerciais da TV que você considera mais interessantes? Por quê?

---

---

## ANEXO B

### **Textos: DIFERENCIANDO PUBLICIDADE E PROPAGANDA e CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES DA PROPAGANDA E DA PUBLICIDADE**

Texto adaptado de: <<http://blogcitarario.blog.br/2009/03/diferenca-entre-publicidade-e-propaganda/>> e <[http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Propaganda\\_ou\\_Publicidade.htm](http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/Propaganda_ou_Publicidade.htm)> Acesso em 22/04/2012.

### **DIFERENCIANDO PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Quando falamos em propaganda e publicidade, geralmente julgamos que estas significam a mesma coisa. Afinal, existe diferença entre elas?

Existe sim, e é o que explicaremos neste texto.

Propaganda é o ato de divulgar ideias, conceitos e valores sem fins lucrativos. Publicidade, ou propaganda comercial, como é também conhecida, é fazer isso com objetivo de lucro por parte do anunciante, ou seja, ter que convencer o seu interlocutor a comprar seu produto, sua marca ou o serviço da sua empresa.

Vejamos dois exemplos: quando alguém pede um minuto da sua atenção para falar sobre a vinda de Jesus, este alguém está fazendo propaganda da sua religião, pois o seu único interesse é convencer a participar da Igreja da qual ela faz parte. Mas se no meio desse discurso aparecer a marca de uma loja de artigos religiosos, transforma-se em publicidade; a mesma coisa acontece quando vemos propagandas do Governo Federal no combate à dengue. Se não houver alusão a nenhum inseticida, é apenas propaganda, pois expõe a ideia de combate à dengue, porém se aparecer a marca de um inseticida que mata o mosquito da dengue, passa a ser publicidade, afinal o objetivo é nos vender um produto.

Portanto, podemos dizer que:

#### **PROPAGANDA**

- é ideológica (no sentido de difundir valores, ideias, formas de comportamento)
- é grátis
- é dirigida ao indivíduo
- apela para os valores e sentimentos (moral, cívico, religioso, político etc.).

#### **PUBLICIDADE**

- é comercial
- é paga pelo consumidor
- é dirigida à massa de potenciais consumidores
- apela para as necessidades (conforto, prazer, instinto de sobrevivência etc.).



## **CARACTERÍSTICAS IMPORTANTES DA PROPAGANDA E DA PUBLICIDADE (com exemplos a serem construídos com a turma)**

**PERSUASÃO:** é a tentativa de fazer com alguém seja convencido e aceite algo; é levar alguém a crer/acreditar em alguma coisa, fazendo-o mudar de atitude. Exemplo: fazer alguém aceitar a ideia de que escovar os dentes faz bem à saúde ou de que não fumar é uma prática saudável.

**SLOGAN:** é uma frase de efeito, de fácil memorização e repetitiva que resume as características de um produto, de uma empresa ou de uma marca.

**JINGLE:** é uma mensagem publicitária em forma de música, elaborada com um refrão simples e de curta duração a fim de ser lembrado com facilidade por quem tem contato com a publicidade ou propaganda. Pode ser uma paródia de uma música já existente.

**LOGOTIPO:** representação gráfica da palavra/marca escrita.

**AS CORES:** As cores têm significados e o poder de despertar sentimentos e sensações diversas em nós. Por esses motivos que elas são tão exploradas nas publicidades e propagandas tanto impressas quanto televisivas. Além disso, quando uma marca, empresa ou produto tem uma cor que a representa, esta cor é muito utilizada na propaganda/publicidade, em quase todas as imagens. Vamos aprender um pouco mais sobre a simbologia de cada cor:

- Branco: paz, pureza, inocência, divindade e sinceridade;
- Preto: noite, medo, morte e tristeza;
- Cinza: pó, tédio, serenidade e equilíbrio;
- Vermelho: calor, estimulante, guerra, sangue, fogo, energia, paixão, emoção e movimento;
- Verde: natureza, floresta, flores, vida, liberdade e calma;
- Amarelo: sol, verão, luz, ouro e espontaneidade;
- Azul: céu, mar, fantasia, afeto, tranquilidade e serenidade;
- Laranja: outono, alegria, euforia, pôr do sol e prazer;
- Roxo: igreja, religião, mistério, espiritualidade, experiência e grandeza;
- Marrom: terra, melancolia e desconforto;
- Rosa: feminilidade, delicadeza, afeto e amor.

**A PRESENÇA, OU NÃO, DE PERSONALIDADES:** A presença de personagens famosos ou não famosos em propagandas ou publicidades revela muito sobre como a empresa pretende apresentar a imagem de seu produto para o público. Quando escolhem personagens famosos querem que associemos o produto/marca àquela pessoa, ou seja, aos valores que aquela pessoa possui como a delicadeza, a beleza, o charme, a bondade, a moralidade, a sensibilidade, a força, a bravura, a simpatia, etc. Geralmente, são pessoas facilmente reconhecidas pelo público, que estão realizando algum trabalho na televisão, ou mesmo pessoas que famosas por algum motivo. Quando a empresa opta por personagens não famosos, o objetivo é

se aproximar dos seus consumidores, no sentido de mostrar como aquele produto/marca é perfeito para nós, pois pode/precisa/deve estar no nosso cotidiano, como nós também podemos ser como aquela pessoa linda, simpática e sempre sorridente, aparentemente sem problemas, apresentada no comercial. (Já perceberam como as pessoas dos comerciais são sempre lindas e sorridentes?).

# LEITURA INTERATIVA NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: *RPG* como recurso metodológico para o ensino de leitura

Christine Kanitz  
Rafael de Souza Bento Fernandes<sup>2</sup>  
Vanessa Arantes

A Cidade livre de Greyhawk está ameaçada por uma revolta política. Os personagens precisam convencer os membros do conselho governante a resolver suas diferenças, mas apenas serão capazes de fazê-lo depois que chegarem a um acordo sobre suas próprias perspectivas e planos conflitantes. Este é um jogo denso, complexo e desafiador. O foco está nos diálogos, no desenvolvimento de personalidades bem estruturadas e na interação dos personagens. [...] Espere longas divagações sobre as ações executadas por personagens e suas motivações exatas. Comprar cordas e provisões no armazém pode ser tão importante quanto lutar contra orcs [...]. Algumas vezes, um personagem tomará decisões contrárias ao bom senso de seu jogador porque “isso é o que o personagem faria”. Nesse jogo, as aventuras tratam de negociações, manobras políticas e interação entre os personagens. Os jogadores discutem a “história” que estão criando em conjunto. (DEVIR, Livraria. Livro do Mestre, 2004, p. 8 – Adaptado).<sup>3</sup>

## 1 Introdução

A partir dos pressupostos estabelecidos no livro de organização de Adilson Citteli (1997) e do percurso metodológico apresentado por Engel (2000) no que diz respeito à “pesquisa-ação”, em 2012, o grupo PIBID (subprojeto Língua Portuguesa, UNIOESTE) desenvolveu, no Colégio Marechal Cândido Rondon, entre outras atividades, projetos pedagógicos relacionados às *múltiplas linguagens midiáticas* em aulas de Língua Portuguesa. O projeto dos autores do capítulo foi referente ao uso dos jogos interativos e teve como base o RPG (em tradução livre do inglês, “Jogos de Interpretação de Papéis”).

2 Foi membro do PIBID, subprojeto Letras-Língua Portuguesa, Marechal Cândido Rondon, no segundo semestre de 2011 e 2012. Atualmente, integra o Programa de Pós-Graduação em Letras *Stricto Sensu* (PPGL), nível mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, na linha de *Estudos da linguagem: descrição dos fenômenos linguísticos, culturais e de diversidade*, sob orientação do Prof. Dr. João Carlos Cattelan. As graduandas Christine e Vanessa compõem o grupo do PIBID – subprojeto Letras-Língua Portuguesa, Marechal Cândido Rondon, desde 2012.

3 Este é um livro base de um dos mais famosos jogos de RPG do Brasil, chamado de sistema “D&D 3.5”. Como não possui ficha catalográfica segundo os moldes da ABNT, referenciou-se como autor a livraria estadunidense que o produziu.

Para exposição do trabalho (a que nomeamos de “Projeto pedagógico Leitura Interativa”), em primeiro lugar, proporemos a) um embasamento teórico, em seguida, b) uma descrição do material utilizado e, por fim, c) uma reflexão sobre a efetiva aplicação do projeto em uma situação real de ensino-aprendizagem, com ênfase para questões sobre as aprendizagens desenvolvidas com o trabalho.

## 2 Apresentação do tema e aspectos teóricos<sup>4</sup>

Segundo João Wanderley Geraldi (2003), a verdadeira substância da língua (tal como já havia estabelecido Bakhtin (1997) na diferenciação entre *Objetivismo Abstrato* e *Subjetivismo Intimista*) é a interação. Ao contrário do *estruturalismo* linguístico de Saussure, por exemplo, o objeto de estudo adquire uma carga histórica, ideologicamente marcada.

O autor, no desenvolvimento da aplicação dos pressupostos de Bakhtin no ensino de Língua Portuguesa, trata dessa ideologia por meio dos chamados “sistemas de referências” que atravessam – e constituem – uma determinada manifestação da linguagem. São princípios do “sociointeracionismo discursivo” (i) o reconhecimento de que a linguagem é histórica; (ii) de que o sujeito age com a linguagem ao passo que a linguagem age com o sujeito e (iii) de que há um entorno, o contexto sócio-histórico-ideológico, que rege toda atividade linguageira.

Tendo por base esses pressupostos e a lógica dos jogos de RPG (*Role Playing Game*), desenvolveu-se o projeto “Leitura Interativa” (doravante LI). A LI é constituída por dois contos (um deles de produção própria<sup>5</sup> e o outro retirado da extinta revista “Dragão Brasil”) com os quais os estudantes deveriam adotar determinadas posturas para resolver os enigmas, utilizando-se de informações recolhidas ao longo da narrativa.

A inquietação que deu origem à atividade supracitada é sobre a possibilidade de fundir os aspectos *leitura fruição* e *leitura estudo de texto* (RIOLFI, 2008) e, desta forma, vislumbrar a pertinência (ou sucesso) de uma empreitada pedagógica como essa. Nosso desafio era propor uma prática pedagógica referente ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa que respeitasse o fato de que nosso objeto de estudo (a linguagem) não está deslocado ou fechado em si mesmo, mas sim é constituído por um processo incessante de troca, permeado pelo *outro* e carregado de vozes que lhes são constituintes.

Como o foco foi o trabalho com o aspecto “leitura” há ainda que se levar em consideração a classificação *leitura estudo de texto* e *leitura fruição* proposto por Geraldi (2003). O primeiro caso, parafraseando Riolfi (2008), é caracterizado por um movimento no qual o leitor se debruça sobre determinado escrito a fim de aprender desde os aspectos linguísticos até os situacionais. Já “leitura fruição” é aquela que tem como cerne o prazer.

4 Uma discussão teórica do projeto pedagógico “Leitura Interativa” foi originalmente apresentada no artigo “Dinâmica de RPG aplicada ao ensino de leitura em Língua Portuguesa”, conforme constam nas referências bibliográficas.

5 O conto “O caso da Rua Maripá” foi baseado em um trabalho desenvolvido inicialmente para a disciplina de “Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I” pelo então aluno Rafael de Souza Bento Fernandes, sob orientação da Prof. Dra. Rita Maria Decarli Bottega.

Sob a perspectiva do discurso, Eni Orlandi (1999) observa, ainda, que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, um processo de interação verbal privilegiado no qual se instala a *incompletude*:

Entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa “margem” – esse intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social. (ORLANDI, 1999, p. 49, grifos da autora).

Tal como mostra a epígrafe, em jogos de RPG, uma série de situações são apresentadas aos jogadores – ou leitores – e o desenvolvimento da narrativa só se dá pelo movimento de cada um em relação a um enredo basilar. O que determina o sucesso (ou não) da sessão (encontro do grupo) é o modo pelo qual cada um lidar com a *incompletude* não possível em jogos de computador, por exemplo.

Esse exercício, em certo sentido, obriga a tomada de decisões mediadas por escolhas lógicas e análise do contexto de desenvolvimento do enredo (em nosso caso, temáticas de *terror e investigação*) e tudo isso se dá pelo uso da linguagem: com exceção de alguns vieses teatrais (chamados de *RPG Live*), em RPGs “de mesa” tudo se dá pela interação e mediação que se faz com a palavra.

Orlandi (1999) afirma ainda que a leitura (diríamos também o *jogo de RPG*) ocorre a partir do momento em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o “processo de significação”. Os sentidos, ou segundo a orientação teórica da autora, os *efeitos de sentidos*, portanto, desdobram-se da mediação entre o leitor, o texto e a situação discursiva.

Ademais, essa proposta inovadora que o RPG traz, no qual um leitor não só ouve a história, mas possui o poder de intervir sobre ela, atuando com um personagem, instaura, segundo a terminologia dos estudos de Roger Chartier (1999), uma *postura de leitura* diferenciada, extremamente interativa. Como postula o teórico, sempre que há novos materiais disponíveis, o modo pelo qual o leitor se coloca ante a materialidade se modifica, assim como os sentidos atribuídos à leitura em si.

Talvez seja possível uma aproximação da *postura de leitura* do jogador de RPG (e, por consequência, do aluno envolvido com o projeto ora apresentado) e a do leitor do século XXI no que tange à questão do *livro eletrônico*:

Tal mudança no suporte físico da escrita [a do livro eletrônico] força o leitor a ter novas atitudes e aprender novas práticas intelectuais. A passagem dos textos do livro impresso para a tela do computador é uma mudança tão grande quando a passagem do rolo para o códex durante os primeiros séculos da Era cristã. Isso desafia a ordem dos livros familiares aos leitores e dita novos caminhos de leitura que superam os limites tradicionais impostos pelos objetos impressos. (CHARTIER, 1999, p. 28).

Não há dúvidas que seria necessário um estudo mais aprofundado sobre as atitudes/ posturas de leitura dos jogadores de RPG, o processo de didatização do jogo bastante conhecido entre os jovens e a pertinência de um projeto que o utilize como base para o ensino de leitura em aulas de Língua Portuguesa. Vale esclarecer que o capítulo do *Caderno Pedagógico* limita-se a apenas discorrer e refletir sobre a aplicação da atividade desenvolvida pelos participantes do grupo PIBID, sem, contudo, ter a pretensão de encerrar o tema e todas as possíveis *problematizações* sobre ele.

Em relação à didatização do jogo, retomamos Geraldi (2003), que aprofunda a reflexão sobre o ensino de leitura com a noção de “recuperar a caminhada interpretativa do leitor”. Segundo o teórico, a educação é um processo de troca em que há a necessidade de um olhar sensível em relação ao outro. O educando, de acordo com esse viés, é dotado de determinados *sistemas de referências* que advêm de uma formação cultural e de um contexto sócio-histórico-político-ideológico no qual está inserido.

De forma simplista, pode-se dizer que uma das responsabilidades do professor de Português seja justamente auxiliar o aluno a apropriar-se de determinados sistemas de referências através de sua inserção paulatina à “cultura letrada”. É o trabalho de mediação – função primordial do professor quando se trata do trabalho de leitura em sala de aula –, o chamado “sabor pelo saber”, segundo Zanchet (1988).

Alcança-se tal objetivo, como sugerem os autores citados, a partir de um trabalho em que se privilegia a produção de conhecimento no lugar da reprodução:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. (GERALDI, 2003, p. 166).

A citação quase poética do professor é corroborada por Irlandé Antunes (2009) em seu livro “Aula de Português” uma vez que a teórica afirma de modo similar que a leitura é um “ponto de encontro” e, em sala, deve ser trabalhada enquanto tal.

O quadro teórico exposto anteriormente tece considerações pertinentes acerca da prática docente no que concerne à “leitura” na disciplina de Língua Portuguesa. O que nos instiga a repetir essas palavras de autores constantemente visitados no meio científico é o questionamento sobre o modo pelo qual é possível aplicar as concepções em um exercício “real” de sala de aula.

Riolfi (2008) postula que é importante ter em mente o jovem do século XXI a que se destina nossa empreitada pedagógica, bem como que toda prática deve ser inovadora, criativa e rigorosa – eis o nosso desafio. O ponto de referência do projeto LI foi a possibilidade de atividades escolares linguageiras estarem relacionadas a jogos interativos – em especial o jogo de interpretação de papéis cuja sigla em inglês é RPG.

Sobre esse aspecto, José Luiz Miranda (2000) em “Aprender e ensinar com textos não escolares” diz que há certo fascínio provocado em adolescentes pelos jogos interativos uma vez que estes os instigam a ultrapassar obstáculos e a vencer desafios. Além disso,

Em sua batalha-entretenimento, o gamer, ao destruir o inimigo fictício da tela, idealmente também estaria eliminando “outros” inimigos menos abstratos: a solidão, a ociosidade, as constantes cobranças de comportamentos “mais” adultos e, até mesmo, o lidar com a autocrítica. (MIRANDA, 2000, p. 181, grifos do autor.).

Nesses termos há, portanto, um potencial pedagógico nos chamados jogos interativos. Na melhor das hipóteses, ao integrar videogames ou jogos interativos aos conteúdos previstos no currículo, teríamos um processo ao mesmo tempo divertido e estimulador e a leitura estaria sujeita à participação ativa dos agentes envolvidos no processo – o professor e os alunos.

De acordo com Miranda (2000), os jogos apresentam inúmeras possibilidades de aproximação entre as linguagens das mídias e o contexto escolar, pois eles estão cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. A partir de uma pesquisa realizada em uma escola municipal, o autor conclui que existe um convívio harmonioso entre os alunos e as linguagens multimidiáticas efetivadas fora do âmbito escolar.

A inclusão de elementos que possuam linguagens próprias pode facilitar o trabalho do professor e também do aluno, já que estes construiriam relações capazes de ultrapassar os limites dos textos dos livros didáticos, o que, conseqüentemente, contribuiria para a compreensão das linguagens que derivam dos meios de comunicação de massa.

Além da televisão, do computador, do rádio, do jornal etc., os jogos de interpretação, como são conhecidos os RPGs, dão a oportunidade de transportar os participantes a um mundo “mágico”, onde o “faz de conta” determina a construção de uma narrativa que é desenvolvida de acordo com as regras convencionadas pelos próprios jogadores. Ler e interpretar as regras e buscar soluções para os desafios que se apresentam a partir de determinadas pistas é o que o leitor-jogador terá de realizar.

No RPG, a história depende da interação dos envolvidos – jogador e mestre – sendo que, cabe ao primeiro, criar ou escolher uma personagem dentro de um cenário (ambientação), enquanto o segundo, “tem como função de mantê-los enredados na história.” (HIGUCHI; ROBERTI, 2000).

Sobre o jogo, em relação aos seus aspectos históricos, o RPG (*Role Playing Game*) foi criado nos Estados Unidos durante a década de 70, sendo que o *Dungeons & Dragon* foi o primeiro jogo lançado no mercado. Após este precursor surgiram outros inspirados na ambientação fantástica medieval presente em o *Senhor dos Anéis*, de J.R.R. Tolkien.

Para jogar RPG, é necessário que os jogadores anotem em sua ficha individual as características das suas personagens, como os poderes, as fragilidades e os equipamentos, por exemplo, a serem utilizados durante a aventura. Também é comum a utilização de um conjunto de seis dados, jogados em algumas situações preestabelecidas, a fim de decidir o destino dos jogadores. O desenvolvimento do jogo depende da coerência entre as ações das personagens e a aventura estabelecida, limitada somente à imaginação do mestre.

A atuação do Mestre, segundo o Livro do Mestre de Dungeons & Dragons (2004, p. 19) “envolve escrever, ensinar, interpretar, estabelecer regras, resolver disputas e facilitar a interação”, de modo que o professor, ao assumir este papel, precisa encontrar maneiras que garantam consistência a história e, ao mesmo tempo, deverá surpreender os jogadores com novos desafios.

Em uma sessão de RPG, na qual o professor assume a função do mestre, os alunos, motivados por ele, tornam-se sujeitos ativos visto que são incumbidos de entrar no papel de personagens que são desafiados a encontrarem soluções para os problemas surgidos ao longo da história. O processo ensino-aprendizagem tenderia a ser extremamente dinâmico devido à diversidade de estímulos que é gerada a partir da individualidade dos jogadores.

Encontrar um caminho para resolver os problemas da cidade de Greyhawk (epígrafe do texto), por exemplo, envolve uma *postura de leitura* (CHARTIER, 1999) participativa que implica na busca por alternativas inseridas dentro da lógica de um mundo ficcional (que envolve conceitos geográficos, históricos, científicos...) e de um jogo com regras já convencionadas. O “faz de conta”, nesses termos, exige um alto grau de pensamento lógico e a “incompletude” (de acordo com ORLANDI, 1999) do enredo se dá de uma forma estimulante, já que envolve altíssimos graus de interpretação e argumentação do jogador para fazer valer seu ponto de vista.

Ainda em relação à educação, Geraldini (2003) é veemente quando afirma que devemos abandonar o ranço do ensino de *reconhecimento e reprodução* e adotar, ao invés, o ensino de *conhecimento e produção*. Este movimento só é possível de ser feito a partir da noção de que a língua vai além de uma série de estruturas imutáveis regidas por uma sintaxe; é permeada, sim, pelos discursos que só significam pela história e, na nomenclatura do autor, sobre os quais podemos vislumbrar *sistemas de referências* subjacentes.

Admitir tais assertivas nos coloca no difícil papel de pensar a prática docente sob o crivo do rigor científico. O objeto que serviu de parâmetro para fundamentar a LI, nesse sentido, é pertinente por se tratar de um jogo constituído, basicamente, de interação e de esforço mental que se processa justamente a partir de alguns usos que tomam a palavra por matéria-prima.

Vale ressaltar, por fim, que o percurso metodológico de elaboração e aplicação do material apresentado a seguir baseia-se na denominada “pesquisa-ação”. Segundo Engel (2000), a elaboração de atividades que intervêm no cotidiano escolar concomitantemente com estudos teóricos, como objetiva a pesquisa-ação, paralelamente com o principal foco do PIBID – a formação de estudantes engajados com a realidade das escolas –, incita a promoção de uma relação mais próxima entre a escola/universidade e o acadêmico/professor, na qual ambos possam ter condições de observar e analisar os problemas de sala de aula, assim como “superar a lacuna entre teoria e prática [...] pelo fato de poder levar um resultado específico e imediato, no contexto do ensino – aprendizagem” (ENGEL, 2000, p. 182-183).

A pesquisa-ação deriva, portanto, do diagnóstico feito pelos envolvidos com a situação problema, ou seja, com o objeto de estudo, a fim de sugerir estratégias que possam modificar o caso. Para isso, é necessário que as metodologias sejam



avaliadas constantemente durante todo o processo da pesquisa juntamente com os resultados obtidos ao longo do trabalho, pois ela pode sofrer alterações devido às circunstâncias que englobam o problema.

De acordo com o autor, “o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes e a superação entre sujeito e objeto de pesquisa deve ser separada.” (ENGEL, 2000, p. 184), o que contribui para uma possível ruptura entre os “muros” da escola e os da universidade.

### 3 Descrição do material e relato das atividades

A situação de produção do projeto pedagógico *Leitura Interativa* consistiu em buscar procedimentos didáticos para o trabalho com diferentes linguagens midiáticas tomando por base o livro “Aprender e ensinar com textos não escolares”, de organização de Adilson Citelli (1997).

Devido à experiência de um dos autores do artigo com jogos de RPG e a aparente pertinência do tema para uma dinâmica pedagógica, todo o trabalho foi baseado na sistemática da dinâmica de interpretação de papéis mesclada com tópicos de estudo de texto e de análise linguística passíveis de serem aplicados em séries finais do ensino fundamental.

Conforme as leituras apontavam (e a própria experiência em mesas de jogo demonstrava) havia que se buscar uma alternativa cabível para envolver não cinco membros (um mesa de jogo tradicional de RPG), mas cerca de trinta alunos.

Nesse momento, com resultados das pesquisas sobre o tema, encontramos uma possibilidade, ao que tudo indicava, viável com mecanismo de jogo similar ao jogo original em que se preserva o ponto crucial da necessidade da interpretação atenta dos textos: *as aventuras solo*.

As aventuras-solo foram um tipo de jogo de RPG para se jogar sozinho, publicados, primeiramente, na década de noventa na extinta revista *Dragão Brasil*. Consiste, basicamente, em uma história com núcleo de ação restrito que se baseia em escolhas individuais do jogador/leitor para determinar seu final. Para fazê-lo, ao cabo de cada parágrafo, há um aviso cujo modelo se aproxima de “se você optar por fazer “X”, vá para 3; já se prefere fazer “Y”, vá para 4”. Alguns caminhos, no caso do leitor/jogador não prestar atenção nas pistas da narrativa, colocam a personagem assumida em situação de perigo (conforme o conto) e a faz não alcançar sucesso na sua empreitada.

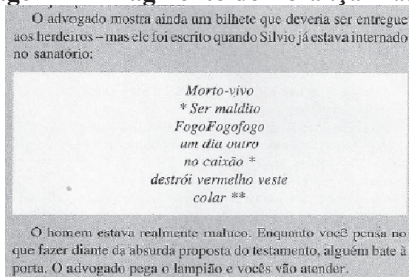
Em certo sentido, similar ao processo chamado por Geraldí (2003) de “recuperar a caminhada interpretativa do leitor” uma vez que, da mesma forma, o aluno/jogador, ao estar em uma situação de jogo desejoso da “vitória”, atentar-se, em situação ideal de aplicação, às pistas verbais do caminho – um exercício que envolve certo grau de *estudo do texto*, primando-se pela interpretação.

Tendo em vista a situação de produção descrita, passaremos aos dados descritivo-analíticos tanto do material reproduzido como os dos elaborados pelos autores do artigo. Foram elencados dois momentos complementares para a aplicação, partindo da lógica “menos complexa” (com menos mecanismos de jogo) até “mais complexa”

(com mais mecanismos de jogo). Como se pode observar, grande parte da mecânica de jogo (bem como seus propósitos) foi alterada, esse foi o motivo pelo qual passamos a denominar a dinâmica de “leitura interativa” e não mais *RPG* ou *aventura-solo*.

Em um primeiro momento, segundo o planejamento original, os alunos, deveriam optar individualmente por seus caminhos (ações definidas por números) segundo a leitura do conto “Herança Maldita” realizada pelos proponentes do projeto. Só conseguiriam “sobreviver” à aventura de “terror” aqueles que se debruçassem sobre dois materiais linguísticos basilares da narrativa, conforme o exemplo:

### Imagem 1 – Fragmento de *Herança Maldita*



Em certo momento, a informação determinaria a escolha referente ao objetivo final<sup>6</sup> metaforizado no enredo com a própria sobrevivência. Dessa maneira, esperávamos que, como diz Riolfi (2008), a atividade ajudasse o aluno a compreender que “a leitura em si é um tipo de pesquisa vista como questionamento e rearticulação da rede textual que nos cerca” (RIOLFI, 2008, p. 52).

Já o segundo momento da dinâmica, aplicada no segundo semestre de 2012, em uma sala de 9º ano do Colégio Marechal Cândido Rondon, envolvia uma relação pouco mais intrincada de mecanismos pautados, de mesma maneira, na lógica dos jogos de interpretação de papéis. Trata-se da aplicação da leitura interativa “O caso da Rua Maripá”, de elaboração própria.

O conto é comparável ao mais elementar das histórias policiais de detetive cuja intenção é solucionar um mistério – percurso que só será possível mediante a detecção de certas pistas ocultas em diferentes materiais linguísticos com os quais os alunos, agora divididos em pequenos grupos, entrariam em contato ao longo do percurso.

Dividido em três capítulos (“O tiro”, “A biblioteca” e “O atentado”), a aventura do aspirante a detetive Roberto Pechêux termina quando este descobre quem é o responsável pela morte da esposa do prefeito da cidade de Macondo, a Sra. Chomsky.

Entre cada uma das etapas há algum desafio que envolve ora cartas suicidas e poesias (que contém pistas vitais) ora laudos periciais e bulas de remédio – gêneros textuais (entregues em envelopes para o grupo), ainda que ficcionalizados, com os quais os estudantes deveriam entrar em contato e, através da decisão coletiva, decidir o futuro do personagem.

6 Vale ressaltar que a “competição” e “vitória” tiveram seu caráter amenizado no projeto devido a um possível desvirtuamento do objetivo, que era propor uma atividade com a linguagem produtiva e eficaz. Tanto é verdade que os alunos poderiam continuar jogando após estarem supostamente “mortos” e, ao final, todos seriam recompensados com os mesmos prêmios.

Conforme o exemplo:

### **Imagem 2 – Exemplo de Leitura Interativa**

#### **CAPÍTULO II: A BIBLIOTECA**

**Prefácio:** Ao que tudo indica, o material recolhido e fotografado pelos legistas deve fornecer pistas, no máximo, até o dia seguinte. Sabe-se, no entanto, que este processo pode ser tanto adiado quanto atrasado dependendo dos interesses políticos envolvidos. Você, como um almeiante ao cargo de investigador, já se antecipou e recolheu nomes e álibis das pessoas presentes na festa do senhor prefeito, bem como fez pesquisas referentes a tal “Mary Westmacott” que aparece no papel.

1. A biblioteca da cidade é um verdadeiro colosso em relação às demais construções locais. Ao adentrar o recinto, você tem certeza que está no século passado.

Uma velha senhora de aparência cansada se aproxima. Seu olhar é duro, inflexível. Olha para você “de cima abaixo” e, sem ao menos dizer bom dia, pede que você fique quieto e respeite o ambiente. Se você quer perguntar educadamente sobre Lucia Chomsky, a primeira dama, vá para 2; se você optar por intimidar a senhora para conseguir as informações que precisa, vá para 3.

2. Apesar do jeito difícil, com uma boa lábia, D. Westmacott acaba revelando tudo o que você quer descobrir. Segundo a velha senhora, a primeira-dama era uma verdadeira “traça de biblioteca”. Pelo menos, metade dos livros já havia passado pelas suas mãos. Recentemente, ela havia reservado o livro “Dona Mística” (1892/1894) de Alphonsus de Guimarães e, segundo a anciã, um de seus poemas favoritos era “Ismália”.

3. Estranho como a D. White é mais forte do que parece. Resta saber o motivo pelo qual ela esconde um spray de pimenta em sua bolsa quando está na biblioteca! Já no hospital, as enfermeiras contam como você, após levar a borrifada, acertou sua cara na prateleira e desmaiou. De qualquer forma, as denúncias por agressão/ difamação/ calúnia/ lesão corporal/ formação de quadrinha e tráfico que D. Westmacott fez à polícia tiraram você do caso... É melhor se concentrar no trabalho burocrático (é mais seguro!).

Objetivando a maior adesão possível, ao escrever o material, certa dose de humor foi almejada assim como a necessidade própria dos jogos de RPG de descrição de espaços através dos quais os participantes se veem instigados a buscar saber mais sobre o que está sendo apresentado, a fim de desvendar o enigma.

## **4 Reflexão sobre as atividades propostas e desenvolvidas**

Havia muita incerteza (nos momentos de elaboração dos projetos) sobre o sucesso/pertinência do projeto desenvolvido no grupo PIBID aplicado, de fato, a uma situação real de sala de aula. Grande parte desse “medo” se devia ao fato de que, apesar de haver muitos relatos científicos de aulas desenvolvidas com auxílio do RPG, nenhum deles era na área das linguagens – a grande maioria se referia ao ensino de História.

Pensar em ensinar aspectos de leitura-fruição e já vislumbrar a oportunidade de ir além (para a leitura estudo de texto) esteve apenas na esfera teórica até antes da aplicação. Iniciamos com o primeiro conto (“Herança Maldita”) com o nono ano do

colégio Marechal Cândido Rondon, cuja professora regente era Leonilda Lang Becker. A professora orientadora Rita Maria Decarli Bottega nos acompanhou nesse dia, assim como em todos os demais. Depois de cessado o momento de curiosidade e afoção (natural já que se tratava de uma atividade diferenciada daquelas até então realizadas no PIBID ou mesmo em estágios) grande parte da turma (senão a totalidade) se concentrou na leitura do jogo e “viveu” a história, principalmente nos momentos de *climax* – a maioria da turma, quando teve seu personagem morto, instintivamente começou a prestar mais atenção nas pistas do jogo (os textos a serem interpretados).

Sáimos da sala de aula com uma ótima impressão da primeira fase do projeto. A professora orientadora apontou alguns detalhes que tornariam a prática mais eficiente do ponto de vista metodológico como a) esquematizar no quadro os principais fatos da narrativa a cada início de aula, para lembrar o percurso já realizado; b) aprimorar entonação nas partes lidas para a turma, tendo em vista que a atividade conta principalmente com a leitura em voz alta dos professores e c) entregar o material escrito sempre que possível para o aluno.

A segunda parte, desenvolvida a partir do eixo temático *investigação* (e não *terror/horror* como o conto “Herança Maldita”) era mais complexa e exigia tanto mais dos alunos quanto dos aplicadores do projeto. Segundo orientação, apesar dos estudantes envolverem-se na história, houve a necessidade de, a todo momento, recuperar o enredo e, para fixar, escrever o percurso no quadro.

Dentre as várias atividades, utilizou-se, na segunda parte desenvolvida, um percurso de lógica (quando os alunos têm que decodificar a senha para entrar no computador da vítima – a primeira dama), estudo de texto com a interpretação fundamentada no percurso metodológico de Riolfi, (2008) e interpretação de recursos gráficos (como o mapa da cidade que cada grupo recebeu).

É válido destacar que ao se depararem com um gênero textual pouco trabalhado na escola – a bula de remédio – os alunos apresentaram grau de dificuldade intermediário ao terem que relacionar a interpretação desta com uma suposta influência no perfil da pessoa assassinada, de modo que eles deveriam perceber que a morte da primeira dama possuía enlace direto com o medicamento antidepressivo que a ela havia sido prescrito.

Neste momento, portanto, foi necessária uma explicação mais detalhada sobre este texto. O mesmo ocorreu com um conjunto de exercícios sobre o poema “Ismália” de Alphonsus Guimarães, em que basicamente, os alunos deveriam “extrair” a conotação presente no texto (tratando-a como tal) e ainda relacionar com a história do conto propriamente dito, construindo maiores informações sobre o enredo.

A leitura das páginas do diário da primeira dama contribuiu decisivamente para as primeiras conclusões dos grupos sobre o desenrolar da trama, pois estas continham a “descrição” de algumas situações vivenciadas anteriormente pelos personagens que levaram a personagem a refletir e questionar o comportamento do seu marido.

Na “pele” do detetive, os alunos paulatinamente foram percebendo que, conforme iam se deparando com as pistas, que constituíam uma reflexão única sobre a história, a compreensão sobre o mistério tornava-se mais clara e a possibilidade de sucesso para o trabalho do investigador/detetive maior.

Ao interpretar cada uma das pistas da narrativa (dessa forma, construindo um trabalho de compreensão textual por etapas), o leitor-aluno ia construindo uma ponte em que era necessário “subir” ao lugar desejado, ao invés de atravessar. Do princípio até o final da história, a elaboração dos argumentos para a comprovação do desfecho do caso dependia de uma reflexão contínua dos fatos por parte do aluno. No trabalho como um todo, não se tratava somente de realizar a leitura e responder questões, mas de ler com cuidado, verificar o que poderiam ser pistas relativas ao enredo e interpretar cada uma delas à luz de pistas anteriores, construindo um processo de coerência global, no qual se filiavam os vários textos secundários (a bula, o poema e as páginas do diário).

Este aluno – leitor, detetive, construtor – acabou assumindo outra faceta, a mesma do personagem do conto fantástico “Os cavalinhos de Platiplanto” de José J. Veiga, que desejava ir até uma fazenda nova, mas para isso acontecer, ele precisava passar pela “ponte de subir”, onde havia uns homens trabalhando que pediram a sua ajuda para acabar o serviço antes de anoitecer, porém o personagem teria que ultrapassar além da sua estatura, o seu medo.

A gente chegava lá indo por uma ponte, mas não era ponte de atravessar, era de subir [...]. Eu era muito pequeno, e só de olhar para cima perdia o fôlego. Eu disse isso ao homem, mas ele riu e respondeu que eu não estava com medo nenhum, eu estava era imitando os outros. E antes que eu falasse qualquer coisa ele pegou um balde cheio de pedrinhas e jogou para mim.

– Vai colocando essas pedrinhas nos lugares, uma depois da outra, sem olhar para cima nem para baixo, de repente você vê que acabou. (VEIGA, 1995, p. 31).

Do mesmo modo que os homens pediram a ajuda ao menino e mostraram como ele poderia vencer os obstáculos, buscou-se motivar os alunos para que instigados pela proposta, soubessem argumentar suas respectivas conclusões e perceber como estas dependem da capacidade de ler, interpretar e concomitantemente interagir a linguagem, isto é, “colocar as pedrinhas nos lugares” em prol de um sentido maior, ou seja, a resolução do enigma do texto.

A recepção dos alunos foi positiva e, ao final da última aula, os proponentes do projeto conduziram uma relação entre todas as pistas de forma conjunta (a intenção inicial era produzir uma carta dentro do jogo na qual os alunos, na posição do investigador, deveriam articular a linguagem e argumentar com base nas evidências quem teria sido o assassino – não foi realizada assim por falta de disponibilidade de horários) e foram distribuídos alguns doces que serviriam como um pequeno agradecimento pela colaboração da turma e “recompensa” pelo mistério decifrado – algo que qualquer um que tenha assistido a série “Scooby-Doo” sabe que ocorre nesse tipo de ficção.

## 5 Considerações finais

Ao contrário da lógica do mercado, que prevê planos de aula já prontos e pasteurizados para todo o Brasil sob a forma de livros didáticos e outros materiais oficiais (destinados a professores sobrecarregados de aulas que dificilmente conseguem tempo para pesquisar e conceber materiais próprios), o PIBID nos deu oportunidade (tanto financeira como de orientação) para planejarmos com detalhes nosso projeto. A concepção da “Leitura Interativa”, em função dessa situação extremamente privilegiada de produção, foi discutida e, sempre que necessário, reformulada levando em seus aspectos teóricos (se estavam coerentes com a linha “sociointeracionista” a que pretendemos vincular nossa prática) e práticos (como adaptar um jogo de grupo para uma sala de nono ano com trinta e cinco alunos de uma escola de periferia, na cidade de Marechal Cândido Rondon/PR).

O resultado, ao final desse processo, é que concebemos um exercício que, pelo menos de forma preliminar, apresentou grande potencial para ser utilizado em aulas de leitura (ou quem sabe, de outros aspectos como *estudo de texto*) de Língua Portuguesa – o que representa um crescimento profissional enorme a estudantes de Letras que, como tal, almejam ser professores.

Em virtude dessa atividade e de toda uma gama de situações de ensino-aprendizagem ocorridas nos encontros semanais do grupo, como da presença constante nas duas escolas envolvidas no Programa e das atividades diversas lá realizadas – observação e desenvolvimento de aulas, participação em eventos das escolas e em conselhos de classe – afirmamos que o PIBID está plenamente coerente com seus propósitos de melhorar a nossa formação e devolver isso a sociedade (tendo em vista que a aplicação deveria ser em escolas públicas segundo a regulamentação já descrita acima). Diríamos, portanto, que esse foi um dos momentos mais privilegiados em nossa formação docente.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. 8ª Ed. São Paulo: Parábola editorial, 2003.
- ARANTES, Vanessa; FERNANDES, Rafael de Souza Bento; KANITZ, Chrystine; BOTTEGA, Rita Maria Decarli. Dinâmica de RPG aplicada ao ensino de leitura em Língua Portuguesa. 15ª Jornada Internacional de Estudos Linguísticos e Literários. Literatura, linguagem e multiculturalismo: veredas do imaginário e cartografia da memória. *Anais*. Marechal Cândido Rondon, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira). 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no ocidente. In: ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Mercado de Letras: Associação de leitura no Brasil; Campinas: Fapesp, 1999. (Coleção História de leitura).
- DEVIR, Livraria. *Livro do mestre: livro de regras II v. 3.5*. São Paulo: Devir, 2004.
- ENGEL, Irineu Guido. Pesquisa – ação. *Educar*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 16, p. 181-191, 2000.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Texto e linguagem).
- HIGUCHI, Kazuko Kojima; ROBERTI, Glauco Micski. RPG: o resgate da história e do narrador. In: CHIAPPINI, Ligia; CITELLI, Adilson (orgs). *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV*. São Paulo: Coreza, 2000.
- MIRANDA, José Luiz. Jogos interativos e cotidiano escolar. In: CITELLI, Adilson (org.). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. São Paulo: Cortez, 1997.
- ORLANDI, Eni. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Associação de leituras do Brasil, 1999. (Coleção leituras no Brasil).
- RIOLFI, Claudia et al. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Thomson Learning, 2008. (Coleção ideias em ação).
- VEIGA, José J. *Os cavalinhos de Platiplanto*. 19 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- ZANCHET, Maria Beatriz. Literatura e subjetividade: a mediação do professor. 1ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários. *Anais*. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala, 1988. (p. 52-56).





# GAZETA NO COTIDIANO

*Aline Luane Fantinel  
Elis Regina Basso  
Jéssica Paula Vescovi<sup>7</sup>*

## 1 Apresentação do tema

Jornal impresso. Para que este veículo de informação serve no século XXI, no tempo da tecnologia e da linguagem virtual? O jornal, felizmente, ainda é bastante útil na vida das pessoas – ao menos para algumas.

Entretanto, o jornal, enquanto recurso de ensino, ainda não faz parte da rotina de sala de aula da maioria das escolas brasileiras. Aliás, a leitura enquanto produção de reflexão individual é pouco comum nas escolas e quando ocorre é permeada pela modernização, pela rapidez das informações, como afirma Lajolo:

a atividade de leitura, que, em suas origens era individual e reflexiva [...] transformou-se em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos. (LAJOLO, 2000, p. 105).

Buscando aliar as tecnologias à prática da leitura em sala de aula, propomos o projeto *A gazeta no cotidiano*, o qual pauta-se nas ideias de Faria (1994), que se apoia em Lage, para quem “a linguagem jornalística oferece uma espécie de português fundamental, uma língua base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes” (p. 13).

O jornal expõe a vida acontecendo e, conseqüentemente, fornece a oportunidade de aproximar o educando do cotidiano, pois, consoante as Diretrizes Curriculares do estado do Paraná (DCEs – 2008), ao ler, o leitor, convocado pelo texto, participa da elaboração de significados, confrontando-o com o seu próprio saber, a sua experiência de vida.

Pavani (*apud* ANHUSSI, 2002) ressalta que “o uso de jornais em sala responde à necessidade de estimular a prática de leitura não apenas na escola, mas no lar, nas bibliotecas, tanto para fins práticos como por lazer ou satisfação pessoal (p. 6)”. Além disso, para a autora, o jornal não se ajusta apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas a todas as disciplinas e a todas as séries, seria, portanto, um material de cunho interdisciplinar.

7 Elis Regina Basso e Jéssica Paula Vescovi são licenciadas em Letras pela Unioeste – campus Marechal Cândido Rondon e mestrandas em Letras – Área de Concentração Linguagem e Sociedade, pela Unioeste – campus Cascavel e foram bolsistas do Subprojeto Letras-Língua Portuguesa do 2º semestre de 2011 até o final de 2012.

Buscou-se com este projeto desenvolver com os alunos a leitura crítica, pois como menciona Faria (2003), tal como o jornalista, o leitor também desconstrói e reconstrói a notícia lida, em função do contexto em que vive e é neste contexto que o aluno tem de ser preparado para ter uma leitura crítica sobre a notícia lida, para que possa questionar e discutir a ideologia da notícia veiculada.

As DCEs (2008, p. 71) corroboram com Faria (2003) ao afirmarem que o ato de ler deve “propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o aluno a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles”. Lajolo (2000), na mesma direção, afirma que as estratégias de leitura devem levar o aluno a perceber e reconhecer, mesmo que inconscientemente, os elementos de linguagem que o texto manipula, pois “a própria sociedade de consumo faz muitos de seus apelos através da linguagem escrita” (LAJOLO, 2000, p. 106). Sobre este tipo de leitura Allende e Condemarin (2005) afirmam que, ao ler criticamente, o estudante antecipa os conteúdos, forja suas hipóteses, confirma-as ou descarta-as, além de raciocinar, criticar, inferir, estabelecer relações e tirar suas próprias conclusões.

Esperamos que, ao ler, nossos alunos tenham percebido as ideologias que perpassam os textos, a relação entre poder e linguagem, tese substancialmente exposta por Gnerre (2003), além de possibilitar a construção de suas próprias interpretações dos textos que leem. A partir desta concepção, a leitura de jornais em sala de aula representa um avanço significativo para a construção do saber, o que justifica sua importância como meio de educação e cultura nas aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista a tamanha utilidade dos jornais, podemos afirmar que uma das grandes contribuições deste veículo de informação é sua vasta disponibilidade de gêneros textuais, e tal evidência vai ao encontro do proposto pelas DCEs (2008) que incentivam o uso de gêneros textuais em sala de aula e evidenciam inclusive o uso de gêneros jornalísticos.

## **2 Relato das atividades**

O projeto de trabalho com o jornal, denominado *A Gazeta no cotidiano*, foi aplicado no primeiro semestre de 2012, no 6º ano (6º “D” turma de 2012), da professora supervisora do subprojeto PIBID – Língua Portuguesa, Marlene Scherer do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, da sede do município de Marechal Cândido Rondon.

Para tanto, consideramos o que as DCEs (2008) enfatizam: ao selecionarmos textos para serem trabalhados em sala de aula, é importante avaliarmos o contexto da sala, as experiências de leituras dos alunos. Desse modo, antes do desenvolvimento do projeto, algumas aulas foram acompanhadas para o conhecimento da turma e também outras atividades foram desenvolvidas nas turmas daquele Colégio. No momento de desenvolver as atividades relativas do projeto, aplicamos um questionário (Figura 1) a fim de averiguar a frequência que os alunos leem jornal e quais os gêneros predominantes:

**Figura 1 – Questionário sobre a leitura de jornal**

QUESTIONÁRIO – PIBID/2012

Sexo:  
 feminino  masculino

Idade: \_\_\_\_

1) Você lê jornal?  
 sim  não

2) Com que frequência?  
 sempre (todos os dias)  uma vez por mês  
 uma vez por semana  quando a professora trás para a sala

3) Onde você lê o jornal?  
 na escola  outros \_\_\_\_\_  
 em casa

4) Você ou sua família assina jornal?  
 sim  
 não

5) Enumere de acordo com sua preferência: (1) para o texto que você mais gosta até o (11) para o que você menos gosta.  
 esporte  classificados  
 coluna social  economia  
 charges  propaganda  
 entrevistas  resumo de novelas  
 horóscopo  humor/piadas  
 policial

6) Quais são os jornais da sua cidade?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Você já visitou algum jornal?  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Após a aplicação do questionário acima apresentado, percebemos que, dos 29 alunos da turma, apenas 31% afirmaram ter o hábito de ler jornal, enquanto 69% afirmaram o contrário. Além disso, na questão sobre a frequência da leitura de jornal, considerando que apenas 19 alunos a responderam, uma maioria afirmou ler uma vez ao mês, enquanto a outra maioria afirmou ler somente quando a professora traz o jornal na sala de aula. Os gráficos abaixo ilustram melhor estes dados:

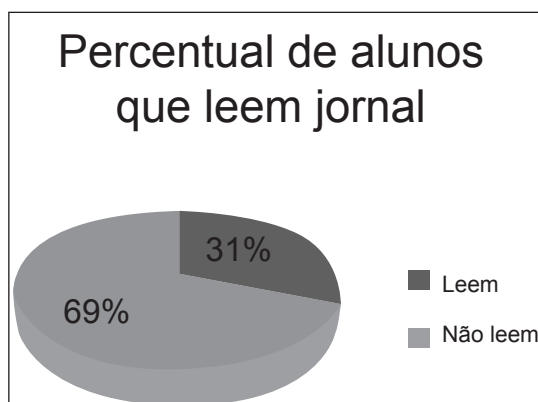
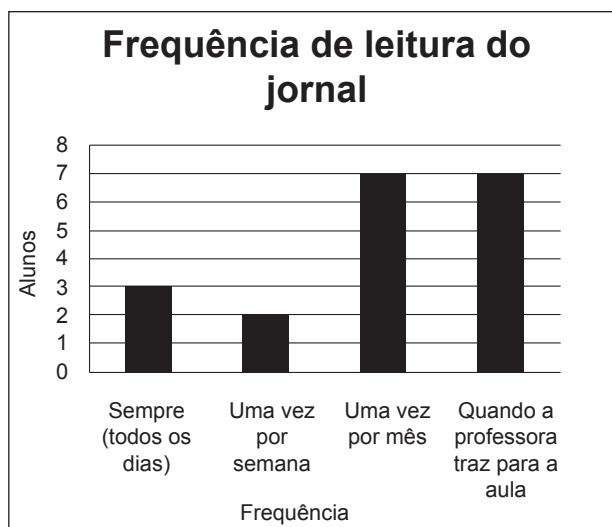
**Gráfico 1 – Percentual de alunos que leem jornal**

Gráfico 2 – Frequência de leitura do jornal



Outro dado importante, obtido a partir da aplicação do questionário, refere-se ao gênero textual preferido dos alunos, já que a grande maioria afirmou preferir a leitura de notícias policiais e esportivas. Ou seja, evidenciamos que a maioria dos alunos raramente lê jornal e que, quando o faz, escolhe majoritariamente notícias policiais e esportivas.

Assim, a partir do proposto pelas DCEs e tendo em vista a importância do uso do jornal em sala de aula, trabalhamos com os gêneros notícia policial e notícia esportiva – as preferidas da turma, chamando a atenção dos alunos para fatores que fazem com que a notícia seja atraente, conforme sugerido por Faria (2000), através de atividades que levem à reflexão e à discussão.

No primeiro contato com a turma, apresentamos a proposta do projeto aos alunos e, juntamente com estes, discutimos sobre o assunto principal do trabalho que seria desenvolvido: o jornal. A turma foi receptiva e participativa, vários alunos comentaram sobre seus gêneros jornalísticos preferidos, bem como tiveram a oportunidade de relatar para os colegas algumas notícias que já haviam lido.

Num momento seguinte, cada aluno recebeu um exemplar do periódico *O Presente*<sup>8</sup>, para que lessem, silenciosamente, uma notícia. Após a leitura e o primeiro contato com o jornal, explicamos brevemente alguns conceitos importantes sobre a estrutura do jornal – lide, legenda, manchete – e pedimos que todos localizassem estes itens na notícia lida e lessem em voz alta os trechos correspondentes. Também, foi destinado aos alunos um tempo para que pudessem ler e manusear o jornal individualmente.

8 Nesta aula, trabalhamos com a turma com o jornal do dia, em número de exemplares suficientes para que cada aluno tivesse o seu jornal. Por isto, agradecemos a disponibilidade da direção por ter nos fornecido gratuitamente os 35 exemplares do jornal, permitindo um trabalho com as notícias atualizadas, novas para a data e em número suficiente para que cada aluno tivesse um exemplar.

Como os alunos também apontaram a notícia esportiva como um de seus gêneros jornalísticos preferidos, entregamos exemplares de várias edições anteriores do jornal para que lessem os textos esportivos. Em seguida, com o objetivo de retomar os conceitos da estrutura do jornal trabalhados anteriormente, solicitamos que alguns alunos lessem em voz alta as manchetes, os lides e as legendas das notícias que escolheram e, concomitantemente, fazíamos explicações sobre a estrutura da notícia, bem como do assunto desta. Então, apresentamos no quadro um esquema para melhor explicação dos conceitos:

- Manchete
- Legenda
- Lide: onde, quando, quem

Tais aspectos foram destacados para que os alunos pudessem fixar algumas características dos jornais escritos. Adotamos este procedimento de proporcionar aos estudantes o contato com o jornal e de exemplificar os conceitos, antes de explicá-los propriamente, pois, segundo Piaget (1998), as crianças entre 7 e 11 anos aprendem a partir de operações concretas. De modo que, é melhor apresentar os exemplos primeiro, no caso fazer a leitura dos textos, para só, então, explicar os conceitos textualmente. Nesta perspectiva, podemos afirmar que a apresentação do quadro exposto acima foi positiva para que os alunos fixassem algumas das características dos jornais.

Além disso, para que a turma pudesse ter contato com outros exemplares de jornal impresso, levamos diversos exemplares de datas diferentes dos seguintes jornais: *Gazeta do povo*, *O Paraná*, *O Presente*, *O Jornal*, *Jornal do Oeste*. Os alunos recortaram notícias esportivas e colaram em folhas A3, anotando o nome do jornal no qual a notícia fora veiculada, bem como a data, ou seja, as condições de produção. Este mesmo procedimento foi adotado para com as notícias policiais, de modo que, cada grupo de alunos confeccionou duas cadernetas, uma esportiva e uma policial. No decorrer do desenvolvimento destas atividades, os alunos demonstraram-se comprometidos com o trabalho, bem como interessados com o assunto das notícias escolhidas.

A elaboração das cadernetas possibilitou aos alunos maior interação com os gêneros esportivos e de notícias, proporcionando a eles oportunidades de conhecer melhor os gêneros trabalhados. Isto contribuiu, também, para que melhor compreendessem como diferentes temas são apresentados, bem como as distintas escolhas lexicais para dados efeitos de sentido.

Segundo Allende e Condemarín, “Os estudantes, quando participam de uma variedade de experiências de leitura e escrita, desenvolvem níveis de pensamentos mais altos do que quando cada processo é praticado de forma isolada”. Acerca da escrita, estes autores também afirmam que ela “constitui uma excelente estratégia de construção de significados e de método de estudo (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2000, p. 16)”; por isso, propomos que os alunos escrevessem textos dos gêneros jornalísticos previamente estudados, para então, elaborarmos um jornal, aliando, desse modo, as leituras realizadas com os textos produzidos.

Com base nisso, solicitamos à turma que, em grupos, escrevessem notícias esportivas. Para tanto, cada grupo recebeu informações sobre uma dada notícia que já ocorrera, devendo, então, recontá-la. Escolhemos notícias reais, pois um jornal se faz com dados cotidianos efetivos e não por meio da ficção, de modo que, se eles inventassem uma notícia, esta seria da ordem da ficção, e nosso propósito era mostrar o jornal em seu caráter corriqueiro. Estas notícias produzidas pelos alunos foram corrigidas e devolvidas para que estes a reescrevessem, tendo na atividade de reescrita a possibilidade de adequação do texto a sua situação de interlocução, como aponta Geraldi (2003).

É importante ressaltar, também, que este mesmo procedimento foi utilizado para a produção das notícias policiais. Ou seja, os grupos receberam informações de outras notícias policiais que já ocorreram, para que as recontassem, respeitando o gênero textual em questão: notícia policial.

Devido à falta de tempo, não comparamos como notícias de mesmo conteúdo podem ser reportadas por distintos grupos, mas consideramos que esta atividade seja imprescindível para que os alunos desenvolvessem uma leitura crítica de mundo e dos acontecimentos que os cercam, haja vista que as notícias de jornal, de maneira geral, não apresentam neutralidade.

Por fim, destinamos um último momento com a turma para a escolha do nome do jornal, em que a nomenclatura preferida foi “Cerettão: a notícia em primeira mão”. Após a escolha do nome, os alunos puderam ilustrar suas notícias, a policial e a esportiva, para que, os desenhos produzidos compusessem o jornal da turma (vide Anexo A).

### **3 Reflexão sobre as atividades propostas e desenvolvidas**

O desenvolvimento das atividades relacionadas à apresentação, à seleção de notícias, à leitura e à escrita de jornais corrobora ao dito por Schneuwly e Dolz (1997, p. 6), em que

as práticas de linguagem que ocorrem em contextos comunicativos em geral têm relação com as interpretações feitas pelos agentes da situação, e essas interpretações dependem da identidade social dos atores e das representações que ele têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam de acordo com sua trajetória.

Imbricado ao desenvolvimento de projetos em sala de aula, em aulas de língua portuguesa, vemos, sem questionamentos, a abertura de um eixo norteador para a leitura e a observação crítica dos tabloides no dia a dia.

Acreditamos que, além do ensino das estruturas fixas de um veículo de comunicação, no caso do projeto das estruturas de um jornal, tentamos mostrar aos alunos o quanto é importante haver uma leitura crítica das notícias veiculadas, ou seja, o quão é relevante observar além do escrito nos textos e ler os textos publicados nos jornais nas entrelinhas, completos de ideologias e sem neutralidades. Outro aspecto que deve

ser ressaltado é o fato de ter sido utilizado mais do que um jornal e, com mencionado anteriormente, utilizados jornais de cunho regional, estadual e nacional. A abertura de portas para o conhecimento externo ao mundo individual proporciona aos alunos uma visão mais ampla de mundo, pois, de acordo com Coll (1995, p. 254)

A escola não só intervém no saber científico organizado culturalmente, como influi em todos os aspectos relativos aos processos de socialização e individualização da criança, como são o desenvolvimento das relações afetivas, a habilidade de participar em situações sociais, a aquisição de destrezas relacionadas com a competência comunicativa, o desenvolvimento do papel sexual, das condutas pró-sociais e da própria identidade pessoal (autoconceito, autoestima, autonomia).

O trabalho com os jornais de diferentes níveis de circulação foi, sem dúvidas, um acerto do projeto, pois, querendo ou não, observamos que o interesse em descobrir e em perceber que jornais nacionais também tratam de assuntos interessantes e de assuntos cotidianos à vida dos alunos, fez com que os estudantes conhecessem as mais diferentes formas de escrita, e com textos de circulação mais abrangente. Outro ponto pertinente da elaboração das notícias foi o trabalho de reescrita das notícias. O trabalho de reescrita oportuna aos discentes a observação do que não está adequado e, de certa forma, corrobora com a diminuição dos erros cometidos pelos alunos em textos anteriores.

Quanto à apresentação da estrutura do jornal, vemos como algo de suma importância para o entendimento de um tabloide. A fixação dos termos utilizados e da maneira como cada item da estrutura do jornal deveria ter sido utilizada foi assídua, tendo em vista que nas reportagens produzidas pelos alunos, observamos, em muitas, o uso correto da estrutura padrão de uma notícia quando publicada no jornal. A escrita das notícias foi outro fator que foi muito relevante. Partindo do pressuposto de que os alunos tiveram contato, em forma de leitura, com os jornais durante 4 aulas, esperamos, dos alunos, uma produção típica de jornal e o esperado se comprovou. Para a escrita das notícias, entregamos aos discentes algumas informações e, partindo dessas, eles deveriam produzir um texto, seja esportivo, na primeira fase, ou policial, na segunda fase, para ser publicado no jornal final. A experiência da escrita dos textos foi muito válida, tendo em vista que de antemão foram apresentados diversos textos do gênero textual notícia, vindo ao encontro do que propõe Schneuwly e Dolz (1998), que afirmam haver a necessidade de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para o desenvolvimento de suas capacidades na produção e na compreensão de textos, e isso resulta em um contato/conhecimento mais apropriado do gênero textual em questão e, conseqüentemente, em um entendimento maior das questões estruturais, estilísticas e discursivas de tal gênero.

Porém, um dos aspectos que deve ser ressaltado como algo a ser revisto em uma próxima aplicação do projeto em questão é o número de horas aulas que para realização do proposto no projeto. Seria interessante que houvesse ampliação do número de aulas

destinadas às atividades, para que todas pudessem ser desenvolvidas sem necessidade de redução do plano de ensino inicial. Com isso percebemos que um plano de ensino é algo provisório que vem a acrescentar no planejamento e na organização da aula.

Ademais, foi possível constatar que o interesse dos alunos foi muito grande e que a concepção interacionista de linguagem é uma das chaves certas para ligar conteúdo com conhecimento de mundo do aluno, tendo em vista que a participação e a evolução dos alunos nas aulas e na percepção dos discursos aos quais têm acesso foi gigantesca.

#### **4 O PIBID e o projeto *Gazeta no cotidiano*: contribuições para a formação acadêmica**

O PIBID possibilitou um aprendizado inestimável, em nossos encontros semanais, refletimos sobre as práticas pedagógicas, os desafios da escola e os da universidade também. Pensamos e repensamos como propor atividades aos alunos, como explicar dado conteúdo, como lidar com a indisciplina, como propor aulas significativas. E, principalmente, como relacionar as, muitas vezes, longínquas teorias com a sala de aula. É fato, pois, que tal projeto abriu caminhos, direcionou olhares para além do universo acadêmico.

Especificamente, sobre o projeto “A Gazeta no Cotidiano”, é incontestável que as discussões teóricas, principalmente sobre Citelli (2002), foram fundamentais para a elaboração do projeto, tanto para sua fundamentação teórica, como para a prática. Além do que, buscamos outros autores, como Faria (2000), que trata especificamente sobre o nosso objeto: jornal impresso. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa especificamente, evidenciamos que a utilização das DCEs (2008) foi imprescindível para a realização deste projeto, bem como nos proporcionou o maior contato e conhecimento deste documento, o que consideramos necessário para um professor.

Observamos a turma, nos valemos que um questionário para saber suas preferências e só depois aplicamos o projeto, pensando em desenvolver a leitura e a escrita, sempre aliando o que era de gosto comum da turma, para que melhor o trabalho pudesse ser desenvolvido, o que contribuiu para que as atividades também fossem significativas para eles.

O desenvolvimento do projeto contribuiu muito no nosso processo de formação, tendo em vista que a elaboração, a reelaboração, as discussões após cada atividade muito influenciam na maneira de pensar nossos gestos em sala de aula. Após cada aula refletimos sobre seu andamento e se fosse o caso, mudávamos as estratégias, e fizemos isso algumas vezes. Como já relatado, consideramos as mudanças de percurso um aprendizado, já que um professor está sempre em construção e é nas reflexões sobre suas práticas que ele se (re)constrói.

Outro ponto importante do projeto foi o acompanhamento da professora regente em sala de aula, que, pela sua segurança e experiência, muito nos auxiliou na maneira de como agir perante determinadas situações e determinados alunos. É importante ressaltar que com este projeto aprendemos que, muitas vezes, temos de ser improvisadores e saber como lidar com as mais inesperadas perguntas e ocasiões.



Aprendemos sobremaneira que um professor pode e deve ser também pesquisador, observar a turma e buscar desenvolver atividades que contribuam para o desenvolvimento dos alunos. E, para isso, é fundamental aliar as teorias às práticas, além de desenvolver investigações, como a pesquisa-ação.

O PIBID possibilitou ainda a participação em eventos direcionados a cursos de licenciatura como o *I Fórum Regional do PIBID* (2011) e o *I Seminário Estadual PIBID do Paraná: o Impacto na Educação Básica* (2012) promovido pela UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa). No evento de 2012, apresentamos trabalhos, o que foi excelente para compartilharmos nossas experiências como pibidianas, além de aprender com as apresentações de outros estudantes e professores, a troca de experiências, é também, um modo significativo de aprendizagem.

Enfim, a contribuição do PIBID foi e está sendo enorme em nossa formação acadêmica, porque foi nele que, pela primeira vez, desenvolvemos uma atividade baseando-se em teorias e a aplicamos em sala de aula, depois refletimos sobre este trabalho. Tal ciclo, sem dúvida deve ser o pilar norteador do trabalho do professor e foi no PIBID que pudemos aprendê-lo. Podemos dizer que não nos formamos (remos) professoras que desvinculam prática de teoria, muito pelo contrário, sabemos relacioná-las e estamos constantemente aprendendo mais.

## REFERÊNCIAS

- ALLIENDE, Felipe; CONDEMARÍN, Mabel. *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANHUSSI, Elaine Cristina. *Uso do jornal impresso e digital em sala de aula: possibilidades de um ensino crítico*. Disponível em: <<http://www.conexaofaisafaciliz.com/revista/pedagogia5.pdf>> Acesso em: 05 mar 2012.
- CITELLI, Adilson (coord). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. v.3.3.ed. São Paulo:Cortez, 2002. (Aprender e ensinar com textos).
- COLL, C.. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva* / org. César Coll, JesúsPalacios e AlvaroMarchesi; trad. Francisco FrankeSettineri e Marcos A. G. Domingues. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, P. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. Tradução: Gláís Sales Cordeiro, 1997. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 05 mar 2012.
- DOLZ, SCHNEUWLY & PIETRO. Relato da elaboração de uma sequência didática: o debate público. Roxane Rojo (trad.). In: *Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF Editeur, pp. 27-46, 1998.
- FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2000. (Repensando a Língua Portuguesa).
- GERALDI, J.W. Linguagem e Trabalho Linguístico. In: *Portos de Passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
- PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação básica - Língua Portuguesa*. Paraná: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/Departamento de educação básica, 2008.
- SANDLER, I. N., Gensheimer, L., & Braver, *Stress: theory, research, and action*. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* New York: Kluwer Academy/Plenu, 2000.

# ANEXO A

Figura 2 – Imagem do jornal confeccionado “Cerettão: a notícia em primeira mão”.

### Cerettão: a notícia em primeira mão

Mercechal Cândido Rondon, 07 de Agosto de 2012

Volume 1, edição 1

## “A gazeta no cotidiano”

Projeto de Ensino do PBD0 Letras/ Unicef em parceria com o Colégio Cereto culmina com a produção de um jornal impresso



Durante o mês de maio de 2012, os coordenadores do curso de Letras do Colégio Cereto, Paulo Vazconi – aplicador do projeto de ensino “A gazeta no cotidiano”, no 07º do Colégio Estadual Antônio Manoel de Toledo, apresentaram o projeto de ensino “A gazeta no cotidiano” aos coordenadores do PBD0 – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Para sua implementação, foram selecionados os professores Rita Maria de Oliveira e a professora de Inglês, professora Regina Mariana Soares.

Essa parceria entre as universidades e o colégio do município de Cereto, possibilitou a implementação do projeto “Cerettão”, a notícia em primeira mão”, que conta com a divulgação das notícias que os próprios alunos escrevem.

O trabalho foi realizado nos períodos de aulas de 15h às 18h30min, no Colégio Cereto, com a presença de professores, alunos e pais.

Relatório elaborado pelo Colégio Cereto em parceria com o Colégio Cereto. Diagramação e edição: Rita Maria de Oliveira e Regina Mariana Soares. Projeto de ensino “A gazeta no cotidiano”. Agradecimentos: Ao professor Renato Manoel de Oliveira, da Universidade Federal do Paraná.

### Notícias Policiais

Volume 1, edição 1

#### Morte é vítima de assalto e latrocínio acaba morto

Por Lara, Hannah e Malody

Quando chegou, Malody viu um homem deitado no chão, com uma arma na mão. Ele estava morto. Ela chamou a polícia e relatou o ocorrido. O caso foi encaminhado para o Departamento de Polícia Criminal.

#### Desaparecimento de Elton Samulski

Por Larissa, Oliveira, Rafaela e Jonathan

Elton Samulski desapareceu no dia 15 de maio de 2012. Ele estava em uma viagem de trabalho e não retornou. A família está procurando por ele há alguns dias.

#### Gravando com o olho

Por Lara, Lucas e Igor

Um grupo de alunos gravou um vídeo sobre o projeto de ensino “A gazeta no cotidiano”. O vídeo mostra os alunos trabalhando em grupo e discutindo as notícias.

#### Humano esqueceu de trabalhar em

Nova Santa Rosa

Um homem esqueceu de trabalhar em Nova Santa Rosa. Ele estava em uma viagem de trabalho e não retornou. A família está procurando por ele há alguns dias.

#### Vem o mais habido

Por Larissa e Jonathan

Um homem veio o mais habido. Ele estava em uma viagem de trabalho e não retornou. A família está procurando por ele há alguns dias.

#### Morte é vítima de assalto e latrocínio acaba morto

Por Lara, Hannah e Malody

Quando chegou, Malody viu um homem deitado no chão, com uma arma na mão. Ele estava morto. Ela chamou a polícia e relatou o ocorrido. O caso foi encaminhado para o Departamento de Polícia Criminal.

# Notícias Esportivas

Volume 1, edição 1

## Copaçablil empata com

No dia 01 de Junho de 2012, aconteceu o jogo em Rioandam, no ginásio Ney Braga. Copaçablil jogou contra o time da equipe do Brasil. O primeiro gol foi de Bruno Souza do time rioandamense. O gol do Tábata foi feito por Mic. A Copaçablil conseguiu jogadora e boas jogadoras. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1. O jogador do Brasil, o atacante, marcou o primeiro gol. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

## Tímido valista "campêlo"

Por Luis, Luísa e Hugo

Desde o início, os amadores venceram o jogo.

Com um dos melhores times do mundo para o Campeonato por equipes, o Brasil venceu o jogo. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

No primeiro jogo, foi um jogo muito bom. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

## Em estréia de Romaldinho, Galo vence Palmeiras

Antônio nasceu amélia com Romaldinho Galo e com todos os outros jogadores de futebol, pelo jogo de futebol.

Galo, com Ric, venceu Palmeiras de 1x0. O jogo terminou com o Galo ganhando 1x0. O jogo terminou com o Galo ganhando 1x0.

## Alemanha empata com

## Holanda na Eurocopa 2012

Por Luis, Luísa e Hugo

No dia 12 de Junho de 2012, aconteceu um jogo da Eurocopa no estádio Maribor. A Alemanha fez 1 gol feito por Marco Goetze e o time holandês fez 1 gol feito por Van Romm.

A Alemanha fez um primeiro gol de 1x0. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

No grupo B da Eurocopa, a Alemanha venceu o jogo. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

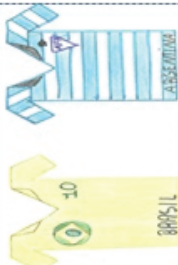
## Bismarck perde 3x0 para Portugal

Por Luis, Luísa e Hugo

Portugal venceu o jogo de 3x0.

No início do jogo, a partida aconteceu com o Brasil ganhando 1x0. O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

No final da partida, Dussanara fez um gol e marcou assim o jogo.



## Brasil ganha do Canadá de 3 gols a 0

Por Luis, Luísa e Hugo

No dia 07 de Junho, aconteceu o segundo jogo da terceira rodada da Liga Mundial de Futebol feminino. O jogo foi entre Brasil e Canadá no Ginásio Atila Iório. O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x0.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x0.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x0.



## Palmeiras vence estreia pelo Brasileiro

Por Luis, Luísa e Hugo

Palmeiras venceu o jogo de 2x0.

Em um jogo disputado, o Palmeiras venceu o jogo de 2x0. O jogo terminou com o Palmeiras ganhando 2x0.

O jogo terminou com o Palmeiras ganhando 2x0.

## Em um jogo frustrado, Brasil perde para Argentina

Por Luis, Luísa e Hugo

Em um jogo de frustração para os jogadores brasileiros, a Argentina venceu o jogo de 2x0.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 2x1.

## Brasil vence Polónia por 3 vezes a 1

Por Luis, Luísa e Hugo

Em São Paulo, pelo primeiro jogo do Mundializado a Polónia fez 1 gol. O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x1.

O jogo terminou com o Brasil ganhando 3x1.

# TELEJORNALISMO EM SALA DE AULA

Patricia Helena Frai  
Vanessa Borella da Ross

---

## 1 Apresentação do tema

O trabalho com textos midiáticos na sala de aula pode ser uma grande ferramenta no processo de ensinar o aluno a ler o mundo, que não é somente decifração de códigos, portanto, esse processo acontece quando o professor incita o aluno a ler a sua realidade, o seu cotidiano, de forma consciente e com capacidade crítica. Nessa perspectiva, o trabalho com o telejornalismo possibilita ao aluno ver e ouvir o mundo, expandir sua percepção para os elementos que o cercam e exercer sua criticidade em relação à linguagem midiática. Faz-se importante o estudo desta ferramenta ao analisarmos a influência que essa linguagem exerce sobre os alunos, como também, a procura dos estudantes por esses meios de comunicação.

O trabalho intitulado *Telejornalismo em sala de aula* foi aplicado no 8º ano, durante o primeiro semestre do ano letivo de 2012, na Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada na cidade de Marechal Cândido Rondon. A escola foi escolhida pelo fato da professora regente de turma não lecionar aulas no 8º ano nas escolas escolhidas para as atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como a atividade seria mais adequada ao 8º ano, devido à idade dos estudantes, pode-se considerar que houve uma ampliação da abrangência do projeto inicial do PIBID, com a inserção de uma escola a mais, onde a professora Marlene Scherer atuava também, sendo possível a realização da atividade em outra escola, inicialmente não selecionada pelo Programa, a Escola Estadual Monteiro Lobato.

O objetivo do projeto *Telejornalismo em sala de aula* foi analisar e compreender as ideologias presentes no telejornal em diferentes emissoras e, discutir as características e motivos das diferenças entre um telejornal e outro. Atualmente, os alunos são em grande número telespectadores fortemente influenciados pelos textos midiáticos e, por vezes podem não possuir capacidade de compreender, tecer relações entre o mundo e a mídia, analisar o que está implícito por meio de ideologias presentes no discurso do já referido meio de comunicação. Dessa forma, o projeto proposto teve sua base no estudo e a análise de como o discurso do telejornalismo manipula as opiniões e como as ideologias presentes neste gênero textual fazem parte do cotidiano e moldam o discurso dos estudantes.

Em um programa de telejornal há muito o que analisar, tanto na sua divisão interna de trabalho quanto na política que está presente como base nas notícias que são veiculadas. Sabemos que há relações de poderes em uma emissora –



relações econômicas também estão presentes dentro do âmbito das emissoras. Esses fatores contribuem para um posicionamento político que transparece nas notícias abordadas no telejornal.

No livro *Aprender e Ensinar com os Textos não Escolares*, Patrícia Montezano (2002), em sua pesquisa sobre o uso do telejornalismo em sala, destacou que as notícias despertam a atenção dos jovens e que os mesmos fazem relações do conteúdo estudado em sala de aula com as notícias assistidas. É importante desenvolvermos a capacidade crítica de análise dos estudantes, com o propósito de incitar-lhes a reflexão sobre conteúdos que assimilam em um telejornal, na escola. Nesse sentido, Riolfi (2008) argumenta sobre a responsabilidade do professor em “mostrar ao aluno *como estão construídos* os efeitos de sentido de sua leitura” (RIOLFI, 2008, p. 63), analisar não apenas na superficialidade do código e sim, refletir nas diversas linguagens existentes em um texto. Esse processo desperta o crescimento do sujeito-aluno como um leitor crítico, ou seja, um leitor que deixa de ser passivo para atuar na compreensão e formulação de outros textos.

Vaz salienta sobre importância do telejornal na formação de sistemas de referências dos alunos: “Por conta da forte presença dos telejornais no cotidiano da sociedade, e da escola ser considerada um espaço para formação de cidadãos, escolheu-se pesquisar sobre a presença dos telejornais em salas de aulas.” (VAZ, 2002, p. 02).

Outro fator a se considerar no que concerne às mídias, especialmente o telejornalismo é que devido ao alto grau de analfabetismo e baixo poder aquisitivo, a percepção dos alunos sobre o que ocorre no mundo é gerada dentre outros meios, pelo telejornalismo. Ou seja, o telejornal informa sobre os fatos ocorridos no mundo e informando ele também forma. Inseridos nessas notícias que são apresentadas, encontram-se as ideologias subjacentes à emissora na qual o telejornal é transmitido. Expor aos alunos os meandros que fazem parte da mídia auxilia ainda que, de forma incipiente, na formação de uma atitude mais questionadora e também crítica em relação ao que é veiculado, visto que, por vezes no discurso do estudante, o que apresenta a mídia está formando sua visão de mundo como expressão de verdade.

Os alunos também são telespectadores dos mais diversos textos midiáticos, muitas vezes não compreendem o discurso ideológico implícito devido à alta velocidade que esses textos são veiculados, impedindo-os de refletir. Para que esse processo de compreensão aconteça, é necessário auxílio do professor para desenvolvimento de um senso com capacidade de reflexão, para que desta forma, o aluno possa conquistar autonomia intelectual em suas relações *com* o mundo, mostrando que a realidade transmitida na mídia está fragmentada e, por isso, exige de quem assiste um processo de reflexão para desvelar o implícito que pode estar na forma de apresentação das notícias e na presença ou ausência de dados.

No telejornalismo existe uma construção social onde todos os aspectos da sociedade são acionados para fazer parte dele, sociais, culturais e de forma mais representativa, o econômico. Por isso, a mídia já citada possui o objetivo de propagar ideias, visões de mundo de determinado grupo social, fazendo que essa

visão de mundo específica de um grupo seja aceita, acolhida visto como único modelo de verdade pelos outros grupos da sociedade. Essa manipulação ocorre muitas vezes de maneira tão implícita que é necessário conhecimento de alguns conceitos para poder desvelá-la.

Nilson Lage, em sua pesquisa, discorre sobre a produção de uma notícia, a qual possui inicialmente o propósito de ser neutra, ou seja, não haver alguma opinião nem ideologia de quem a produz ou reproduz. Nas atividades que foram propostas, percebemos que a teoria e prática estão fortemente dissociadas: nas notícias de um telejornal as ideologias e opiniões das emissoras são expostas de forma implícita e explícita. Nesse contexto, notamos também a intencionalidade que a emissora possui em informar de uma determinada forma uma notícia, segundo Koch e Travaglia “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados” (KOCK; TRAVAGLIA, 1990, p. 274).

Para o desenvolvimento das atividades, é importante introduzir ao estudante a concepção de ideologia que, segundo Marilena Chaui:

*é produzida pelas relações sociais [...] não sendo um amontoado de ideias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das ideias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais (CHAUI, 1984, p. 31, grifos da autora).*

Percebe-se que nas notícias tem-se claramente a intencionalidade da emissora quando aborda determinada notícia em seu telejornal e que esta intencionalidade pode se apresentar com a visão de mundo que a emissora tem interesse em difundir. É a partir dessa intencionalidade que a ideologia se apresenta, de forma explícita ou implícita, é a intenção e a ideologia que formam a visão de mundo veiculada pela emissora. Por isso, é indispensável refletir com os alunos que todo o conteúdo veiculado nos telejornais de qualquer emissora está entrelaçado, cada elemento faz parte de *um todo*, portanto, é importante formar alunos críticos com uma visão mais abrangente dos fatos e que possam desenvolver essa capacidade no cotidiano a partir da leitura de telejornal.

## 2 Relato das atividades

Para a realização do projeto *Telejornalismo em sala de aula* foram necessárias sete aulas, realizadas em junho de 2012. Primeiramente, foram observadas seis aulas para iniciar um primeiro contato com os alunos e, também, conhecer o espaço físico e o ambiente escolar, o que foi considerada uma atividade extra às demais, pois se tratou do conhecimento da Escola Estadual Monteiro Lobato, inicialmente, não vinculada às atividades do PIBID.

A primeira aula foi iniciada com uma reportagem sobre o caso de extorsão de dinheiro do ex-presidente da CBF, Ricardo Teixeira, reportagem retirada de um Telejornal de acesso livre ao público. O vídeo foi transmitido aos alunos através

da TV *pen drive*. Após o vídeo, os alunos foram questionados oralmente sobre: 1. O tema do vídeo 2. A pessoa que entrevista 3. O entrevistado 4. Quem é o locutor 5. As características 6. Nomes dos envolvidos. Questionou-se sobre a ordem dos acontecimentos, assim, foi construída a linearidade do vídeo, como por exemplo: 1. Explicação do tema 2. O envolvido 3. Quem é esse envolvido 4. O que aconteceu 5. Qual a razão de estar sendo culpado? 6. Quais os argumentos utilizados para comprovar a acusação. Qual é o desfecho até então.

Após a decodificação das características do texto assistido no vídeo, foi perguntando aos alunos em que meio de veiculação esse vídeo se encontrava, a partir das características, os alunos reconhecerem o gênero textual notícia, ou seja, não foi dito aos estudantes no início da aula que o vídeo se tratava de uma notícia de telejornal, as respostas das atividades foram sendo construídas juntamente aos alunos de forma interacional, sendo assim, esses perceberam de qual gênero a notícia fazia parte e quais eram as suas características principais tanto em relação à situação de interação quanto aos recursos linguísticos utilizados.

Os estudantes foram se envolvendo nas atividades, pois, como já dito anteriormente, os discursos midiáticos fazem parte de seus cotidianos, quanto maior o envolvimento, mais questões eram levadas aos alunos, para que o tema estudado fosse apreendido. A partir da percepção da receptividade do exposto aos estudantes, ficava mais claro o porquê da escolha do tema para criação do projeto. O grande envolvimento e participação dos alunos durante a aplicação do projeto chamou a atenção, pois o tema fazia parte da vida diária do aluno, permitindo-lhe que expusesse inúmeras dúvidas e questionamentos durante as aulas.

Em seguida, foi disposta outra reportagem sobre o mesmo tema, porém, de emissora distinta. Os alunos foram instigados a fazer comparações entre os dois vídeos: 1. Como cada telejornal aborda o tema? 2. Quais são os argumentos utilizados pelas emissoras? 3. Como esses argumentos estão situados na reportagem? 4. Há alguma diferença entre elas? 5. Por que existem diferenças se elas debatem sobre o mesmo tema? 6. Em qual das reportagens o fato está melhor exposto? 7. Quais são as emissoras envolvidas? 8. Em qual telejornal se transmitem as reportagens? 9. Em qual horário? 10. Vocês (alunos) assistem programas dessa emissora? E sua família? 11. Qual emissora possui maior índice de audiência? 12. Qual seu telejornal preferido? 13. Por quê? 14. Você já tinha assistido a uma mesma reportagem veiculada em duas emissoras distintas?

As respostas dos alunos foram escritas no quadro em uma tabela comparativa entre as duas reportagens. A tabela foi copiada pelos alunos, discutiu-se então o que era ideologia em diferentes contextos, como ela se encontrava de forma implícita durante a notícia, como cada uma abordava o mesmo fato e o porquê dessas diferenças. Após, apresentamos uma explicação sobre o conceito ideologia, os alunos se fizeram ainda mais participativos na aula, elaborando questionamentos sobre o assunto e emitindo suas visões de mundo a respeito do tema, sempre relacionando com o conteúdo da aula.



Na segunda aula, foi entregue uma reportagem escrita intitulada “Moradores voltam a atear fogo em casa de assassinos em Garanhuns”, publicada no jornal online *UOL*. A leitura foi realizada na sala de aula em voz alta pelos alunos, prosseguindo, o material (notícia) foi anexado em seus cadernos. A partir de análise da notícia, os alunos detectaram características como: local onde a informação foi retirada, nome do redator, tema e indivíduos envolvidos. As informações foram escritas no caderno e, a seguir, compartilhadas entre os colegas. Após a atividade, foi assistida uma reportagem sobre o mesmo tema. Os alunos compararam as duas reportagens. Quais eram as semelhanças na forma de exposição delas? E as diferenças? Os estudantes expuseram preferência em notícias de telejornal em contraposição às notícias de jornais e site de notícias. Já na terceira aula, houve explicação sobre as características funcionais de um telejornal – quais são suas funções para que no final seja apresentada a reportagem (diretor de jornalismo, planície, editor, repórter). Para essa atividade, foi entregue um texto informativo que explicava tais características. A leitura foi realizada em voz alta pelos alunos, cada função era explicada detalhadamente e com exemplos. Posteriormente, foi explicado sobre cada função no telejornalismo, enfatizando a importância do trabalho em grupo. Cada parte do grupo possui responsabilidade com a outra e, devem estar sintonizadas para que o todo seja possível de ser realizado.

Na quarta aula, houve então, a proposta de trabalho final: os alunos, a partir do conteúdo estudado, criariam um telejornal. Para que essa atividade acontecesse, a turma foi dividida em grupos de cinco a sete integrantes, cada aluno exerceria uma função dentro do grupo (diretor, redator, repórter, apresentador), no entanto, não excluiria a responsabilidade de todos na criação da notícia. O assunto para a realização do telejornal foi escolhido pelas graduandas, o primeiro assunto, tratava-se da proibição do show da cantora americana *Lady Gaga* na Coreia do Sul e, o segundo tema, tratava-se de uma manifestação ocorrida em São Paulo contra o homossexualismo. O primeiro assunto foi escolhido por se referir a uma celebridade conhecida entre os adolescentes e, o segundo, por se tratar de um tema polêmico na maioria dos estudantes da faixa etária dos 12 anos.

Na sala de aula onde foi realizada a atividade, formaram-se quatro grupos, ou seja, dois grupos ficaram com a primeira reportagem e, os outros dois, a segunda. Dessa forma, foi possível, no final das apresentações, relacionar os telejornais feitos a partir da mesma notícia. Os grupos foram auxiliados por duas aulas, foram entregues a eles: cartolinas, marcadores permanentes, cola, tesoura e imagens relacionadas ao tema. Também, foi sugerido que assistissem aos telejornais e que observassem desde a postura do apresentador até a ação do repórter.

Na sétima e última aula, os grupos estavam preparados para a apresentação, momento em que a mãe<sup>9</sup> de um aluno que se fez presente na aula. Cada grupo teve dez minutos para se preparar e apresentar. Os telejornais foram apresentados na frente da sala de aula, foi utilizado a mesa e o notebook do professor para a apresentação, ao fundo cada grupo fixou um cartaz com o nome do Telejornal e fotos do tema, as falas do jornalista apresentador estavam no *script* onde um aluno segurava, outro integrante filmava com uma câmera confeccionada com material reciclável, conforme as notícias foram sendo comentadas, os repórteres “apareciam” na sala entrevistando os demais alunos sobre aquele tema.

### 3 Reflexão sobre as atividades propostas e desenvolvidas

Ao mostrar aos alunos a mesma notícia veiculada em emissoras diferentes para que pudessem perceber as diferentes abordagens e ideologias existentes nas transmissões, notou-se que os mesmos não havia pensando sobre como a televisão pode influenciar seus pensamentos e atitudes e nem como a visão de uma emissora influencia na apresentação do telejornal. Analisando a notícia, foi possível a explicação aos alunos sobre o conceito de ideologia, também, relacionando com assuntos do cotidiano para melhor compreensão.

Os alunos desconheciam o tema “ideologia”, após explicação das graduandas com exemplos do cotidiano e questões formuladas, os alunos assimilaram o conceito. Iniciou-se então, um processo de relação entre seus conhecimentos de mundo e a nova ideia-conceito apreendida por eles. Desta forma, os assuntos suscitados em aula eram prontamente analisados pelos próprios alunos com fim de buscar as ideologias subjacentes, como também, exemplos de seu cotidiano relacionando à questão da ideologia.

Outra reflexão a ser apontada foi a fato da presença de uma mãe na sala de aula. Segundo o seu depoimento, sua presença se deu ao observar o engajamento de seu filho na realização do trabalho, de fato, essa atividade fez com que o aluno se reunisse com seus colegas do grupo e, juntos refletissem sobre o conteúdo estudado. A presença de uma mãe na sala de aula, sentada juntamente com os estudantes foi uma “surpresa” às graduandas, dificilmente encontramos pais que acompanham a trajetória escolar dos filhos e que se envolvam nela. No final das apresentações, a mãe nos parabenizou pela atividade proposta que teve seu êxito ao ponto de fazer os alunos refletirem sobre o trabalho.

O que se afirmar com a aplicação do projeto já referido:

- a) Profundo interesse dos alunos na aula quando o professor considera o que estes dizem;

9 A mãe de um aluno compareceu à escola para assistir à apresentação do telejornal do grupo em que seu filho fazia parte. Segundo relatos da mãe, a opção em comparecer à escola deu-se porque ela observou a dedicação do grupo em criar um telejornal e organizar a apresentação. O grupo havia confeccionado o *script* e câmeras de material reciclado, também havia procurado em outros meios de comunicação, como a internet, vídeos que pudessem auxiliá-los no desenvolvimento da atividade.

- b) Necessidade da criação de vínculo professor-aluno para que haja interação e consequentemente o processo de ensino-aprendizagem se efetive;
- c) Participação positiva dos estudantes durante as aulas, quando o tema envolvia seus cotidianos;
- d) Importância dos trabalhos em grupos para que os alunos aprendessem a conviver de maneira mais saudável entre eles, exercitando as relações interpessoais, auxiliando também em seu desenvolvimento;
- e) O trabalho em sala de aula com projetos gera interesse no aluno, visto que foge um pouco do cotidiano normalmente presente na sala de aula;
- f) Importância da relação interativa entre professor e aluno na construção do conhecimento;
- g) Influência positiva que o diálogo entre o professor e o aluno produz no diálogo de aluno entre aluno;
- h) Satisfação na realização de um trabalho planejado e aplicado, aliando teoria e prática;
- i) Aprendizado de conceitos novos pelos alunos;
- j) Participação de pais na sala de aula devido ao reconhecimento do engajamento do filho nas atividades relacionadas à sala de aula.

#### 4 Conclusão

Em relação ao Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta onde muitas das atividades do PIBID foram realizadas, a Escola Estadual Monteiro Lobato, localizado na periferia da cidade conta com a maioria dos alunos de renda econômica mais baixa que a primeira escola. Esse fator contribuiu para a reflexão no desenvolvimento das atividades, tendo em vista que, provavelmente, são alunos mais carentes.

A oportunidade de estar em sala de aula, oferecida pelo PIBID é essencial na formação docente dos graduandos envolvidos. A partir das aulas ministradas é possível se inserir na prática da sala de aula com todas suas variáveis, aprendendo a ser docente no trabalho com os alunos em situação cotidiana. É no viver pedagógico que o graduando adquire experiência, aprende as formas de ser docente no século XXI, visto que, é necessário conhecimento e atitude positiva para enfrentamento dos problemas ocorridos em sala de aula.

Comparando a teoria estudada na universidade e a prática escolar, notam-se algumas diferenças. Porém, é a partir do conhecimento teórico aplicado à situação prática com suas singularidades que se constrói uma educação de qualidade. Educação que necessita de profissionais engajados, o que se encontra entre os participantes do PIBID. Ou seja, a postura adotada é a de um professor que dentro da realidade de sala de aula e dos alunos busque de forma contínua a reflexão e a criticidade. Durante a aplicação do projeto, buscou-se assumir posicionamento de educador preocupado e crítico com a efetiva aprendizagem e interação entre alunos e professor.

A linguagem presente nas mídias é parte constituinte no cotidiano dos alunos que despendem muito de seu tempo no acesso delas. Analisar junto com o aluno essas linguagens que além de atuais e relevantes, suscitam questões sobre a forma de organização e funcionamento da sociedade. As mídias são excelentes ferramentas que, se trabalhadas de forma conjunta e interacional com o aluno, torna-se fator que auxilia na formação de uma melhor percepção da realidade assim como refletir a seu respeito.

Através da interação entre os alunos e as graduandas se confirmou a importância da criação de vínculo com os mesmos para auxílio efetivo no processo ensino-aprendizagem.

Percalços encontrados durante a aplicação desse projeto foram poucos, convergindo-se em algumas conversas paralelas em sala de aula que foram resolvidas com a intervenção das graduandas. As soluções para esses problemas foram buscadas nas reflexões realizadas a partir da teoria e a prática escolar.

## REFERÊNCIAS

BARBEIRO, Heródoto; LIMA, Paulo Rodolfo de. *Manual de Telejornalismo*. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

*Grupo cristão faz manifestação na avenida paulista e entrega panfletos contra gays*. Disponível em: < <http://migre.me/aoKKN>>. Acesso em: 23 abr 2012.

LAGE, Nilson. O texto jornalístico. In: \_\_\_\_\_. *Linguagem Jornalística*. São Paulo: Ática, 2001.

MONTEZANO, Patrícia. Telejornal: o cotidiano em sala de aula. In: CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com os textos não escolares*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. Linguística Textual. In: *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 274.

*Sul coreanos pedem que show de Lady Gaga seja cancelado no país*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/04/sul-coreanos-pedem-que-show-de-lady-gaga-seja-cancelado-no-pais.html>>. Acesso em: 23 abr 2012.

VAZ, Tyciane Cronemberger Viana. *O uso do telejornal na educação escolar*. Disponível em: < <http://migre.me/ajrWj>>. Acesso em: 05 abr 2012.

### Referências de vídeo

Vídeo disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/interior/policia/noticia/2012/04/16/Moradores-voltam-a-atear-fogo-em-casa-de-assassinos-em-garanhuns-337725.php>>. Acesso em: 16 mar 2012.



# AÇÕES DE LEITURA NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Amanda Perin Nonose  
Daiane Cezario de Souza  
Leomir Bruch*

---

## **1 Primeiras reflexões sobre linguagens midiáticas na sala de aula**

Ainda que os meios de comunicação em massa vêm alcançando cada vez mais espaços dentro da sociedade contemporânea – o que exige ainda mais velocidade na transmissão de ideias – o conhecimento e reflexão sobre esses meios têm adentrado de forma ainda tímida o ambiente escolar. Mesmo assim, é notório que ao promover atividades que envolvam meios de comunicação em massa, a escola, quando o faz, ajuda a desmistificar o processo de produção textual e leitura, levando os alunos a terem uma visão mais crítica e dinâmica da realidade, por meio das informações que são veiculadas por diferentes meios de divulgação (HIGUCHI, 2002).

Lígia Chiappini, em seu texto “A circulação dos textos na escola: um projeto de formação-pesquisa”, aponta que

A escola tem a tendência a burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada ou, quando muito, produto final de um processo deslanchado pela leitura, a própria leitura como simples verbalização oral de textos cuja compreensão deixa a desejar: o trabalho do professor sendo repetição dos roteiros do livro didático, e o do aluno, execução dos exercícios que estes lhe impõem. (CHIAPPINI, 2002, p. 10).

Esse “panorama”, apresentado pela autora, contribui para uma reflexão sistematizada de como a linguagem, a leitura e o texto transitam pela escola e auxiliam na reflexão e elaboração de novas práticas que possibilitem ampliação do trabalho com o texto, em Língua Portuguesa. Neste trabalho, focaremos nossas reflexões no modo com que as linguagens midiáticas aparecem na escola, em especial as HQs, intencionando levar os alunos a refletirem dentro de sala de aula sobre estas diversas linguagens que se apresentam em seu cotidiano. Trata-se de uma proposta de exercício de leitura e interpretação de textos de forma crítica.

Higuchi (2002) aponta que o fato de termos as Histórias em Quadrinhos<sup>10</sup> enraizadas no nosso cotidiano faz, de certa forma, com que não reflitamos “sobre elas como produto da nossa cultura” (p. 125), não consideremos sua complexidade e, também, suas implicações sociais e ideológicas. Tendo em vista que as linguagens midiáticas estão gradativamente mais presentes na vida dos estudantes e que as aulas – em especial – de Língua Portuguesa ocorrem algumas vezes afastadas do que acontece no cotidiano do jovem, essas linguagens acabam, como afirma Citelli (2002), por não ganhar destaque dentro das salas de aula e transitam, de certa forma, sorrateiramente pelo ambiente escolar.

Deste modo, considerando as HQs como uma das inúmeras linguagens dos meios de comunicação já inseridas no cotidiano de crianças e jovens, pretendíamos, com a elaboração do projeto aqui apresentado, promover a inserção das HQs de forma efetiva dentro do ambiente escolar, retirando-as de seu patamar de entretenimento e passatempo e elevando-as a um nível de leitura mais elaborada, que auxiliasse no desenvolvimento da interpretação textual, do senso crítico, da ampliação da capacidade de leitura visual e da criatividade do aluno.

Segundo Higuchi,

No caso da HQ, o aluno poderá ter o prazer ampliado, desenvolvendo a capacidade da leitura. A HQ permite infinitas possibilidades de exploração do imaginário: magia, violência, ficção científica, sonhos, tudo cabe em suas páginas. Através da imaginação podemos superar, ou pelo menos, diminuir nossos problemas e as pressões que sofremos no cotidiano e encontrar possíveis soluções. O olhar aguçado percebe além, espírito crítico e prazer são ampliados através dele. (HIGUCHI, 2002, p. 153).

Os aspectos apresentados por Higuchi foram considerados durante a elaboração do projeto aqui exposto e analisado. Este é resultado de reflexões realizadas pelo grupo do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Marechal Cândido Rondon, em um momento em que os graduandos envolvidos no Programa, em grupos, elaboraram atividades para serem aplicadas aos alunos das escolas envolvidas, cuja ênfase é o da presença das múltiplas linguagens em sala de aula, não apenas para dar “o ar de novidade para a aula”, mas como instrumento para o desenvolvimento da leitura e produção textual dos alunos.

## 2 Aspectos históricos das HQs

Não pretendemos aqui fazer um levantamento histórico das HQs, isso já foi e ainda é exaustivamente trabalhado pela literatura especializada. Propomos somente uma reflexão sobre alguns momentos históricos que contribuíram fortemente para a consolidação e amadurecimento das HQs. Kazuko Kojima Higuchi afirma que

10 De agora em diante, grafada como HQs e/ou HQ.



O aporte visual para registro de uma história remonta ao homem das cavernas. As figuras egípcias, os murais fenícios, as pinturas renascentistas, até o grafite mais moderno vão registrando iconicamente toda a história da humanidade, compondo uma vasta história em quadrinhos. *Entretanto, se considerarmos a HQ num sentido mais restrito, como a história em quadrinhos sequenciais, constituindo um meio de comunicação em massa por sua reprodução em quantidade, esta só surge no século XIX.* (HIGUCHI, 2002, p. 126, grifos do autor).

A esta reflexão de Higuchi, acrescentamos que mesmo o aparecimento de outros meios de comunicação não impediu o crescimento e a consolidação desta arte. Com a evolução das tecnologias de criação e produção dos meios de comunicação (e não só destes) os quadrinhos também sofreram drásticas transformações. O que era antes produto de um único indivíduo passou a ser pensado e desenvolvido por grandes equipes e alcançar milhões de pessoas ao redor do mundo, acarretando a universalização da linguagem. Essa universalização trouxe para seus produtores outra preocupação: como agradar milhões de pessoas ao redor do mundo? Como nos demais meios de comunicação, a aceitação do público com a obra e a sua popularização é que a consolidam ou não.

Uma análise mais crítica sobre a história das HQs comprova o forte impacto e relevância social que esta possui. Um grande momento na história dos quadrinhos aconteceu em decorrência da

crise de 1929 que afetou o mundo todo, a sociedade precisava de algo para distrair-se e animar-se, foi aí que surgiu o gênero aventura. Ler as histórias de aventura representava a evasão dos problemas enfrentados pelos leitores de todo o mundo. (SANTOS, 2008, p. 614).

Sempre gerando polêmicas sobre seu conteúdo e alcance, as HQs protagonizaram, nos anos 50, um dos fatos de maior comoção social; após a publicação do livro *A sedução dos inocentes*, de Fredric Wertham, que defendia a ideia deste tipo de linguagem como meio de deturpação da juventude, milhares de pessoas iniciaram um movimento contra a produção, circulação e leitura dos quadrinhos. Esse movimento contra HQs já existia, porém ganhou força e destaque após a publicação em questão, alastrando sua ideologia pelos Estados Unidos da América, chegando a angariar adeptos na Europa e no Brasil. Essas acusações acarretaram uma série de danos à história das HQs: editoras desapareceram, os investimentos na arte diminuíram e acabaram por trazer uma série de atrasos ao mercado dos quadrinhos, como também contribuíram para a redução da qualidade das revistas e seus conteúdos.

Com o fim deste movimento contrário às HQs, motivado por reflexões mais maduras e específicas sobre o gênero, estas ascenderam a outro nível: novas vertentes, autores e editoras especializadas surgiram, os quadrinhos alcançaram, de certo modo, outro patamar de discussão, chegando, ainda que de maneira moderada, ao meio acadêmico e científico.

No Brasil, as HQs chegaram a ter relevância na afirmação do nacionalismo durante os anos 60, momento em que o país lutava para construir uma cultura e identidade própria (HIGUCHI, 2002). Este processo se deu com a criação de revistas em quadrinhos tipicamente brasileiras, entre elas destacamos a criação *Pererê e sua turma*, de Ziraldo. Eisner (2001) ainda afirma as HQs como precursoras da criação cinematográfica.

### 3 A complexidade das HQs

Considerando estes aspectos históricos, sociais e econômicos das HQs e os primeiros apontamentos sobre os meios de comunicação de massa e do gênero realizados no primeiro capítulo do texto, a partir de agora, exploraremos as características internas dos quadrinhos, refletindo sobre sua linguagem.

Will Eisner (2001), na obra *Quadrinhos e a Arte Sequencial*, trata a “Arte Sequencial como um veículo de expressão criativa, uma disciplina distinta, uma forma artística e literária que lida com a disposição de figuras ou imagens e palavras para narrar uma história ou dramatizar uma ideia” (p. 5). O trabalho com a imagem propriamente dito é tão importante quanto o trabalho com a escrita, pois, nas HQ, é através da imagem que se cria a ambientação da história, por meio de gestos, expressões faciais, sons, pensamentos – (?), (\$), (&%I\*#) –, tempo (dia, noite), clima (chuva, frio, calor) entre outros elementos, além de apresentar a locação (cenário) onde a cena está acontecendo. O uso do balão é outro elemento significativo para a construção da narrativa, seu formato e disposição na história contribuem para a construção de cada quadrinho. Isso explica o uso de diferentes balões para explicitar a fala, o pensamento, tom de voz, etc.

Por essas razões, é possível que sejam criadas tiras sem fala alguma, pois a imagem é capaz de falar por ela mesma e, quando bem disposta e trabalhada graficamente, pode ser usada como recurso narrativo, ou seja, funciona como comunicador fundamental para o desenvolvimento da história, e, sem dúvidas, deve receber o mesmo tratamento e importância que outros tipos de linguagens. Neste sentido, “A história em quadrinhos pode ser chamada ‘leitura’ num sentido mais amplo que o comumente aplicado ao termo” (EISNER, 2001, p. 7, grifos do autor). Higuchi (2002) afirma ainda que “Dentro de um conceito mais amplo de Literatura, as HQs seriam as novas variantes, incorporando a imagem literal como um elemento de sua estrutura.” (p. 147).

Sendo assim, podemos afirmar que na HQ há um trabalho de interação de palavra e imagem, por isso, ao ler, é preciso que o leitor exerça as suas habilidades interpretativas visuais e verbais, já que “**a leitura da revista de quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual**” (EISNER, 2001, p. 8, grifos nossos), o texto e a imagem complementam-se, cada componente dentro da história é subordinado ao todo.

Neste complexo contexto em que as HQs aparecem inseridas, Eisner destaca a diversidade de disciplinas envolvidas na produção de uma HQ: desde a psicologia, envolvendo a física, mecânica, design, linguagem até chegar à técnica artística. Segundo o autor, o ato de criação da HQ envolve um domínio de “um amplo repertório de fatos e informações sobre inúmeros temas [...]”. Afinal, trata-se de uma forma artística que trata da experiência humana” (p. 145).

A partir de agora, baseados nas reflexões teóricas acima realizadas, passamos a apresentação e análise do projeto propriamente dito.

#### **4 Algumas considerações sobre o desenvolvimento do Projeto de Ensino**

O projeto *Lendo e interpretando Histórias em Quadrinhos* foi desenvolvido no Colégio Estadual Marechal Rondon, situado no Bairro São Lucas, região periférica da cidade de Marechal Cândido Rondon, Paraná. O Colégio, que possui o menor IDEB da cidade em 2011, funciona nos três turnos, atendendo cerca de 400 alunos dos níveis fundamental e médio.

O colégio conta com uma estrutura física regular, apresentando alguns problemas em relação à quadra de esportes, ao laboratório de informática e à biblioteca; nesta última, observamos a falta de espaço físico adequado para a pesquisa e leitura, dificultando um trabalho de contação de histórias ou o desenvolvimento de aulas de leitura para uma turma toda em suas dependências, por exemplo. Quanto ao acervo, apesar deste ser pequeno, possui diversos títulos interessantes e que são adequados para leitura pelos alunos, no entanto, não foi possível observar ou mesmo termos contato com atividades sistemáticas de incentivo à leitura vinculadas à biblioteca escolar, exceto a troca periódicas de livros por parte dos alunos e as aulas de leitura efetuadas após a troca dos livros.

Após a visitação para a familiaridade das dependências do Colégio, iniciamos as observações para o conhecimento da turma a nós cedida: um sétimo ano, no turno vespertino, com cerca de 25 alunos, com idades variantes entre 12 e 17 anos, devido à incidência de repetentes. A professora regente da classe, Leonilda Lang, nos acompanhou durante toda a execução do projeto. Durante o período de observações, procuramos prestar atenção ao modo como a turma se relacionava entre si e também com a professora e como os alunos realizavam as atividades propostas. Buscamos, também, nos aproximar dos alunos, conhecendo através das observações em sala e de conversas informais, suas percepções quanto ao universo escolar, à aprendizagem e ao universo social das relações humanas.

Com estas observações feitas, mais a aplicação do questionário abaixo apresentado, pudemos conhecer e refletir sobre a turma com a qual iríamos trabalhar, pensando na elaboração do projeto de forma mais específica e próxima da realidade escolar da turma em questão.

Para conhecermos que tipo de relação cada aluno tinha com as HQs, onde eles tinham acesso, o que eles sabiam sobre esse tipo de linguagem e quais eram suas predileções. Antes de iniciarmos a elaboração do projeto, aplicamos em sala um breve questionário, que nos possibilitou visualizar um panorama de qual é realmente o espaço e onde as HQs estão presentes na vida de cada aluno.

O questionário foi entregue no final de uma aula cedida pela professora, para que eles respondessem em casa. Dos 21 alunos que responderam as questões, 80% disseram ler HQs com frequência. O principal meio de acesso são gibis (66%), em seguida aparecem revistas e jornais. Apenas uma aluna diz ter acesso às HQs pela internet. Quanto aos títulos lidos, 71% responderam ler apenas Turma da Mônica. O título que colocamos em destaque é *Assassinato no Expresso Oriente*, versão HQ do livro de Agatha Christie. Além destes, os alunos afirmaram que leem revistinhas de piadas e uma única aluna diz gostar de “gibis de vampiros”. Quando perguntados sobre qual eles acreditam ser o objetivo das HQs, as respostas foram similares, variando entre “nos divertir” e “passar o tempo”. Em seguida, quisemos saber se eles gostariam de participar de aulas com HQs, e apenas 4 alunos disseram que não, justificando que “não gostam” (ou de ler ou de HQs). O restante concordou, e afirmou que esta seria uma aula “muito interessante”, “legal” em que poderiam “desenhar” e “rir”. A resposta que mais nos cativou foi uma em que a aluna diz que a aula a faria “usar mais a imaginação e criatividade”.

Com esses dados, percebemos que os alunos apenas veem as HQs como histórias engraçadas, leves, com o objetivo de fazer rir e nada mais. Acreditamos que isso se dá pela leitura ser, majoritariamente, dos gibis da Turma da Mônica – histórias de natureza infantil que possuem um aspecto mais lúdico que reflexivo, com algumas passagens de teor educativo. Segundo Barbosa *et al.* (2004), no livro *Como usar quadrinhos na sala de aula*, a proximidade da temática com o leitor, estruturas narrativas breves, ambientação não complexa, cenário com poucos detalhes e textos verbais curtos formam o conjunto pela preferência pela Turma da Mônica.

A dificuldade da circulação de obras nacionais e a popularidade gigantesca da Turma da Mônica e demais criações de Mauricio de Souza acabam por restringir a circulação de outras obras e autores, dificultando também a entrada desses no cotidiano do adolescente e do jovem, dificultando a penetração de outros autores no ambiente escolar.

Portanto, as atividades foram desenvolvidas sem a utilização de tirinhas da série criada por Maurício de Souza, focando em autores e personagens que não fossem conhecidos pelos alunos, para que eles tivessem acesso a novos nomes e conteúdos.

Inicialmente, antes de qualquer atividade, fizemos uma breve contextualização histórica das HQs no Brasil, trabalhando aspectos importantes referentes à sua criação e surgimento e apresentando alguns nomes de quadrinistas brasileiros e estrangeiros, entre eles Laerte Coutinho (1951), Angeli (1956), Glauco (1957–2010), Henfil (1944–1988), Jaguar (1932), Ziraldo (1932), Bill Watterson (1958), criador de “Calvin e Hobbes” (EUA), Quino (1932), autor da “Mafalda” (Argentina), Charles Schulz (1922-2000), quadrinhista do “Charlie Brown” e “Snoopy” (EUA), Jim

Davis (1945), criador do “Garfield” (EUA), Liniers (1973), criador da série “Macanudo” (Argentina), Bob Kane (1915–1998), autor do “Batman” (EUA), Stan Lee (1922), criador dos “X-Men, Homem-Aranha, Hulk, Quarteto Fantástico, Homem de Ferro, Thor, Demolidor, Os Vingadores” (EUA).

Tal opção se revelou pertinente, pois os alunos não tinham conhecimento da dimensão da história que envolve as HQs ou de outros autores. Após isso, iniciamos a explicação da caracterização das HQs focalizando os recursos estéticos e de leitura visual – quadro, balões, onomatopeias. Como atividade, realizamos a discussões de três tirinhas de humor de autores diversos (distribuídas separadamente) para análise e interpretação oral, pondo atenção aos temas apresentados, à descrição e a caracterização de cada uma. Também fizemos questões-chaves no quadro de giz e as repostas deveriam ser anotadas pelos alunos em seus cadernos. Quando foram solicitados para localizar o tema das tirinhas, os alunos tiveram um pouco dificuldade, porém esta foi logo superada pela maioria, após uma discussão sobre os assuntos suscitados. Uma atividade nesses moldes possibilita que os alunos se atentem, especificamente, para cada elemento presente nos quadrinhos, levando-os a desenvolverem uma leitura gradativamente mais atenta das HQs. Em seguida, entregamos uma folha de exercícios contendo uma tirinha em que não havia diálogos. O objetivo era que os alunos analisassem individualmente, fizessem as devidas interpretações, considerando as imagens e seus significados. Para os momentos iniciais descritos, foram utilizadas duas aulas.

Iniciamos a terceira aula retomando a história das HQs e a leitura das três tirinhas anteriormente distribuídas. Após isso, apresentamos duas questões-chaves para a discussão conjunta das mesmas e um último apanhado geral em relação aos temas das tirinhas. Este momento inicial da aula foi realizado com o objetivo de resgatar na memória dos alunos os elementos já apresentados, para que o que seja desenvolvido em seguida continue fazendo sentido. Com isso, passamos à discussão do exercício de leitura visual de uma tirinha da personagem Mafalda, do quadrinista argentino Quino; a tirinha em questão não apresentava diálogos, narrava sua história somente por meio de imagens. Através da história narrada, promovemos discussões acerca do tema (materialismo VS sentimentalismo) e deixamos que eles expusessem suas opiniões e avaliassem as atitudes dos personagens. A correção oral desta atividade possibilitou um debate ainda maior entre os alunos e priorizou uma aula interativa, a qual todos puderam manifestar-se. Neste momento, pudemos notar a importância de turmas com número reduzido de alunos; com menos alunos em sala é possível que o regente mantenha o domínio da classe e não permita que a turma fique fora de controle e, ao mesmo tempo, possibilita a valorização de cada opinião e argumento. Assim, a participação individualizada é considerada válida em momentos de discussões, incentivando o aluno a contribuir com a aula ao mostrar seu ponto de vista, além, é claro, de trabalhar com a capacidade de argumentação oral de cada aluno. A aula seguinte iniciou de forma diferente, pois apresentamos aos alunos características específicas das HQs em forma de slides, recurso pouco utilizado na escola, pela falta de aparelhos multimídia em número suficiente para

empréstimo, porém muito apreciado pelos alunos e prático aos professores, principalmente ao se trabalhar imagens e leitura visual. Sobre o conhecimento das características específicas da linguagem dos quadrinhos, Barbosa et al. (2004) afirma que

A “alfabetização” na linguagem específica dos quadrinhos é indispensável para que o aluno decodifique as múltiplas mensagens neles presentes e, também, para que o professor obtenha melhores resultados em sua utilização. (p. 31, grifos do autor).

Com o recurso dos slides, pudemos explorar as cores e os detalhes de cada tirinha e HQ apresentada. Explicamos alguns meios utilizados juntamente com alguns recursos clássicos presentes nesse tipo de texto. Tais slides contemplavam a abordagem da produção e elementos presentes nas HQs. Expomos, também, a proximidade de HQ e cinema, comparando as adaptações dos quadrinhos para a sétima arte e mostramos alguns “storyboards” (desenhos das cenas que se pretende gravar, feitos previamente). A turma realizou uma atividade referente à diferenciação dos balões (pensamento, fala, grito etc.), considerando que este recurso contribui para a construção dos elementos narrativos, pois também acrescenta uma ideia e/ou ação ao ser utilizado. Utilizamos dois horários para esta aula, configurando nossa quarta e quinta aulas destinadas ao desenvolvimento deste projeto de ensino.

Para nosso último momento de aplicação do projeto (sexta e sétima aulas), distribuímos mais uma folha de atividades com uma tirinha para análise e interpretação. Fizemos as atividades com os alunos, oralmente. Em seguida, distribuímos a última atividade do plano de ensino, que consistia em uma coletânea de 4 tirinhas que abordavam o mesmo tema (machismo) de diferentes formas. Lemos e discutimos com os alunos, falamos sobre a emancipação feminina, as conquistas das mulheres nas últimas décadas (como o voto para mulher, presença das mulheres em cargos importantes em grandes empresas) e incitamos discussões, para que eles debatessem sobre o assunto. Neste momento, diversas alunas retrataram como o machismo ocorre cotidianamente dentro e fora da escola, aproximando a discussão com os colegas de suas realidades sociais. Ao final das tirinhas, encaminhamos uma atividade que consistia na escrita de um texto dissertativo argumentativo sobre o tema abordado. Sabendo que poderíamos ter criado outras condições de produção para o aluno, como a socialização dos textos com outros alunos do colégio, a exposição dos textos em murais ou em outras hipóteses como, por exemplo, a elaboração de um concurso de redações. Para tanto, seria necessário um trabalho de escrita e reescrita e de adequação vocabular, como se tratava de um projeto para desenvolver a leitura, optamos por não nos ater à prática da escrita, não excluindo ou menosprezando a importância desse ato, porém, nosso objetivo era que o aluno refletisse sobre o assunto previamente discutido, apresentasse a sua visão de mundo, contrapondo-a com o que havia sido analisado nos quadrinhos. A atividade intencionava formalizar as opiniões expostas durante o debate prévio, deste modo, os alunos tiveram que adaptar seus discursos e argumentos para a escrita, seguindo com o exercício de reflexão sobre o tema abordado. Este exercício priorizou a discussão da

temática das tirinhas, não somente sua forma e caracterização. Pensamos que exercícios assim estruturados contribuem para a desmistificação do quadrinho apenas como meio de entretenimento, e o eleva a padrões de discussões mais elaborados, como objetivado pelo projeto.

### **5 Reflexões finais**

Há sempre momentos em que nos damos conta da necessidade de aperfeiçoar nossa percepção em relação à educação para que possamos transmitir o conhecimento aos discentes da melhor maneira possível. Durante a elaboração do projeto, nos deparamos com diversas situações em que foi inevitável a reflexão sobre o que conhecemos a respeito da educação e sobre a urgência de ampliação do que já sabíamos. Por isso, juntamente com a aplicação do questionário, promovemos discussões para que a curiosidade e a criticidade dos alunos fossem provocadas, tendo assim acesso ao seu mundo e seu modo de perceber tanto as crenças sobre os temas trabalhados quanto as suas formas linguísticas utilizadas. Desta forma, pudemos ter noção do fato que o aluno tem do seu eu-social, e então fomos capazes de levar o conteúdo pretendido para a sala de aula de um modo que fizesse sentido para o estudante. Nossa preocupação era que o projeto não se estruturasse apenas como transmissão de conteúdo e sim algo que viesse a contribuir para a vida cotidiana dos alunos, além de estimular os alunos a ampliarem o conhecimento de novos léxicos, novos assuntos, novas imagens e até novas perspectivas de leitura de textos verbais e não verbais.

Tratando da aplicabilidade do projeto a vida cotidiana do aluno, podemos afirmar que esta é possível ao que diz respeito à leitura visual, que está presente em toda a sociedade contemporânea. A leitura visual das HQs leva os alunos a refletirem sobre a leitura visual de anúncios publicitários, livros, filmes, novelas, desenhos, em suma, todas as linguagens que temos acesso diariamente. Ao dar enfoque à leitura crítica das HQs, acreditamos que fomentamos habilidades que irão acompanhar o aluno em seu percurso não só escolar, mas também pessoal, humano e, no futuro, profissional talvez.

O processo de desenvolvimento e realização do presente projeto se deu de forma que trouxesse ao aluno uma sensação de ludicidade e aprendizagem de novos conceitos; preocupamos-nos, durante sua elaboração e a realização, além de estimular a leitura de uma forma crítica, tirar a sensação “negativa” que os alunos tinham sobre o uso das HQs nas aulas. Agora, refletindo sobre o projeto como um todo – desde a aplicação do questionário até estas reflexões finais, podemos observar que mesmo os alunos que disseram no questionário não querer uma aula sobre HQs participaram ativamente das atividades propostas. Afirmamos ainda que, ao final da aplicação do projeto, os alunos tinham plena compreensão dos recursos presentes nas HQs, sendo capazes de lerem nas “entrelinhas” dos quadrinhos, e, além disso, eles apreenderam e nos mostraram, através das diversas discussões em sala e dos textos produzidos, que passaram a observar por meio de suas próprias percepções e análises como os temas suscitados pelos quadrinhos – o machismo, o consumismo, as relações familiares, etc. – aparecem na vida cotidiana.



Portanto, em suma, atingimos o objetivo inicial do projeto, que almejava apresentar um gênero de uma forma diferente da costumeiramente realizada, mas, ao mesmo tempo não retirando seu aspecto lúdico, utilizando-o também para o auxílio da capacidade leitura e crítica dos alunos. Comprovamos, assim, que a aplicação de conteúdos, quando trabalhados de forma não convencional, desperta a atenção dos alunos e os leva a agir de forma mais curiosa e criativa.

Por fim, sobre as contribuições da elaboração do projeto para nossa formação como profissionais da educação, podemos afirmar que as reflexões feitas a partir dos encontros e discussões das leituras realizadas com o grupo do Subprojeto de Letras-Língua Portuguesa transformaram nossa forma de observar os processos de ensino-aprendizagem; as leituras possibilitaram que conhecêssemos não somente o meio de comunicação por nós trabalhado, mas que tivéssemos acesso às demais mídias, como Rádio, Televisão, Jogos Interativos, Publicidade e Propaganda, entre outros.

O fato de elaborarmos a três mãos o projeto e as reflexões aqui apresentadas se mostrou proveitoso, de modo que tivemos que confrontar três pontos de vistas condizentes a vivências acadêmicas e pessoais distintas e transformar em um único projeto e relato. A elaboração nos possibilitou um olhar ainda mais profundo sobre o gênero estudado. Planejar atividades que envolvessem os meios de comunicação exigiu, de nós graduandos, um olhar deveras severo sobre todos os meios que nos cercam, para que em seguida, após longos períodos de leituras e elaboração, conseguíssemos levar da melhor maneira possível estes conhecimentos para as salas de aula.

Situado dentro do Subprojeto supracitado, as ações desenvolvidas por todos os acadêmicos possibilitaram que mantivéssemos relações com nosso futuro local de trabalho: a escola. Além de observações em sala, tivemos a oportunidade e participar como ouvintes de conselhos de classes, visitas à biblioteca, conhecimento do ambiente escolar e dos diversos setores que o compõe etc. Este contato prévio possibilitou que trouxéssemos para dentro da escola, com o auxílio das professoras supervisoras contribuições para o ensino na instituição em que o projeto se fez presente, assim, em contrapartida, tivemos a oportunidade e levar para a Universidade discussões embasadas nas nossas vivências dentro do ambiente escolar. Esse confronto entre teoria e prática escolar se mostrou fundamental para a formação, tanto nossa enquanto acadêmicos quanto das professoras com anos de prática em sala de aula.



## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Alexandre; RAMOS, Paulo; VILELA, Tulio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). São Paulo: Contexto, 2004.
- CITELLI, Adilson; CHIAPPINI, Lígia (Org). *Aprender e ensinar com textos não escolares*. vol. 3. São Paulo: Cortez, 2002.
- EISNER, Will. *Quadrinho e arte sequencial*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SANTOS, Paula Maria L. D. dos; SOSNOWKI, Mariana. Reflexão Teórica sobre o gênero textual história em quadrinhos (HQ). In: *JORNADA DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS*, Marechal Cândido Rondon, 2008. Anais da 11ª JELL. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2008. p. 611-626.

### **Bibliografia sugerida**

- MONTEIRO, Betina. *Coleção de HQs*. In: Educar para crescer. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/hq/>>. Acessado em: 24 abr 2013.
- SCHULTZ, Charles M. *Peanuts completo: 1950-1952*. BOIDE, Alexandre (trad.). 2. ed. Porto Alegre: L&PM, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Peanuts completo: 1953-1954*. BOIDE, Alexandre (trad.). Porto Alegre: L&PM, 2010.



# EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DO PIBID DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

*Leonilda Lang Becker<sup>11</sup>*

*Marlene Scherer*

---

## 1 Introdução

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) possui *campus* em Marechal Cândido Rondon e em outras cidades do oeste paranaense. Uma das características que se observava há alguns anos era o distanciamento entre os cursos de ensino superior e as escolas ou colégios do ensino fundamental e médio. Esse distanciamento só era estreitado quando os acadêmicos precisavam fazer seus estágios e procuravam-nas para cederem turmas para eles.

Verificou-se, então, que essa forma de interação com a sociedade não era suficiente para a formação de profissionais ligados à educação ou aos cursos de licenciatura, pois a permanência dos graduandos nas escolas era pouco para o aprendizado da profissão que futuramente iriam desempenhar. O contato com o meio escolar era muito pequeno para que o graduando pudesse ter uma ideia de como seria o dia a dia, quando o estudante atuasse como profissional.

Observando-se essa problemática, em nível nacional, criaram-se programas que oferecessem aprendizado aos universitários, no sentido de experiências e, ao mesmo tempo, que os aproximasse do cotidiano escolar. O PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) é um desses programas que visa melhorar a interação da universidade com a comunidade em que está inserida e interferir de forma direta na formação dos estudantes dos cursos de licenciaturas.

Com o PIBID, há oportunidade de o professor que já atua entrar em contato e estudar novas teorias e pesquisas sobre o ensino, no caso específico, da área de Língua Portuguesa. Observando os projetos aplicados pelos alunos do PIBID nas escolas, é possível notar a diferença positiva de como os alunos do ensino fundamental assimilam o conteúdo e como os graduandos trabalham de forma diferenciada as atividades propostas. Este programa é uma experiência satisfatória para os alunos de graduação, já que fornece ao estudante bolsista o conhecimento da realidade das escolas, como também, para os professores da rede pública de educação ao entrar em contato com o ambiente universitário, no momento em que há enfoque no traba-

---

11 Professoras de Língua Portuguesa do Nível Fundamental do Colégio Estadual Marechal Rondon e Colégio Estadual Antonio Maximiliano Ceretta, respectivamente. As professoras atuam como supervisoras do subprojeto do PIBID Letras-Língua Portuguesa, cuja coordenadora na Unioeste – campus de Marechal Cândido Rondon é a profa. Rita Maria Decarli Bottega.

lho com as questões referentes ao ensino. Assim, a troca de experiências contribui tanto para o aluno-pesquisador, que está em contato com o ambiente escolar, quanto aos professores da rede estadual, que têm contato com o ambiente universitário.

A Unioeste, citada acima, na cidade de Marechal Cândido Rondon, possui vários cursos superiores e um deles é o curso de Letras-Português, com opções de língua estrangeira: o espanhol, o inglês e o alemão. Como esse curso forma licenciados em português, necessita de estágios supervisionados nas escolas e colégios estaduais, o que os aproximava um pouco com a realidade das escolas.

Mas, a partir de junho de 2011, o curso de Letras-Português de Marechal Cândido Rondon integrou-se ao PIBID, sendo então realizada a seleção dos acadêmicos para ingressarem nesse programa, bem como os colégios que participariam do mesmo.

Os colégios elencados para participarem desse programa foram o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta e o Colégio Estadual Marechal Rondon. O primeiro, situado no centro da sede urbana e, o segundo, no bairro São Lucas. As docentes supervisoras desse projeto junto às escolas são, respectivamente, a professora Marlene Scherer e a professora Leonilda Lang Becker.

## **2 Pontos positivos do subprojeto do PIBID**

O primeiro ponto positivo é, sem dúvida, a aproximação entre a Universidade e a comunidade escolar, que faz com que os acadêmicos possam vivenciar o que aprendem na teoria e buscar maneiras para interferir no meio em que estão atuando, fazendo, assim, uma articulação entre os aspectos teóricos e a realidade, descobrindo, muitas vezes, que a teoria está longe da prática e que se precisa estudar mais e sempre para conseguir resolver alguns problemas.

A Universidade passa a ter um papel importante na comunidade, pois está presente no seu cotidiano, conhecendo e interagindo com a realidade escolar, de forma ativa e benéfica, através dos projetos desenvolvidos pelos acadêmicos do PIBID. Além disso, a Universidade passa a conhecer melhor as dificuldades dos colégios de ensino fundamental e médio, uma vez que o contato dos alunos do PIBID, da coordenação e das professoras supervisoras é constante e realizado de forma presencial.

Por outro lado, os educandos do nível fundamental, envolvidos com os projetos do PIBID, desenvolvidos pelos acadêmicos, têm a oportunidade de vivenciar atividades diferentes daquelas que regularmente lhes são oferecidas. Além disso, percebem que os acadêmicos se esforçam para trazer algo diferenciado, valorizando a atenção dos educandos, o que aumenta a vontade de corresponder positivamente na execução dos trabalhos.

Do mesmo modo, os acadêmicos percebem as diferenças existentes entre os alunos em uma mesma sala de aula e como se deve trabalhar com essas particularidades, sem perder de vista os objetivos fundamentais das atividades desenvolvidas. Observa-se, então, que em uma mesma turma há várias realidades que devem ser entendidas e atendidas, de forma diferente, buscando-se um resultado que seja satisfatório a todos.

Além dos projetos desenvolvidos em sala, os acadêmicos participam também das atividades extracurriculares que ocorreram nas escolas, como: reunião de pais, conselho de classe, festa junina, encontros pedagógicos, leitura e conhecimento do PPP (Projeto Político Pedagógico) de cada educandário, reconhecimento de todo o prédio escolar, convivência com demais professores dos colégios, bem como com a direção e equipe pedagógica. Todo esse contato faz com que o acadêmico do PIBID conhecesse a realidade dos educandos daqueles colégios, o que por vezes facilitou o seu trabalho.

Pelo exposto acima, pode-se citar o que António Nóvoa (2012, p. 30), educador português, reitor da Universidade de Lisboa e doutor em Educação pela Universidade de Genebra, disse em uma entrevista à revista *Nova Escola*: “O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção de práticas pedagógicas”. Observa-se que os acadêmicos que possuem a oportunidade de estarem presentes por mais tempo em uma escola, reconhecendo seu ambiente, suas particularidades, necessidades, anseios, poderá se preparar bem melhor quando for fazer seu estágio e, conseqüentemente, estará melhor preparado para exercer a sua profissão depois de concluir seus estudos. Nesse sentido, o PIBID tem sido de grande valia, trazendo muitos benefícios aos acadêmicos que futuramente serão educadores e estarão nas escolas, não mais na condição de estudantes, mas na de professores, colegas daqueles que em momentos anteriores os receberam como graduandos.

### **3 Troca de experiências**

O PIBID proporciona às pessoas envolvidas a troca de experiências, o que é muito importante. Essa troca ocorre entre professora regente de turma e acadêmicos, bem como Professora coordenadora, orientadora do programa e acadêmicos, o que enriquece o trabalho de todos os envolvidos nessa experiência. Nos encontros semanais presenciais são debatidos assuntos que dizem respeito ao dia a dia escolar, bem como leituras sobre temas relevantes ao trabalho em sala de aula e discussões sobre os mesmos. Além disso, sabe-se que os professores que atuam nas turmas do ensino fundamental nem sempre têm tempo para se preparar com leituras, ou seja, muitas vezes, o componente teórico é deixado de lado, pensa-se somente na prática, pois o cotidiano de um professor com 40 horas semanais é bastante atribulado, com poucos tempos extras, pois muito do tempo disponível é destinados à correção de atividades (que onera bastante tempo para o professor de Língua Portuguesa) e preparação de aulas.

O estímulo à leitura e à pesquisa são deixados de lado, uma vez que o professor regente precisa desenvolver muitas atividades na escola, que muitas vezes tomam o seu tempo para prepará-las, projetos e execuções que nem sempre estão embasadas em leituras prévias, pois o educador muitas vezes precisa apresentar habilidades de psicólogo, assistente social e, em alguns casos, psicopedagogo, dada a variedade de casos que se apresenta no ambiente escolar. É o que ressalta António Nóvoa em relação ao fenômeno da escola transbordante:

Algumas instituições parecem caminhões enormes carregando toneladas, mas eles têm rodinhas de bicicleta no lugar de pneus grandes. A Educação assumiu muitas tarefas. É o fenômeno da escola transbordante. Alguém necessita fazer essas tarefas enquanto ninguém as quer a escola tem de dar conta delas. (NÓVOA, 2012, p. 32).

Em vista disso, é possível afirmar que a ação pedagógica, que é um dos principais objetivos da escola, é deixada em segundo plano, alguma vezes. Ainda sobre este assunto, pode-se afirmar que o professor, muitas vezes, representa um papel de “auxiliador” de seus alunos. Nesta perspectiva, é possível estabelecer uma analogia entre o personagem do avô Rubém, do conto “Os cavalinhos de Platiplanto” de José J. Veiga, e a figura do professor: “– Mas nessas coisas, mesmo sendo preciso, quem resolve é o dono da doença. Se você não disser que pode, eu não deixo ninguém mexer, nem o rei.” (1983, p. 28); “Meu avô era um homem que sabia explicar tudo com clareza, sem ralhar e sem tirar a razão da gente. Foi ele mesmo que chamou seu Osmúcio, mas deixou que eu desse a ordem.” (1983, p. 29).

Estes trechos podem ser relacionados com a figura do professor enquanto “auxiliador” do aluno. Muitas vezes, diante a uma situação em que o aluno se recusa a fazer sua tarefa de casa, uma apresentação proposta ou até mesmo a aprender o conteúdo – incomodando os demais colegas – o professor deve ser alguém que saiba “explicar tudo com clareza, sem ralhar, sem tirar a razão” do aluno e, ao mesmo tempo, mostrar-lhe outras razões, para ele talvez desconhecidas. Essa explicação, também, ultrapassa muitas vezes as questões relacionadas à disciplina de Língua Portuguesa e aos seus conteúdos, passando a ter um caráter mais humano, em relação às dificuldades da vida, os “problemas” do mundo, etc. Então, assim como o avô Rubém, que sutilmente orientou o neto a tomar a decisão de lancetar o pé, o professor deve ser o mediador entre o aluno e as suas decisões, dúvidas e desentendimentos comuns em sala de aula. O interessante é fazer isto sem “entregar a resposta pronta”, de modo que conduza o aluno a perceber seu erro, ou ainda, encontrar suas próprias respostas, fazendo-o refletir e compreender que talvez a sua atitude não seja uma atitude madura, e que tomando as decisões corretas, mesmo que estas lhe sejam penosas, será melhor para ele. Portanto, o trecho citado remete à figura do professor como ajudante do aluno, como mediador que facilita tanto a aprendizagem do conteúdo, como também das experiências saudáveis presentes no meio escolar e nas relações entre colegas e alunos-professores e o conhecimento.

No que tange à troca de experiências, proporcionada pelos encontros realizados todas as semanas na universidade, temos a oportunidade de aprender mais sobre o nosso fazer pedagógico. Estes encontros propiciam leituras e debates que acrescentam muito à nossa ação pedagógica, além de nos fazer voltar a ter a vontade de estudar, buscar novas técnicas e estratégias para alcançarmos nossos objetivos. Nestes encontros semanais, as professoras supervisoras têm a oportunidade de expor suas dúvidas, bem como falar sobre suas experiências em salas de aula,

mostrando aos futuros educadores algumas saídas e estratégias diferentes para cada situação vivenciada em sala de aula. Ou seja, nestes momentos, as experiências são compartilhadas entre os envolvidos, em que os problemas e as dificuldades do ensino são discutidos.

A respeito disto, vejamos o seguinte trecho da obra “A hora dos Ruminantes” de José J. Veiga:

– Apolinário, eu sou seu amigo. Por isso pondero. Você não perde nada em atender o chamado. Mas se ficar assim encasquetado só pode se complicar. Os homens são pacientes, mas a paciência de todo mundo tem fim. Você ia lá enquanto é tempo, se explicava e ficava livre. Nem é preciso uma explicação minuciosa; basta dizer que você se distraiu e o vento jogou o bilhete no fogo. Você tem família, pense nela e não faça bobagem. (VEIGA, 1995, p. 62).

Com este trecho, pertencente à literatura fantástica, remete a uma situação delicada que os professores passam, passaram ou ainda vivenciarão: estarem “controlados” por uma pressão externa, que desconhece a realidade da sala de aula; ou ainda, “obrigados” a cumprir às normas estabelecidas pelo sistema educacional vigente e, até mesmo, “controlados” por uma exigência de pais de alunos. Ou seja, muitas vezes, o professor acaba por fazer “vista grossa” ao comportamento de alguns alunos e a falta de comprometimento com o estudo devido a essas pressões externas. Exemplo disso é o que, às vezes, acontece nos conselhos de classes, em que alunos com notas abaixo da média ou com rendimento insuficientes são aprovados. Outro exemplo é o documento que os professores precisam preencher para explicar a reprovação de um aluno, bem como comprovar que fez tudo o que estava ao seu alcance para que este não fosse reprovado.

Neste âmbito, há uma preocupação muito grande, hoje, com o rumo que a educação está tomando, porque há muitos atrativos externos, e o nosso educando não quer mais ler, escrever e nem mesmo prestar atenção em sala de aula. Isto se torna, sem dúvida, um grande desafio para os educadores, que precisam inovar para chamar a atenção dos educandos, sem esquecer que eles devem dar sua parcela de contribuição em sala de aula para que se tenha uma ação pedagógica. Segundo Nóvoa (2012), “O docente tem de colocar sua autoridade a serviço da liberdade do aluno. Usá-la para transformá-lo em um indivíduo autônomo.” Cabe ao professor ditar as regras em sala de aula e não o aluno, e para que isso aconteça é importantíssimo que o docente esteja bem preparado, domine o conteúdo, traga novas ideias, interaja ativamente com os educandos, proporcionando um aprendizado que os leve a serem independentes em suas ações futuras. Todos estes aspectos são importantes, mas também o é a estrutura das escolas, tanto a física quanto a humana. Implementar ações para que o ensino de Língua Portuguesa melhore engloba também uma atenção à estrutura das escolas, à arquitetura das salas de aula, à suficiência de recursos humanos, à ampliação das bibliotecas escolares, entre outras questões, que vão além do cunho pedagógico, mas que muitas vezes nele interferem (ou até o determinam).

## 4 Atividades desenvolvidas em 2012

Sabe-se que a escola é uma instituição imprescindível para a formação do ser humano, pois ela é o lugar onde é possível falar com todas as pessoas, sobre todas as culturas e, principalmente, com as culturas de cada um. Segundo o filósofo inglês Herbert Spencer, deve-se ensinar na escola tudo aquilo que une e tudo o que liberta, ou seja, o que liberta são as ciências e as outras culturas, o que nos une são as tradições, por isso deve-se ter um equilíbrio entre ambos para que se formem indivíduos capazes de interagir no meio em que vivem, buscando melhorá-lo.

Este foi um dos fatores que nortearam o desenvolvimento das oficinas pelos acadêmicos, nas turmas do Ensino Fundamental. Fazer o educando entender o mundo que o cerca e levá-lo a interagir nele, interpretando os diferentes tipos de textos a que estão expostos, fazendo-os entender que as mudanças ocorrem de forma muito rápida e para podermos acompanhá-las é necessário nos atualizarmos através das leituras e observações.

No Colégio Estadual Marechal Rondon houve o desenvolvimento das seguintes oficinas: análise de peças publicitárias e propagandas; leitura e interpretação de histórias em quadrinho; leitura interativa, que a exemplo dos jogos de *video-game*, em que o aluno escolhe os caminhos que poderão levá-lo a um final feliz ou não para o texto que está sendo trabalhado; leitura e interpretação de haicais; o trabalho com a linguagem jornalística e identificação das partes do jornal e leitura e produção de textos. Também em outro momento desenvolveu-se um trabalho de pesquisa-ação, cujos encaminhamentos ainda estão sendo realizados.

No Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, dentre outras atividades, foram aplicados os projetos de poesia, no 8º ano, com a interpretação e elaboração de haicais; outro projeto de poesia também foi aplicado: os alunos tiveram contato com vários poemas de diferentes autores, foram divididos em grupos, cada grupo recebeu um tema, como: mulher, amor e adolescência, cada grupo declamava poemas de acordo com seu tema, também fizeram cartazes com os seus poemas e os ilustraram. Sobre os textos midiáticos, foram aplicados os projetos de “Publicidade e Propaganda”, em que foram utilizados vídeos, explicações sobre o tema, exemplos e mais tarde a criação de uma propaganda. Este mesmo projeto também foi realizado no Colégio Estadual Marechal Rondon, assim, as propagandas produzidas no Colégio Ceretta foram expostas no Colégio Marechal e vice-versa, o que demonstrou uma aplicação prática da noção de produção de textos proposta por Geraldini (1991), quando a contrapõe com a redação. No projeto de publicidade, as acadêmicas utilizaram a TV *pen-drive* e mostraram aos alunos gravações de publicidades que aparecem na televisão, enfatizando o uso das cores, logotipo, *jingle* entre outros elementos da linguagem publicitária. Neste projeto, os alunos elaboraram cartazes e apresentaram seus trabalhos oralmente. Outra atividade aplicada no colégio foi o “Projeto Jornal”, em que as acadêmicas levaram para a sala de aula jornais, entre eles o jornal do dia, editado na cidade, em que os alunos tiveram um primeiro con-



tato, depois foram selecionadas algumas notícias, explicando o porquê da ênfase em alguns assuntos, interesses do jornal e dos patrocinadores. Em seguida, os alunos confeccionaram seu próprio jornal, fazendo suas próprias notícias e utilizando-se de recortes e desenhos. Por fim, foi aplicado também o trabalho “Telejornalismo em sala de aula”. Neste trabalho, as pibidianas apresentaram dois vídeos sobre um mesmo assunto, porém de diferentes emissoras, o que possibilitou um debate sobre questões como ideologia e intencionalidade. Em seguida, foram realizadas atividades de assimilação de conteúdo e debate do assunto e, por fim, os alunos criaram o próprio telejornal com base no conteúdo estudado.

Como se pode observar, todas as oficinas trabalharam com os aspectos teóricos e práticos articulados, partindo-se de fontes teóricas, construíram-se as atividades a serem desenvolvidas em sala com os educandos, valorizando o conhecimento prévio de cada um sobre o assunto apresentado. A leitura e a construção dos diferentes textos tornaram-se atrativas, porque a curiosidade do aluno foi aguçada com os textos teóricos utilizados, bem como os vídeos, cartazes, músicas e livros trazidos pelos acadêmicos. Com certeza, alguns dos alunos nunca tiveram acesso a algumas dessas leituras ou outros textos.

Esses são apenas alguns exemplos da grande importância do desenvolvimento dessas atividades propostas pelos acadêmicos do PIBID. Há uma troca de experiências e aprendizado por parte do aluno e do acadêmico, pois enquanto este traz diferentes ideias e propostas, aquele se mostrou interessado, facilitando o trabalho do acadêmico ou, por outro lado, desinteressado, dificultando o trabalho do acadêmico e fazendo-o refletir sobre os resultados obtidos a partir do que foi proposto para a aula.

Os pibidianos puderam perceber então como funciona o cotidiano de uma sala de aula na constante relação entre professor-alunos-conhecimento na área de Língua Portuguesa. Vejamos mais um trecho da obra “A hora dos ruminantes” de José J. Veiga, que explica esse convívio professor-aluno:

Ao entardecer do segundo dia, estando os bois ainda parados, imóveis, como fincados no chão, Pe. Prudente começou a receber apelos para fazer qualquer coisa para enxotar o gado – orações, ladainhas, coisas assim. A todo instante chegava um menino, saltava das costas de um boi para a janela, da janela para a sala, tomava a bênção, dava o recado e ficava esperando a resposta escorado na vara. (VEIGA, 1995, p. 87).

“Professor, como se escreve a palavra ‘x’?”; “Professora, que dia é hoje?”; “Precisa pular linha? Quantas?”; “É para entregar?”; “Vale nota?”; “Não entendi nada, você pode repetir?”; “Precisa ler tudo isto?”... Estas são algumas das inúmeras perguntas que, de modo geral, fazem parte da rotina de sala de aula de um professor que trabalha nas séries finais do Nível Fundamental. Em vista disso, assim como os moradores de Manairiema recorrem ao Pe. Prudente para tomar alguma providência em relação à invasão dos bois, os alunos, muitas vezes, também recorrem ao professor por ‘socorro’, antes mesmo de ao menos tentarem realizar a atividade, de pesquisarem, de utilizarem um dicionário, etc. Além disso, os professores muitas

vezes acabam por fazer papel de pais de seus alunos, já que cada vez mais responsabilidades são passadas aos docentes, isentando os pais de seus compromissos enquanto tais. No século XXI, parece que um dos desafios que se impõe à sociedade é a construção da responsabilização das pessoas, entre elas, dos pais. A responsabilidade familiar no que diz respeito à educação dos filhos acaba por aparecer na escola de forma incisiva, demonstrando sua presença ou sua falta, e interfere na relação professor-aluno e com o conhecimento ministrado.

Por isso, pode-se afirmar que todos os envolvidos no PIBID são beneficiados no momento da execução das atividades nas escolas, sem falar de todo trabalho, leituras e preparo que precederam a execução dos projetos por parte dos graduandos.

## 5 Avaliação

Tomando-se por base o exposto neste artigo, pode-se afirmar que o PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência) trouxe inúmeros benefícios aos envolvidos: os colégios, os educandos, acadêmicos, professoras supervisoras que participam do projeto.

Embora muitas vezes se tenha uma certa resistência ao novo, pode-se dizer que, sem sombra de dúvida, projetos como esses são o incentivo para se ter uma educação melhor em todo o país, pois as pessoas envolvidas possuem um incentivo financeiro e pedagógico para desenvolverem os projetos.

Todos os projetos desenvolvidos pelos acadêmicos foram bem apresentados e os resultados muito positivos. Os pibidianos aplicaram seus projetos em salas com uma nova proposta de ensino, conseqüentemente, os alunos da rede pública de educação os receberam muito bem. Muitos alunos que não costumam prestar atenção e que são considerados um “problema” despertaram o interesse para o tema e realizaram as atividades.

Novamente, destacamos uma passagem do livro “A hora dos ruminantes” de Veiga e fazemos uma analogia com a realidade que está presente no meio educacional brasileiro, principalmente no ensino fundamental, em relação à realidade vivenciada por muitos dos professores que, muitas vezes, ficam sem ação diante de situações vivenciadas nas escolas:

Os cachorros de Manairema, antigos donos daquelas ruas, também sofreram grandes humilhações. Quando atacados por um dos estranhos eles não podiam reagir nem se defender, bastava rosnarem e já os donos vinham correndo castigá-los pelo atrevimento. Eles tinham de correr ou se deixar morder passivamente, se não quisessem levar pauladas. (p. 37)

O educador hoje precisa estar em constante atualização, pois as mudanças na sociedade são muito rápidas e novas ideias são colocadas a nossa disposição, muitas vezes, há resistência por parte de alguns em aceitar o novo, pois é mais cômodo continuar o que já sabe fazer por uma questão de segurança, do que já foi experimentado.

Por outro lado, também não se pode adotar extremos, mas sim ajustar o que já existe com o novo. Não podemos ficar passivos diante das mudanças como os cachorros do trecho apresentado acima, mas questioná-las, avaliá-las e se forem benéficas, adotá-las como práticas exitosas. Várias práticas trazidas pelos acadêmicos do PIBID podem e puderam ser trabalhadas também em outras turmas por seus professores regentes, o que demonstra mais uma ação benéfica desse programa.

O projeto PIBID apresentou um grande estímulo no âmbito escolar, as salas de aula nas quais foram trabalhadas as atividades obtiveram um grande avanço na autonomia da leitura: os alunos começaram a ver a poesia como algo satisfatório, hoje os alunos comentam o jornal que assistiram ou leram, as propagandas estão sendo vistas de uma maneira mais crítica e, até mesmo, as novelas.

É interessante que o graduando observe essas mudanças realizadas nas escolas, pois assim, estimula ainda mais o desenvolvimento de atividades e propostas novas para a Escola Pública. Esse processo de ensino e aprendizagem tem muito a contribuir, principalmente no desenvolvimento do aluno, tanto o acadêmico quanto o estudante da escola. Ambos aprendem com o projeto: o primeiro porque tem a oportunidade de estar em contato com a escola antes dos estágios, tem a oportunidade de estudar e analisar os fatores do ensino que podem mudar a maneira de abordar um tema e de lecionar, tendo também, a possibilidade de aplicar a teoria da Universidade com a prática da escola; e o segundo, porque aprende de uma forma diferenciada e consegue encontrar sentidos para o que está sendo estudado.

Nesta perspectiva, espera-se que programas como esse continuem tendo todo apoio dos órgãos governamentais, pois os benefícios para a educação são muito relevantes.

## REFERÊNCIAS

- GERALDI, João W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- NÓVOA, António. A educação assumiu muitas tarefas. É o fenómeno da escola transbordante. *Nova Escola*. São Paulo, Victor Civita, p. 30-32, 2012.
- VEIGA, José J. *A hora dos ruminantes*. 30 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Os cavalinhos de Platiplanto: Contos*. 14 ed. São Paulo: Difel, 1983.

# SOBRE OS AUTORES

## **Organizadora:**

### **Profa. Dra. Rita Maria Decarli Bottega**

Possui graduação em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela UNIOESTE, Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP-Araraquara e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da USP. É docente do Curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, campus de Marechal Cândido Rondon.

## **Autores dos artigos:**

### **Aline Luane Fantinel**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 3º ano de Letras-Português/ Inglês na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

### **Amanda Perin Nonose**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 3º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

### **Chrystine Kanitz**

Integrante do Pibid no período de 2012-2013, cursa o 3º ano de Letras-Português/Inglês na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

### **Daiane Cezario de Souza**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

### **Elis Regina Basso**

Integrante do Pibid no período de 2011-2012 durante a graduação em Letras-Português/Espanhol. Atualmente, é aluna do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Cascavel-PR.

**Fernanda Maria Müller Gehring**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Inglês na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Gabriela Cristina Lauermann**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Jéssica Paula Vescovi**

Integrante do Pibid no período de 2011-2012 durante a graduação em Letras-Português/Inglês. Atualmente, é aluna do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Cascavel-PR.

**Leomir Bruch**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 3º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Patrícia Helena Frai**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Inglês na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Poliana Migliavacca**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Inglês na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Rafael de Souza Bento Fernandes**

Integrante do Pibid no período de 2011-2012 durante a graduação em Letras-Português/Espanhol. Atualmente, é aluno do Programa de Pós-graduação stricto sensu em Letras, com área de concentração em Linguagem e Sociedade, Unioeste - Cascavel-PR.

**Vanessa Arantes**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 3º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Vanessa Borella da Ross**

Integrante do Pibid desde 2011, cursa o 4º ano de Letras-Português/Espanhol na Unioeste, campus de Marechal Cândido Rondon.

**Leonilda Lang Becker**

Professora supervisora, docente de Língua Portuguesa para as séries finais do Nível Fundamental do Colégio Estadual Marechal Rondon.

**Marlene Scherer**

Professora supervisora, docente de Língua Portuguesa para as séries finais do Nível Fundamental do Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 200

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12 X 19 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: Offset 75 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)