



Fórmula da Vitória: o estudo dos gêneros como meio de letramento

Aline Mendel da Silva¹

Mestranda em Letras Vernáculas, UFRJ

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar a proposta de estudo dos gêneros textuais como meio de letramento, feito no material didático do Projeto Fórmula da Vitória. Esse projeto é resultado de uma parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura do Rio de Janeiro. Para tanto, foram analisados os quatro fascículos, trabalhados nas escolas públicas municipais que adotaram o Projeto. Para a presente análise, serão abordados os conceitos de gênero textual e letramento, cotejando-se a sua aplicabilidade ao material empregado no Projeto. Na análise das atividades, algumas inadequações, sobretudo quanto à relação entre grau de dificuldade e à maturidade cognitiva alunos, foram notadas. Serão analisados também os resultados apresentados por algumas turmas da 10.ª Coordenadoria Regional de Educação, da Prefeitura do Rio de Janeiro. O artigo finaliza com considerações acerca das falhas e acertos do Projeto.

Palavras-chave: Letramento, gênero textual, defasagem escolar.

Abstract: The aim of this paper is to analyze the proposed study of the text genres as a means of literacy, educational materials made in the project Fórmula da Vitória. This project is the result of a partnership between the Ayrton Senna Institut and the Municipality of Rio de Janeiro. To this end, we analyzed the four issues, worked in public schools that have adopted the Project. In this analysis, we will consider the concepts of genre and literacy, comparing to its applicability to the material used in the Project. In the analysis of activities, some inadequacies, particularly regarding the relationship between the degree of difficulty and cognitive maturity students, were noted. Also analyzed the results will be presented by some of the 10th Regional Education Coordinator of the Municipality of Rio de Janeiro. The article concludes with considerations about the failures and successes of the project.

Keywords: Literacy, genre, lag.

¹ alinemendel@bol.com.br



1. O Projeto

O objetivo do presente artigo é analisar a proposta de estudo dos gêneros textuais como meio de letramento, realizada no material didático do Projeto *Fórmula da Vitória*. Esse projeto é resultado de uma parceria firmada entre o Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura do Rio de Janeiro.

Devido a falhas na aplicação do processo de avaliação continuada e a equívocos quanto ao conceito de aprovação automática, um problema grave surgiu: alunos da Prefeitura do Rio de Janeiro ingressavam no 9.º ano do Ensino Fundamental com grande defasagem de aprendizado. Alguns chegavam a concluir esta série, mesmo sendo analfabetos⁽¹⁾.

Em face a esse problema, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro firmou, em 2009, uma parceria com o Instituto Ayrton Senna. Os alunos enquadrados no perfil⁽²⁾ mencionado acima recebiam aulas de reforço escolar, ministradas aos sábados, por professores capacitados pelo Instituto, com material didático produzido por este.

Nesse primeiro ano, apenas um livro foi aplicado, *Poemas e poesias*. Devido ao alto índice de faltas dos alunos, o projeto não surtiu o efeito esperado. Por isso, em 2010, o projeto foi ampliado: foram montadas turmas regulares de 6.º ano que trabalhariam com material didático próprio, confeccionado pelo Instituto⁽³⁾.

Foram aplicados quatro livros, chamados de *fascículos*, a saber:

- 1.º bimestre: *Piadas e Adivinhas*;
- 2.º bimestre: *Poemas e Poesias*;
- 3.º bimestre: *Cartas Abertas*;
- 4.º bimestre: *Contos de Assombração*.

Antes do início de cada bimestre, foram feitas capacitações para apresentar aos professores o novo material. Além delas, a cada 15 dias havia um encontro entre os professores e seu supervisor⁽⁴⁾, com a finalidade da troca de experiências.



Segundo o *site* do Instituto Ayrton Senna, o programa era destinado a alunos do 6.º ao 9.º anos⁽⁵⁾ do ensino fundamental, defasados em alfabetização ou que apresentassem dificuldade parcial ou total das habilidades de leitura e escrita. O objetivo do projeto era a apropriação dos conhecimentos, por parte dos alunos, que passariam a ler e a produzir textos em diferentes situações, com clareza e coesão. Ainda segundo o *site* do Instituto,

O Fórmula da Vitória conta com material específico de Língua Portuguesa organizado a partir de gêneros textuais, que despertam a curiosidade, o interesse e o desejo de ler e escrever nos adolescentes e facilitam a aprendizagem da leitura e escrita por se tornarem objetos reais de comunicação. A proposta favorece a comunicação entre os alunos e o fácil envolvimento da família e da comunidade.

Assim, a rotina em sala de aula apoiava-se nesse material e todas as atividades aplicadas giravam em torno dos gêneros textuais propostos.

2. Gênero textual e ensino

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1997, p.23), para que haja uma educação realmente comprometida com a cidadania, é necessário que se criem condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Ainda segundo esse documento (MEC, 1997, p.7-8) figura, entre os objetivos do Ensino Fundamental, a possibilidade de proporcionar condições para que os discentes sejam capazes de “[...] posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais [...]” e

[...] utilizar diferentes linguagens [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Dessa forma, o ensino deve ser voltado para a prática em sociedade. E, para que forme cidadãos autônomos e articulados com o meio em que vivem, faz-se necessário que se



estruturem os estudos, sobretudo em Língua Portuguesa, tendo-se como eixo central a exploração de textos variados.

Tratando de gêneros do discurso, afirma BAKHTIN (1953, p.60) que

[...] cada enunciado separado é individual, mas cada esfera em que a linguagem é usada desenvolve os seus próprios **tipos relativamente estáveis**. Podemos chamar esses enunciados de gêneros do discurso.⁽⁶⁾

Portanto, nas realizações concretas da língua, surgem textos com certas bases estáveis. Por serem realizações concretas, tais textos originam-se de necessidades, também concretas, dos que os produzem. E, sendo o homem um ser social, essas produções aparecem impregnadas pelo contexto em que são elaboradas. Portanto, gêneros textuais são realizações linguísticas concretas que se definem por propriedades sócio-comunicativas (MARCUSCHI, 2003, p.23).

O estudo dos diversos gêneros textuais constitui, ainda, ferramenta importante para uma das funções básicas da escola: o letramento. Sendo essa a “agência de letramento por excelência” (KLEIMAN, 2007, p.4), não deve se eximir da responsabilidade de criar espaços para a experimentação de formas participativas nas práticas sociais letradas. Esse é um dos elementos que deve ser estruturante do trabalho escolar, em todos os seus ciclos.

Em uma visão pedagógica que parte da prática social para o conteúdo, toda situação comunicativa é tida como um evento de letramento, apresentando a possibilidade da construção sistemática do conhecimento. Assim, a análise da regularidade, da repetição e da busca pela explicação de determinados fenômenos dá-se frequentemente e cabe ao professor selecionar, de acordo com o texto estudado, quais aspectos são mais relevantes a cada momento.

Dessa maneira, possibilita-se ao aluno a construção de seu conhecimento. Tanto os aspectos gramaticais quanto de conceituação de gênero vão sendo explorados de acordo com a concretude do texto. Como afirma FREIRE (2000, p.24-25),



É preciso, sobretudo, [...] que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção.

Em lugar de meramente identificar a diversidade de gêneros, no que concerne à sua definição e às suas características, mais relevante é a sua produção e análise, que também devem ser encaradas como eventos propícios ao letramento.

E, para que haja um projeto de letramento coerente, é necessário que as atividades originem-se de um interesse real da vida dos alunos. Sua realização envolve, necessariamente, o uso da escrita. Por meio da leitura de textos que circulem no âmbito social e com a produção de material que será realmente lido, um evento de letramento é um trabalho coletivo, com a participação de alunos e professor, respeitando-se a capacidade de cada um dos agentes desse processo (KLEIMAN, 2007, p.16).

Portanto, o letramento é um processo contínuo e não há como dissociá-lo do estudo dos gêneros. E será justamente a associação de ambos na aprendizagem que permitirá aos alunos a participação em atividades letradas, às quais antes não possuíam acesso.

Se o estudo do texto deve ser o eixo das propostas curriculares, a prática social deve ser tanto ponto de chegada quanto de partida das atividades escolares. Em uma perspectiva social da leitura e da escrita, uma situação comunicativa assemelha-se a situações diversas da vida em sociedade: “[...] envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam [...] segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns [...]” (KLEIMAN, 2007, p.5). Essa visão contrasta com a prática tradicional na escola, cujo objetivo é a demonstração da capacidade individual dos alunos, mensurada por aspectos quantitativos.

A lógica tradicional da organização dos conhecimentos é alterada quando se estabelece, como elemento central, as práticas sociais. Como afirma KLEIMAN (2007, p.11),

Na concepção social da escrita, não é a progressão do mais fácil ao mais difícil o que facilita ou dificulta a aprendizagem, até porque não é possível dizer, com qualquer grau de segurança, o que torna algo fácil ou difícil a um indivíduo. Se, na prática social,



o aluno se depara com textos não simplificados, numa sala de aula em que a prática social é estruturante, o aluno deveria também se deparar com os textos que circulam na vida social: a facilitação, para que ele consiga vencer os obstáculos que a leitura de tais textos pode apresentar, é o trabalho coletivo: no trabalho com seus colegas, com diferentes saberes, pontos fracos e fortes, sob a orientação do docente.

Assim, uma proposta de estudo dos gêneros, baseada na prática social, não estabelece como obrigatória a precedência, nos estudos, dos gêneros primários aos secundários. Tal distinção de gêneros foi estabelecida por BAKHTIN (1953, p.61-62). Ao explicá-la, afirma MACHADO (2006, p.155) que

[...] Bakhtin distingue os gêneros discursivos primários (da comunicação cotidiana) dos gêneros discursivos secundários (da comunicação produzida a partir de códigos culturais elaborados, como a escrita). [...] Os gêneros secundários [...] são formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos, como a ciência, a arte, a política. Isso não quer dizer que eles sejam refratários aos gêneros primários: nada impede, portanto, que uma forma de mundo cotidiano possa entrar para a esfera da ciência, da arte, da filosofia, por exemplo.

Assim, gêneros próprios da oralidade não devem obrigatoriamente preceder os próprios da escrita. Seu inverso também é pertinente: em séries avançadas, não se deve preterir os primeiros aos segundos. Ao contrário, na progressão dos conteúdos, a exploração de ambos deve ocorrer ao longo do percurso escolar.

Portanto, por objetivar o ensino de língua materna a partir do estudo dos diversos gêneros, a proposta do projeto *Fórmula da Vitória* condiz com as atuais pesquisas acerca do estudo dos gêneros em sala de aula. Além disso, o projeto também orientava aos professores que as turmas fossem divididas em grupos, para que os alunos com maior dificuldade de aprendizagem fossem auxiliados por meio da troca de experiências com os colegas mais avançados (KLEIMAN, 2007, p.11).

Cabe, a partir desse ponto, analisar se a proposta se desenvolveu de fato, bem como a eficácia do projeto.



3. Metodologia

Para a análise do *corpus*, o presente artigo será dividido em categorias, de acordo com os objetivos de cada exercício, a saber: *atividades de leitura, atividades de alfabetização e letramento e atividades de produção textual*. A seguir, na conclusão, será feita uma avaliação geral sobre a eficácia, ou não, da proposta.

4. Atividades de leitura

Como afirmado anteriormente, o objetivo do *Fórmula da Vitória* era propiciar o letramento de alunos com graves problemas de defasagem no aprendizado. Para tanto, a proposta central do projeto era promover tal letramento tomando por base o estudo de diversos gêneros textuais.

Nesse primeiro momento de análise do *corpus*, será discutido o estudo dos gêneros escolhidos para o projeto. Serão analisados aqui a apresentação dos gêneros, as questões de exploração dos textos, bem como a reflexão acerca das bases estáveis⁽⁷⁾ próprias de cada gênero trabalhado.

Na introdução de cada capítulo do primeiro fascículo do projeto (*Piadas e Adivinhas*), a motivação para o trabalho era sempre dois textos, de um desses dois gêneros. E, em cada uma das unidades, havia de uma a três perguntas que visavam à interpretação dos textos motivadores. Em geral, as questões giravam em torno da duplicidade de sentido, característica importante nesses gêneros.

Exemplo disso pode ser encontrado no capítulo destinado ao estudo da letra **O**. Nessa unidade, explorou-se o trocadilho ‘verde’ *versus* ‘ver de’. Como o objetivo do trabalho era não só o estudo dos gêneros, mas sua associação com uma proposta de letramento, o principal tópico abordado nesse capítulo foram os limites dos vocábulos e a alteração de sentidos que podem provocar. Note-se o seguinte exercício:



Nas duplas de frases abaixo, há outros exemplos com estas diferenças. É a sua vez de mostrá-las, completando os espaços em branco.

a) Enquanto ele corria, ele cantava.

_____ tempo chegaremos lá?

b) Gosto de andar _____.

Cansei-me de vagar pela cidade.

Os fascículos seguintes apresentaram um estudo mais sistemático e aprofundado dos gêneros. De uma maneira geral, os livros eram iniciados com uma sondagem acerca dos conhecimentos prévios dos alunos, com constantes exercícios que discutiam as opções lexicais dos autores, bem como o reconhecimento das bases estáveis de cada gênero.

Em *Poemas e Poesias*, por exemplo, a primeira atividade do fascículo destinava-se à definição desse gênero. Sem que houvesse a explanação prévia do professor, era solicitado aos alunos que registrassem suas impressões acerca do que seria esse gênero. Dessa forma, valorizava-se o conhecimento prévio dos alunos (FREIRE, 2000, p. 33), ou seja, os saberes que trazem de suas experiências anteriores à sistematização do conhecimento pela escola.

Em *Cartas abertas*, o respeito pelas experiências e interesses dos educandos foi ainda mais explorado. Já na oficina introdutória do livro, há uma carta destinada aos alunos, acerca da expectativa dos que produziram o material a ser trabalhado. Em seguida, após alguns exercícios, há um texto com a apresentação formal do livro, para que os alunos façam o cotejo e identifiquem as características do gênero carta.

O mesmo ocorre em *Contos de assombração*. Como nos dois livros anteriores, começa-se o estudo desse gênero pela sondagem dos conhecimentos prévios do discente. Na abertura do fascículo, sem que haja uma definição sistemática, há o estímulo para que os alunos dividam com a turma histórias que conheçam desse tipo. Em seguida, há a motivação para que reflitam acerca das características regulares, presentes em todas essas histórias.

Outra preocupação relevante foi a identificação bibliográfica dos textos trabalhados. Em *Poemas e poesias* ocorrem alguns questionamentos nesse sentido, mas requeria-se apenas



que os alunos identificassem o autor do texto. *Contos de assombração* foi o fascículo que, nesse sentido, apresentou um trabalho mais sistematizado e profundo. Na página 94, por exemplo, há uma identificação mais ampla. Solicita-se que sejam apontados, além do autor, o título do conto, o nome do livro, a editora, o ano da publicação e o número da edição.

Em *Poemas e poesias*, essa busca pelo reconhecimento da autoria dos textos gerou alguns problemas no desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Como a distinção entre **autor** e **eu lírico** não foi abordada ao longo das atividades, os exercícios que envolviam essa temática acabaram por reforçar a confusão entre esses dois conceitos⁽⁹⁾.

Exemplo disso está na página 11, no texto introdutório do fascículo, *Convite*, de José Paulo Paes. Nele, o eu lírico ‘convida’ o leitor a ‘brincar’ de poesia. Na exploração do texto, apenas três perguntas são feitas: “Qual é o nome do **autor** desse texto?”, “Que convite o **autor** faz?” e “Para quem **ele** faz o convite?” (grifos do autor). Aqui, há clara confusão entre os conceitos de autoria / eu lírico. Ora, tal distinção é fundamental no estudo dos diversos gêneros literários, sobretudo na poesia.

Entretanto, não há como negar que conceitos importantes sobre o gênero poesia foram amplamente trabalhados nesse fascículo. Suas primeiras oficinas são predominantemente destinadas à identificação e à produção desse gênero. E conceitos importantes, como versos, estrofes, rimas, aliteração e sílaba métrica, são amplamente trabalhados, sobretudo nas oficinas 4 e 5.

Todavia, há de se lembrar que as turmas que compunham o projeto possuíam defasagem na alfabetização. Por isso, parte considerável dos alunos apresentavam grandes dificuldades acerca da divisão silábica das palavras. Devido a esse saber não estar ainda solidificado, as noções de divisão silábica e métrica confundiram-se, acarretando problemas sérios na execução das tarefas.

Ainda com referência ao reconhecimento do gênero, em *Contos de assombração* as escolhas lexicais foram amplamente trabalhadas. Os exercícios com esse foco procuravam a compreensão do processo de criação do autor, sobretudo por meio do entendimento de haver certas palavras, de campos semânticos afins, que se encontram presentes neste gênero textual.



Na Oficina 3 do referido fascículo, por exemplo, surgiram dois textos de origem indígena: *Juu*, que narra as travessuras de dois irmãos, e *Da Marimonda, a mãe-da-mata, não se deve falar*, um conto de assombração sobre um espírito que protege as matas virgens. Após as leituras de ambos, havia uma série de questões que visava a analisá-los, comparativamente. Exemplo disso está em um dos últimos exercícios sobre os referidos textos:

Complete os quadros com mais palavras que dão pistas ao leitor sobre o assunto abordado nos textos.

Texto 1

Juu, cuia, espinho, _____

Texto 2

Marimonda, calamidade, mau sinal, _____

Tais exercícios permitem a reflexão do leitor, que passa a compreender que há bases regulares em determinados textos, e serão essas características que os definirão como pertencente a determinado gênero (BAKHTIN, 1953, p. 60).

Aliás, atividade extremamente constante e produtiva, nos dois últimos fascículos do projeto, foi a leitura comparada. Em *Cartas abertas*, alguns gêneros foram trabalhados, como poesia e entrevista. Quanto a esse último, foi solicitado que os alunos realizassem uma entrevista entre os colegas, a qual, posteriormente, foi transformada em carta aberta para a comunidade escolar, tendo por base os dados coletados.

Em *Contos de assombração*, a atividade de leitura comparada foi uma das tônicas do fascículo. Havia a presença de gêneros diversos, sempre contrastados com o gênero *contos de assombração*, cerne do trabalho. Diferentemente dos dois primeiros fascículos do projeto, formas textuais diversas apareceram, tais como bilhete, receita e anúncio publicitário. Questões como o local em que podem ser encontrados, a finalidade de sua escrita e o público que pretende atingir são amplamente trabalhadas. Por fim, após vários exercícios desse tipo, o fascículo propõe um estudo comparativo, com questões objetivas, cotejando esses gêneros com o foco do estudo, a saber, os contos de assombração.



Nesse fascículo, também se trabalham, amplamente, os modos textuais (CARNEIRO, 2001, p. 29) narrativo e descritivo, sendo o segundo vastamente explorado, sobretudo em atividades de produção.

Quanto ao modo narrativo, sua estrutura é acuradamente estudada. Em vários momentos, apresentavam-se não só os elementos próprios da narrativa (personagens, narrador, espaço e tempo), mas também a própria estrutura é posta em xeque, e a forma desse modo textual é discutida. Conceitos como *apresentação da trama*, *complicação*, *desenvolvimento* e *desfecho* são abordados. Exemplo disso são os exercícios que solicitavam aos alunos a identificação, nos textos, de cada uma das partes a que compõem uma narrativa.

Quanto à seleção dos textos, dentre os fascículos trabalhados ao longo do ano, o que apresentou mais textos com referência direta à realidade e aos interesses dos educandos foi *Cartas abertas*.

Vários tipos de carta foram trabalhados, desde a enigmática, até a familiar. Todavia, o livro peca por deixar à parte o tipo de carta mais comum na atualidade: o *e-mail*. Aliás, todos os tipos de correspondência virtual foram deixados de lado, tais como os *scraps*⁽¹⁰⁾, de sites de relacionamento. Assim, apesar de a temática dos textos ser relevante para os alunos, o gênero carta mostrou-se distante de seus interesses. Por isso, de uma maneira geral, os professores ministravam outras tarefas, além das que constavam no fascículo, visando demonstrar ao aluno que o gênero carta é comum no cotidiano⁽¹¹⁾.

Dentre as temáticas trabalhadas, destacam-se as que giravam em torno da violência e da morte prematura de muitos jovens moradores de áreas carentes, o questionamento acerca dos anseios da adolescência, a violência contra a mulher e problemas dos bairros. Questões mais complexas também foram trabalhadas, como o medo da morte. Todavia, os exercícios que visavam à exploração de tais textos mantiveram-se superficiais, trazendo perguntas como *quem escreve*, *para quem escreve* e *qual é o assunto central*.

Já em *Poemas e poesias*, poucos textos tinham referência direta com a realidade social dos alunos. Questões como violência, pobreza e exclusão social, próprias dos educandos da Prefeitura do Rio de Janeiro, não foram em momento algum abordadas. Alguns não eram condizentes com o estágio de desenvolvimento das crianças, como é o caso de *Ismália*, de



Alphonsus Guimaraens, e **Ferida**, de Augusto de Campos. A maioria dos textos versava sobre o fazer poético, o que fugia dos interesses dos alunos. Devido a isso, se antes do início das atividades do fascículo as crianças mostraram-se extremamente animadas com a possibilidade de trabalharem textos poéticos, aos poucos, esse estímulo foi sendo minado. Ao final do fascículo, ler os poemas transformou-se em atividade penosa.

Ao contrário de *Poemas e poesias*, talvez devido à realidade violenta de suas comunidades, os textos selecionados em *Contos de assombração* despertaram grande interesse nos alunos. Além disso, a própria exploração do texto dá-se de maneira mais profunda. Perguntas superficiais, presentes nas unidades anteriores, apareceram com menor frequência. Por isso, foi exigida uma maior reflexão do aluno, inclusive no que concerne às escolhas lexicais do autor.

Aliás, quanto ao léxico, outra atividade constante era a busca pela significação das palavras, estimulando, dessa forma, o uso de dicionários. Aliás, uma das propostas de produção textual era a de que os alunos construíssem, com base em palavras que surgiam ao longo do texto, um “dicionário de arrepiar”, propondo uma hibridização dos gêneros.

Após a análise da apresentação do gênero, convém agora o estudo do que era o objetivo central do projeto: as atividades de letramento.

5. Atividades de alfabetização e letramento

Como já dito anteriormente, a força motriz para a implantação do projeto *Fórmula da Vitória* foi a constatação do grande número de alunos analfabetos ou com grande defasagem no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita. Portanto, a grande expectativa dos professores era de que atividades que envolvessem o desenvolvimento dessas capacidades fossem encontradas em abundância nos livros a serem utilizados.

Dos quatro fascículos do projeto, o mais voltado para alunos que tiveram grande defasagem no processo de alfabetização foi *Piadas e adivinhas*⁽¹²⁾. Por meio de pequenas



piadas e adivinhações, o aluno era reapresentado ao alfabeto, empregando-se atividades próprias para aqueles que não possuíam domínio, ainda que mínimo, da leitura e da escrita.

Se comparado aos outros fascículos, esse também se destacou por possuir atividades mais diversificadas e atraentes aos alunos. De forma extremamente lúdica, conteúdos mais densos foram trabalhados, como verbos, dígrafos e encontros consonantais.

Cada letra do alfabeto era trabalhada individualmente, utilizando, como textos motivadores, duas piadas ou adivinhas. Na primeira, havia sempre um desenho, a fim de que os alunos pudessem associar determinada letra a um objeto real. Tal recurso é extensivamente utilizado em classes de alfabetização, a fim de que os alunos associem a abstração do sistema escrito à concretude da realidade. Ou, como afirmam KLEIN E SHAFASCHEK (1990, p. 25), por meio desse tipo de exercício, a alfabetização “permite a transposição das operações com objetos concretos para operações mentais por meio de conceitos e representações”.

Partindo-se do pressuposto de que os alunos já haviam sido alfabetizados após o primeiro fascículo do projeto, *Poemas e poesias* tinha como foco os alunos que, já alfabetizados⁽¹⁴⁾, ainda possuíam defasagem de leitura e de escrita, em relação à idade e à série escolar em que estavam. Apesar de não estarem presentes em todas as oficinas do fascículo, havia ainda a presença de atividades de alfabetização, as quais eram, de uma maneira geral, bem elaboradas e criativas. Exemplo disso foi o uso, em alguns momentos, da brincadeira **Stop**. Como na brincadeira, comum no dia a dia das crianças, o aluno era estimulado a encontrar palavras iniciadas por determinadas letras, previamente estabelecidas. Todavia, o livro solicitava certas condições, voltadas ao letramento, diferentes das que normalmente são encontradas.

Além dessas atividades de *Stop*, a única ocorrência de exercício próprio de alfabetização ocorreu na Oficina 5. Usando-se como texto motivador o poema **A caminhada**, de Sidónio Muralha (“Nessa mata ninguém mata / a pata que vive ali, com duas patas de pata [...]”), os autores do fascículo propõem a seguinte atividade:

Sidónio Muralha ensina que, mudando apenas uma letra, é possível escrever outras palavras, não é mesmo?



___ola ___ola ___ola ___ola ___ola
___ato ___ato ___ato ___ato ___ato

Como já afirmado anteriormente, um dos grandes obstáculos na aplicação das atividades do projeto era a extrema heterogeneidade dos alunos. Houve problemas na seleção do público alvo, o que fez com a turma apresentasse tanto alunos que possuíam ampla defasagem de conteúdos, mas eram capazes de decodificar o sistema escrito, quanto alunos tidos como completamente analfabetos, incapazes, inclusive, de escreverem o próprio nome. Nas turmas do Ciep Ismael Nery, dos 30 alunos inicialmente selecionados, 6 eram completamente iletrados. Em outros Cieps, o problema era mais grave: havia turmas cuja maioria dos alunos era incapaz de escrever o nome. As atividades do livro eram, majoritariamente, voltadas para aqueles que, apesar das dificuldades, eram capazes de ler e escrever.

Essa heterogeneidade atrapalhou consideravelmente o desenvolvimento das turmas. Apesar de o professor aplicar atividades diferenciadas a esses grupos, alguns alunos acabaram por abandonar o projeto.

Em *Cartas abertas*, os exercícios voltados à alfabetização foram esparsos. A única atividade destinada a alunos analfabetos estava presente na página 76, quando era solicitado que as crianças formassem o máximo de palavras possíveis com as sílabas da expressão MAIORIDADE PENAL.

Convém ressaltar que, para os alunos com defasagem no aprendizado, as atividades foram extremamente produtivas e relevantes, como é o caso da discussão acerca do emprego das siglas, a oposição entre linguagem formal e informal, a importância dos afixos e a pontuação. Aliás, um dos temas abordados mais exaustivamente nesse fascículo foi a argumentação. Durante essas atividades, as relações lógicas foram amplamente trabalhadas. Esse assunto voltará a ser abordado mais adiante.

Entretanto, ao lado de *Piadas e adivinhas*, o fascículo que atende melhor à proposta de letramento associada a um estudo eficaz de gêneros é *Contos de assombração*.



Quanto às atividades de alfabetização, também apareceram com frequência maior nesse fascículo: ao menos uma por unidade. As atividades variavam desde a ordenação alfabéticas das palavras próprias do campo semântico do gênero trabalhado, até cruzadas, com palavras-chave, encontradas nos textos. Todavia, em alguns exercícios, a heterogeneidade da turma foi, mais uma vez, empecilho: algumas atividades não eram passíveis de serem executadas por alunos tidos como analfabetos.

Exemplos dessas atividades eram as que envolviam o emprego de sinais de pontuação, a identificação dos marcadores de tempo e a percepção da importância dos tempos verbais na narrativa. Para o aluno com defasagem de aprendizado, tais atividades foram extremamente válidas. Todavia, aos que ainda estavam na fase de alfabetização, exercícios como o exemplificado abaixo eram dificilmente executados:

Leia o texto a seguir:

Eu estava no meu quarto, aí meu irmão me chamou. Daí eu descí a escada para me encontrar com ele. Aí eu vi que ele estava assustado porque tinha visto uma coisa estranha, então eu falei com ele para ficar comigo no meu quarto.

Reescreva o texto, substituindo as palavras repetidas por outras que você conhece e que são mais apropriadas para a escrita:

Eu estava no meu quarto, _____ meu irmão me chamou. _____ eu descí a escada para me encontrar com ele. _____ eu vi que ele estava assustado porque tinha visto uma coisa estranha, _____ eu falei com ele para ficar comigo no meu quarto.

Portanto, apesar de atender à proposta de emprego de gêneros textuais como forma de letramento, o sucesso de *Contos de assombração* esbarrou no maior empecilho do projeto: a heterogeneidade da turma. Faltou ao *Fórmula da Vitória* delimitar mais claramente o alunado, para que as atividades adequassem-se às necessidades do período de desenvolvimento acadêmico dos educandos.



6. Atividades de produção textual

As atividades de produção textual também foram amplamente trabalhadas ao longo do projeto. Aliás, todos os livros propunham, como atividade final, a confecção de um livro, com os textos escritos pela turma.

Em *Piadas e adivinhas*, quando ainda se pressupunha haver alunos analfabetos na turma, as atividades de criação giravam em torno da confecção de um desenho que representasse o texto e da produção de frases.

Como já dito anteriormente, nesse fascículo, o alfabeto era trabalhado tendo como textos motivadores duas piadas. Na segunda, o aluno deveria preparar um desenho que ilustrasse a ideia central do texto. Exercitando sua autonomia, os educandos eram orientados a identificar as palavras-chave desse segundo texto, bem como criar uma legenda, que identificasse cada uma das piadas.

Como já dito, por partirem do pressuposto de que havia alunos analfabetos na turma, *Piadas e poesias* estimulava a produção dos alunos apenas no nível frásico. Entretanto, em *Poemas e poesias*, as produções tornaram-se mais complexas.

Esse fascículo dividiu-se em 10 oficinas. As primeiras unidades destinavam-se à produção, ora individual, ora coletiva, de textos. A partir da Oficina 7, o fascículo preparava a turma para a montagem de um livro.

Ao longo do fascículo, a produção de textos foi amplamente estimulada. Uma das primeiras atividades solicitadas é a escrita de acrósticos. De complexidade relativamente fácil, tal atividade familiarizou o aluno com a produção do gênero, dando-lhe segurança para, ao longo das oficinas, produzir textos poéticos mais complexos.

A partir da oficina 6, começaram a ser solicitadas produções coletivas. Como afirma KLEIMAN (2007, p. 11-12), o trabalho coletivo, sob orientação do docente, é facilitador no processo de leitura e escrita do aluno. Além de darem segurança na elaboração de textos, esses momentos de troca proporcionam a desinibição dos discentes, frente ao professor e aos colegas, bem como o espírito de companheirismo entre os educandos⁽¹⁵⁾.



Outras atividades relevantes de leitura e produção de poemas foram solicitadas, tais como o jogral, a paródia e a continuação de escrita de estrofes. Assim foi introduzida a produção individual dos alunos.

A partir da Oficina 7, o fascículo estimulava a releitura e a revisão dos textos produzidos ao longo do bimestre, preparando os alunos para a montagem de um livro com as produções da turma.

No que concerne a uma abordagem pedagógica como prática social (KLEIMAN, 2007, p.16), a visão crítica foi também estimulada, principalmente ao dar-se voz ao aluno. Na página 53, o educando é convidado a preencher uma “ficha pessoal”, na qual há perguntas como “como você é”, “o que você detesta”, “você fica feliz quando”, “sua maior qualidade é”, dentre outras. Tal atividade permitiu a reflexão acerca de quem o aluno era e deu-lhe voz para expressar seus desejos e angústias.

A participação do círculo social também foi estimulada. Na página 19, o livro solicita que o aluno faça uma pesquisa, entre pessoas de seu meio, sobre o que pensam acerca da definição do gênero poesia. Apesar de essa atividade ser aberta a qualquer membro fora da classe, os alunos trouxeram, no Ciep Ismael Nery, considerações que colheram de familiares próximos, tais como pais, avós, tios e irmãos. Assim, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MEC, 1996, p.1), houve comunhão entre família e escola: os alunos demonstravam grande orgulho acerca das frases produzidas por seus parentes próximos.

Se no concernente à produção textual o livro é satisfatório, as atividades de interpretação e a seleção dos textos apresentam falhas, em vários momentos. Perguntas escassas e, na maioria das vezes, superficiais, não levam o aluno a uma leitura verdadeiramente mais profunda. Nas páginas 16 e 17, no texto *A menina transparente*, de Elisa Lucinda, pergunta-se apenas: “Você percebeu que a poetisa brinca com a palavra, criando uma espécie de adivinha? Quem será que está falando, no poema? Dê a sua opinião”. A exploração do texto é, dessa forma, superficial, o que pode ser notado em todos os outros textos abordados no fascículo.

No terceiro fascículo do projeto, para produção das cartas, um aspecto trabalhado exaustivamente foi a argumentação. Todavia, os exercícios mostravam falhas em diversos



aspectos, como a inadequação à faixa etária e ao nível de desenvolvimento escolar dos educandos, como expresso na página 66 do fascículo:

No quadro a seguir, há cinco formas de argumentar, que são utilizadas comumente. Assinale com um X aquelas que foram utilizadas pelo presidente do Flamengo, em sua carta:

| TIPOS DE ARGUMENTO | | | |
|------------------------------------|-------|---|--|
| Argumento de causa ou consequência | de ou | O autor mostra que um fato pode provocar outro, ou seja, busca convencer o leitor alertando para causas e consequências. | |
| Argumento de autoridade | de | O autor traz para o texto a opinião de uma pessoa respeitável, que tenha autoridade no assunto de que está falando. | |
| Argumento de exemplificação | de | O autor justifica sua posição, mostrando que ela é válida com o exemplo de um fato que tenha acontecido com ele mesmo ou com alguma outra pessoa. | |
| Argumento de prova | de | O autor comprova que sua opinião está correta com pesquisas ou fatos históricos. | |
| Argumento de princípio | de | O autor apresenta sua posição com um princípio ético ou moral ou uma crença pessoal que convence o leitor por não poder ser desconsiderado. | |

Devido ao fato de a carta analisada ser extensa, tal atividade tornou-se extremamente enfadonha para os alunos. Cabe lembrar mais uma vez que os alunos do projeto tinham grande defasagem na aprendizagem, sendo muitos, ainda nesse momento, analfabetos. A leitura de um texto tão extenso, para a o preenchimento de um quadro tão teórico, tornou-se penosa para os educandos, que não conseguiram realizar a tarefa autonomamente. Muitos não eram sequer capazes de ler sozinhos um texto tão longo, quanto mais associá-lo a questões tão complexas. Mais produtivo seria se fosse solicitado que encontrassem apenas um ou dois desses argumentos no texto, e trabalhá-los de forma mais profunda, a pedir que identificassem um número tão grande de informações. Outra possibilidade seria a de que esses argumentos viessem relacionados a textos menores, sendo sua exploração mais eficaz, inclusive possibilitando o debate do porquê ter sido necessária dada estratégia de argumentação, em detrimento da outra.



Seguindo os fascículos anteriores, *Contos de assombração* também propunha uma série de atividades para a produção textual, as quais terminariam por gerar a publicação de um livro. Entretanto, apesar de chamar atenção a presença de outros textos de gêneros diversos, a única proposta de produção que não envolvesse histórias de assombração foi a confecção de um ‘dicionário de arrepiar’, com palavras típicas desse gênero. Uma proposta interessante seria a hibridização dos diversos gêneros encontrados no fascículo, tais como a produção de uma ‘receita de arrepiar’ ou de um anúncio publicitário, cuja temática girasse em torno do terror. Todavia, como aspecto positivo, o fascículo estimulava a oralidade, propondo a montagem de um programa de rádio, que narrasse os textos produzidos pela turma.

Mas, como nos fascículos anteriores, a produção textual também é explorada. Solicita-se a produção de textos, tanto individuais quanto coletivos, todos girando em torno do *conto de assombração*. Seguindo a proposta do projeto, há, no final dos trabalhos, a revisão do que foi produzido pela turma, tendo como ponto culminante a montagem de um livro.

7. Conclusão

O projeto *Fórmula da Vitória*, apesar de suas debilidades, demonstrou ser possível promover atividades de letramento a partir do estudo dos gêneros textuais diversos. Para tanto, havia a proposta de uma série de exercícios, diversificados e, muitas vezes, de feita prazerosa para os alunos. Além disso, havia sempre a proposta do trabalho coletivo (KLEIMAN, 2007, p.11), o que era um elemento facilitador da aprendizagem e promovia a maior integração entre os alunos. Entretanto, como exposto ao longo do presente trabalho, a maior dificuldade na aplicação do projeto foi a definição imprecisa acerca de seu público alvo.

Entendendo-se letramento como um processo, que se estende ao longo de todo o período de escolarização, pode-se afirmar que a proposta do projeto foi eficaz. O que faltou, talvez, tenha sido uma delimitação mais clara de seus objetivos(16). Com metas mais claras, teria sido possível respeitar os diferentes estágios de desenvolvimento do educando, a fim de que as atividades propostas não se situassem aquém ou além de suas capacidades.



Convém ainda observar que uma maneira eficiente de trabalhar os gêneros é por meio do cotejo. Ao comparar textos cujas bases estáveis são diferentes, o educando consegue construir, autonomamente, seu conhecimento, a partir de conclusões próprias. Nesse sentido, os fascículos do projeto – à exceção de *Contos de assombração* – pecaram. A leitura comparada foi praticamente desconsiderada, apresentando poucas ocorrências em raros momentos.

Entretanto, não há que se tirar o mérito do projeto. Apesar de suas falhas, pode-se afirmar que cumpriu, mesmo que parcialmente, sua proposta. Sem sombra de dúvidas, o *Fórmula da Vitória* foi uma tentativa de remediar políticas públicas descompromissadas, que, ao relegarem a educação para um segundo plano, acabam por condenar dezenas de alunos a vagarem, como fantasmas, pelas diversas séries escolares. Migram, de série em série, sem ter o conhecimento mínimo das letras.

Talvez devido a isso muitos, no final da jornada, chegam à conclusão de que não valeu a pena.

Notas

(1) Dentre os tidos como analfabetos, há um grande número de alunos que, apesar da capacidade de decodificar minimamente letras, não desenvolveram a habilidade de interpretação de textos. São os chamados *analfabetos funcionais*.

(2) A escolha dos alunos que participariam desse programa foi feita por indicação dos professores regulares das séries do 6.º ano do Ensino Fundamental.

(3) Estas turmas receberam uma numeração especial, 9901. Nas escolas filiadas ao projeto, era montada uma turma por turno, de acordo com o número de alunos com defasagem e com a disponibilidade de professores. Nessas turmas, havia um único professor, preferencialmente de Língua Portuguesa. A exceção eram as quartas-feiras, quando eram ministradas aulas de Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Educação Física e CEST (Centro de Estudos do Aluno), disciplina própria da Prefeitura do Rio de Janeiro, cujo objetivo é o reforço escolar, por meio de atividades diversificadas, em diferentes disciplinas.

(4) A função do supervisor era a de fiscalizar se o trabalho estava sendo executado de acordo com as orientações do Instituto, a de auxiliar os professores em eventuais dúvidas quanto à aplicação das atividades, bem como orientá-los na solução de problemas rotineiros em sala de aula. Todas as ações efetivadas pelo professor eram registradas em termo de visita, do qual a Unidade Escolar deveria ter ciência, para, caso fosse necessário, tomar as providências cabíveis.

(5) Na cidade do Rio de Janeiro, esse programa foi aplicado apenas em turmas do 6.º ano.

(6) Do Inglês, “[...] each separate utterance is individual, of course, but each sphere in language is used develops its own **relatively stable types** of these utterances. There we may call speech genres.”

(7) Pelo termo “*bases estáveis*” (BAKHTIN, 1953, p.60) entenda-se como as características regulares ou relativamente estáveis que se observam, de uma maneira geral, nos textos de determinado gênero.



(8) O eu-lírico é um recurso que viabiliza a infinidade criativa dos sentimentos poéticos, haja vista possibilitar ao autor que não se limite a seus próprios pensamentos e emoções, pluralizando seus sentidos. Aliás, a correspondência eu-lírico / autor nem sempre é verdadeira.

(9) Quanto às impressões dos alunos, serão apresentadas aqui as que foram registradas na turma do Ciep Ismael Nery (10.19.202), bem como nas demais turmas que estavam sob a supervisão de Susete Faria, a saber: Escola Municipal (E.M.) André Vidal dos Negreiros (10.19.007), E.M. Eduardo Rabelo (10.19.008), E. M. Aldebarã (10.19.016), E. M. Dr. José Antônio Cirauco (10.19.036), E. M. Joaquim da Silva Gomes (10.19.047), E. M. Adalgisa Neri (10.19.054) e Ciep Ministro Marcos Feire (10.19.201).

(10) Dos sites de relacionamento, o que era mais comum entre os alunos do Ciep Ismael Nery era o *Orkut*. Nesse site, os usuários deixam pequenos ‘bilhetes’ para seus amigos. Tais textos recebem o nome de *scrap*s.

(11) Muitos alunos do projeto, por pertencerem a comunidades carentes, não recebiam cartas em suas residências. Isso se deve ao fato de muitos deles terem suas casas construídas em terrenos irregulares (as chamadas *posses*), o que não lhes permitia ter um endereço formalmente instituído. Outra impossibilidade para receber correspondências era a inviabilidade de acesso dos Correios, devido à violência dessas áreas. Por isso, esse gênero lhes pareceu distante.

Convém observar ainda que, atualmente, o costume de enviar cartas para amigos, via Correios, vem sendo substituído pelos *e-mails* e *scrap*s. Para motivar os alunos, no Ciep Ismael Nery, algumas aulas foram ministradas nas salas de informática (comuns em todas as escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro), para atualizá-los acerca desse tipo de correspondência.

Outra iniciativa promovida pela professora foi levar para a sala de aula suas correspondências pessoais, de sua época de adolescência, quando era comum a troca de cartas mesmo entre pessoas que não se conheciam pessoalmente, cuja comunicação era iniciada por anúncios próprios, em revistas. Isso não só desenvolveu ainda mais o laço afetivo entre professora e educandos, como também gerou em algum deles o desejo por preservarem suas memórias pessoais.

(12) Segundo a supervisão do projeto, a proposta era que, nessa primeira unidade, fossem solucionados os problemas mais graves de alfabetização, a fim de que se desse prosseguimento aos estudos dos gêneros ao longo do ano. Todavia, esse fato não foi observado, pois a grande maioria dos alunos analfabetos não conseguiu ser alfabetizada em apenas um bimestre.

(13) Convém ressaltar que a heterogeneidade da turma foi o empecilho maior para o desenvolvimento adequado das atividades. Embora os exercícios fossem prazerosos aos alunos, aqueles que possuíam certo domínio da leitura e da escrita mostravam-se constrangidos em terem de executar certas atividades, próprias de alfabetização, tais como a produção de alfabetários. Por isso, muitos deles demoraram a aceitar fazerem parte do projeto, sentido-se intimidados perante os demais colegas da escola, sobretudo os que pertenciam também ao 6.º ano.

(14) Nas reuniões de capacitação, os professores do projeto eram estimulados a continuarem a promover a alfabetização, por meio de atividades elaboradas por eles mesmos, tomando por base os textos apresentados. Todavia, a grande maioria dos professores não era familiarizada com classes de alfabetização e poucas sugestões para esse tipo de atividade eram apresentadas durante essas reuniões.

(15) Um dos itens assinalados no termo de visita do supervisor era a exposição dos trabalhos feitos pela turma. Os professores eram estimulados a exibirem as produções dos alunos, tanto na sala de aula, quanto no espaço escolar.

A exposição das produções coletivas tirava dos alunos a responsabilidade de autoria individual e o consequente peso da reprovação dos colegas de escola. Assim, os alunos que participavam do projeto apresentavam grande prazer em convidar os colegas das demais séries a lerem suas composições, espalhadas pela escola, o que lhes elevava a autoestima, dando-lhes segurança na produção de textos posteriores.

Além disso, os alunos participantes, devido à sua dificuldade em acompanhar as turmas regulares, apresentavam sérios problemas de disciplina. Nas turmas do projeto, tiveram uma mudança considerável de comportamento, o que foi de imediato notado e estimulado pela direção do Ciep Ismael Nery, sobretudo pela coordenação pedagógica. As produções coletivas recebiam efusivos elogios, o que



aumentou ainda mais a autoestima dos alunos e melhorou suas relações com as esferas mais elevadas da escola.

(16) Em defesa do projeto, vale ressaltar que 2010 foi o primeiro ano em que foi aplicado em turmas regulares, com quatro fascículos. Em 2009, quando foi implantado, atuava como uma espécie de 'reforço escolar', empregando apenas o fascículo *Poemas e poesias*.

Referências

- ANGELIM, Regina Célia C.; SILVA, Edila Vianna da. Variação, gênero textual e ensino. In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.) ***Da língua ao discurso***. Reflexões para o ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.161-172.
- ANJOS, R. ***Cartas Abertas***. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2010.
- ANJOS, R. ***Contos de Assombração***. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2010.
- ANJOS, R. ***Poemas e Poesias***. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2009.
- BAKTIN, M.M. (1953) The problem of speech genres. In: BAKTIN, M.M. ***Speech genres and other late essays***. Translated by Vern W. McGee. university of Texas Press, 1986, p.60-68.
- BORJA, A.; ANJOS, R. ***Piadas e Adivinhas***. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2010.
- BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 12 jan. 2011.
- CARNEIRO, A. D. ***Redação em construção***. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2001. p.28-30.
- da Educação. ***Currículo básico da escola pública***. Curitiba, 1990.p.15-30.
- FÓRMULA da Vitória. São Paulo, 2011. Disponível em: http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/novo_site/programas/programas_formulavitori a.asp. Acesso em 27/12/2010.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. ***Signo***, v. 32, n.53, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em 29/12/2010.
- KLEIN, L. R.; SHAFASCHEK, R. Alfabetização. In: PARANÁ. Secretaria de Estado
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. ***Baktin: conceitos-chave***. São Paulo: Contexto, 2006. p.151-166)
- MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R. & BEZERRA, Maria A. (org.). ***Gêneros textuais & Ensino***. 2.ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2003, p.19-36.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. v.2. Brasília: MEC /SEF, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. (2002). "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" In DIONÍSIO, Â. et al. ***Gêneros textuais e ensino***. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.