

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O EMPREGO DO GÊNERO PARÓDIA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jucenilton Alves dos Santos *
Maria Aparecida Pacheco Gusmão **

Resumo: A pesquisa qualitativa foi a maneira mais precisa de realizar este estudo com foco na transformação de uma determinada situação. A análise dos dados obtidos aponta para a importância da presença do professor/mediador na formação do leitor, uma vez que, além de colaborar para a interação entre texto e leitor, a motivação para leitura e produção textual aumenta. O motivo das dificuldades de leitura e produção escrita reside no pouco acesso dos alunos aos diferentes gêneros de texto. Os objetivos desta pesquisa são: experimentar a aplicação de uma sequência didática usando o gênero paródico como uma ferramenta que permite o aprendizado das relações intertextuais e o desenvolvimento do sentido crítico com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental; verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero paródico e sobre a intertextualidade; operacionalizar uma sequência didática com o gênero paródico como tema para as atividades de leitura, produção e reescrita de textos; análise dos dados obtidos na sequência didática, comparando-os com o quadro teórico pré-estabelecido. O estudo do gênero paródico como recurso alternativo para a aprendizagem é relevante para os alunos do Ensino Fundamental, pois permite atividades mais produtivas e agradáveis e também avança no conhecimento das relações intertextuais.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero. Paródia. Leitura.

DIDACTIC SEQUENCE AND THE USE OF THE PARODY GENRE AS A STRATEGY FOR READING AND TEACHING IN BASIC EDUCATION

Abstract: Qualitative research was the most accurate way to carry out this study with a focus on the transformation of a given situation. The analysis of the obtained data pointed to the importance of the presence of the teacher/mediator in the formation of the reader, since, in addition to collaborating for the interaction between text and reader, motivation for reading and textual production increases. The reason for the difficulties of reading and written production is in the lack of access of students to the various textual genres. The objectives of this research are: to experiment with students of the 9th grade of elementary school the application of a didactic sequence using the parody genre as an instrument that enables the learning of intertextual relations and the development of critical sense; to verify students' knowledge about the parody genre and about intertextuality; operationalize a didactic sequence having the genre parody as thematic for the activities of reading, production and rewriting of texts; analyze the data obtained in the didactic sequence by comparing them with the pre-established theoretical framework. The study of the parody genre as an alternative resource for learning is relevant for students of Elementary School since it offers more productive and enjoyable activities and also advances in the knowledge of intertextual relations.

Keywords: Didactic sequence. Gender. Parody. Reading. Reading strategies.

Introdução

É função da escola, por meio da mediação do professor, possibilitar aulas de leitura significativas, de modo que oportunize a interação entre texto e leitor, desenvolvendo, assim, habilidades que permitam a ampliação da compreensão

leitora dos estudantes. Precisamos, através das aulas de Língua Portuguesa, propor práticas de leitura que concebam o texto enquanto processo, enquanto atividade interacionista de construção de sentido.

Ao longo do tempo a leitura tem sido objeto de várias investigações. De acordo com a perspectiva adotada e as novas demandas que vão surgindo, novas exigências são feitas e seu conceito vai assumindo novo caráter.

De acordo com Borba (2007), “[...] leitura é um conceito em construção que tem mostrado diferentes acepções ao longo dos estudos científicos sobre os processos envolvidos no ato de ler.” (BORBA, 2007, p. 9). Cada tempo desperta novas necessidades e, com isso, novas habilidades e competências passam a ser cobradas. Se no passado bastava decodificar, agora é necessário interagir com o texto, exigência perfeitamente compreensível numa sociedade que busca o sujeito ativo, atuante, participativo, multicompetente, letrado. Afinal, como bem lembra Yunes (2005), “[...] ser analfabeto é estigma grave em nossa sociedade.” (YUNES, 2005, p. 35). Agora, mais do que nunca, tem se difundido que o homem tem direitos e deveres de “cidadão”, mas dificilmente poderá reconhecer-se enquanto tal, se não alcançar ler o “texto”, tanto em suas linhas, quanto nas entrelinhas como afirma Yunes (2005).

A leitura já foi conceituada como decodificação, tradução de símbolos gráficos, um processo mecânico e desprovido de reflexão ou avaliação por parte do leitor. Contudo, tomar a leitura como mera decodificação é por demais simplista uma vez que ler requer compreensão e o simples reconhecimento de letras e/ou palavras não garante a ativação dos processos mentais necessários para a produção de sentidos. É provável que esse conceito tenha atendido às necessidades da sociedade num determinado período em que bastava que o sujeito conseguisse ler instruções para realizar mecanicamente as suas tarefas.

Ao longo do tempo, o mundo moderniza-se e exige que o sujeito acompanhe sua evolução. Segundo Zilberman (2009), o desenfreado desenvolvimento tecnológico e a exigência de fabricação acelerada de novos produtos e serviços alavancam mudanças, sobretudo da escola que precisa democratizar-se para propiciar o aumento do público leitor, capaz de atender às novas necessidades e requisitos do mercado.

Com as novas necessidades da contemporaneidade, as pesquisas ampliaram-se ainda mais nesse campo e hoje é temos a noção de que não existe leitura sem

compreensão, e não existe compreensão sem interação. Já não cabe “[...] leitura passiva, leitor manipulável, autor esfinge.” (YUNES, 2005, p. 107).

Segundo Orlandi (1983), “[...] a leitura é o momento em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.” (ORLANDI, 1983, p. 173).

No decorrer do processo de significação do texto, muitos aspectos devem ser considerados. Não existe uma compreensão única, fechada. A leitura e a compreensão dependem, quase sempre, do acervo cultural do leitor, de seu repertório linguístico, de sua capacidade de ler o implícito, da circunstância da leitura, do objetivo e da estratégia utilizada para a realização da mesma.

Partindo desse princípio, o autor afirma que “[...] a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (ORLANDI, 2012, p. 10).

De acordo com as ideias de Lajolo:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 2009, p. 101).

Nesse percurso de construção de sentido, o próprio termo *leitura* vai assumindo significação variada e tendo seu conceito cada vez mais ampliado, não se aceita mais considerar que o sentido está unicamente no texto ou no leitor. A contemporaneidade vem nos mostrar que leitura é, sobretudo, interação, um processo onde autor-texto-leitor são indissociáveis quando se pretende trabalhar num sentido mais amplo, de diálogo, de negociação visando à construção do sentido.

Em seu livro “Leitura Significativa”, Smith (1999) afirma que dois requisitos são essenciais para a aprendizagem da leitura: disponibilidade de material interessante e que se relacione com a realidade do aluno e presença de um orientador, um leitor experiente e compreensivo, para guiar o aluno nesse complexo processo de aquisição e aprendizagem da leitura.

Considerando as declarações de Smith (1999), escola e professor assumem importante papel nesse processo já que é a escola o lugar próprio da aprendizagem formal e o professor o responsável, muitas vezes o único, pela condução desse processo.

Escola e professor devem, portanto, estar cientes de todas essas variantes, pois ter conhecimento desses aspectos envolvidos no processo de leitura e compreensão é fundamental para que este se torne realmente significativo. Além disso, o sucesso em várias esferas sociais depende em grande parte do domínio dessa habilidade. Segundo Bamberger (1986, *apud* SILVEIRA, 2005) “todo bom leitor é bom aprendiz”. De acordo com Bamberger:

A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redonda no da capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção. (BAMBERGER, 2005, p. 15).

Portanto, compreender um texto é condição necessária e como tal deve constituir-se como direito que deve ser assegurado, através de uma educação de qualidade, a todo e qualquer sujeito como garantia de um convívio pleno na sociedade.

1 Leitura como processo interacionista

A leitura está presente nos mais diversos segmentos sociais e sendo a escola a instituição mais apropriada socialmente para seu ensino, pode parecer pouco criativa ou simplista, a escolha para o título dessa seção. Para provocar ainda mais questionamentos, expomos as declarações de Manguel acerca do sujeito que lê:

É o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 1997, p. 19).

Partindo dessa perspectiva, observamos que na escola nem sempre o que o autor declara constitui um fato. Na leitura feita na escola ainda não há, integralmente, o espaço para que ela aconteça. Nas aulas de Língua Portuguesa

(doravante LP), por exemplo, a leitura é voltada, quase que exclusivamente, para exercícios mecânicos, ora visando responder questionários, ora visando preencher fichas de leitura, ou ainda, para realizar resumos de textos literários.

Por outro lado, podemos averiguar que existe desigualdade no que se refere à aprendizagem da leitura. De acordo com Soares:

[...] o acesso ao mundo da escrita vem significando, apenas, para as camadas populares, ou a aquisição de uma habilidade quase mecânica de decodificação/codificação (ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor), ou o acesso a universos fechados arbitrariamente impostos. (SOARES, 2000, p. 25).

A escola é espaço de construção de cidadania onde a leitura deveria ser uma prática para desenvolver habilidades através das quais o aluno, leitor, pudesse interpretar seu universo e intervir. Porém as ações que envolvem o ato de ler no âmbito escolar não apresentam objetivos específicos para esse fim. O que observamos, na maioria das situações, é um contexto em que:

[...] a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor) quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe. (KLEIMAN, 1999, p. 30).

O objetivo da escola, no que concerne à leitura, atualmente, como já foi dito anteriormente, não se destina a formar decodificadores. Os alunos, quase sempre acumulam informações em contato com variadas fontes, sem estabelecer sentido para o que foi adquirido. Como sabemos, ao ser humano, ao longo de sua existência, dentro ou fora do espaço escolar, tem sido imposta de forma compulsória a decodificação de signos.

Para Antunes (2003), tradicionalmente, o trabalho com a leitura tem se constituído por exercícios de decodificação da escrita. Na sua observação, tais atividades não levam em conta o aspecto da interação verbal, elas configuram-se como exercícios de leitura sem vínculo com os usos sociais cotidianos. Segundo Kleiman, tais práticas são:

[...] desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 1998, p. 16).

O ensino de LP ainda retrata conceitos equivocados a respeito da natureza do texto e também sobre leitura. O que se vê é a leitura como tarefa de casa, em um processo automático de busca de respostas. Observamos uma leitura baseada no entendimento de textos por meio de três aspectos: decodificar, interpretar e escrever.

Analisando esses aspectos, não há possibilidade de construção de sentido para além da superfície do texto. Para essa atividade, entende-se que o texto é algo pronto e acabado, sendo, portanto, finito. Dessa maneira, não há espaço para o diálogo e a formação de opinião, assim como a reflexão já que tudo está pré-estabelecido. No entanto, sabemos que isso é um equívoco, pois é através da leitura que os alunos podem e devem interagir, entender sua própria realidade e a do próximo, dialogando e confrontando seu conhecimento prévio do mundo que o cerca com as experiências de vida e saberes da sociedade.

Essa ação acontece na escola, em decorrência da ausência, na maioria das vezes, de uma formação adequada para o ensino de língua materna, pois muitos professores do ensino fundamental acreditam que a sua função, enquanto educadores de LP, seja ensinar a ler, porém, sua atuação deveria almejar a criação de:

[...] condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros. Trata-se, antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá. (MARTINS, 1994, p. 34).

Sendo assim, defendemos práticas de leitura diferentes das que ainda existem e comungam com tendências e concepções de língua sem prestígio.

É necessário alterar os meios e as atitudes realizadas por alguns professores para que a escola possa ajudar efetivamente na construção de leitores autônomos e críticos.

O principal motivo de se ensinar/aprender a língua através da leitura provém do próprio conceito de linguagem, de língua e de texto. Muitos estudos foram realizados, por meio de variados caminhos teóricos, para estabelecer o objeto de leitura, o texto. Segundo os estudos de Koch e Elias (2008), o conceito de texto foi sendo ampliado, de acordo com as perspectivas pesquisadas, a partir do conceito de língua e de sujeito. A concepção de texto depende do conceito de língua e de sujeito. Segundo Kock:

A concepção de língua como código – portanto como mero instrumento de comunicação – e de sujeito como (pré) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de decodificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte [...] Já a concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. (KOCK, 2013, p. 16-17).

Acreditamos nessa perspectiva de interação tal qual Kock (2013), em que os sujeitos participantes agem uns sobre os outros, possuem uma história, agem num contexto social e ideológico, ocupam um lugar de leitor que lê e interpreta textos.

Baseado no pensamento de Martins (1994), entendemos que uma tela, uma letra musical, uma dança, um filme, uma peça teatral, um cartum, um outdoor, podem ser vistos como unidades de informação num contexto de interação tanto quanto uma conversa entre vizinhos ou a leitura de um romance. Podem, dessa maneira, ser considerados objetos de leitura - textos. Temos, portanto, o texto verbal, criado a partir de palavras, e o texto não verbal, criado através de outras linguagens que prescindem da palavra. A pintura, o desenho, a música, a mímica, a mensagem de *WhatsApp* por meio de *emojis*¹, são alguns exemplos de linguagem não verbal, embora possam eventualmente usar também a palavra.

As atividades de leitura em sala de aula, considerando esse percurso teórico, devem ser vistas como processos interativos que envolvem relações diversas, estratégias e pressupostos que promovem construção e interação.

2 As estratégias de leitura na sala de aula

Para que o leitor produza significado naquilo que lê, é necessário que, antes da leitura, ele tenha objetivos claros, que o texto atenda às necessidades do leitor e que ele consiga lançar mão de modos que o levem à compreensão. Na maioria das vezes, os alunos não conseguem atribuir sentido ao texto por causa da total falta de domínio das estratégias básicas de leitura. A escola deve ensinar essas estratégias aos alunos desde os anos iniciais para que depois eles próprios, mais maduros, possam escolher as mais apropriadas para cada tipologia textual de acordo com o objetivo da leitura. Ter a capacidade de assumir uma posição estratégica, de maneira autônoma, perante o texto, pode ser a garantia da produção de sentido e da formação do leitor proficiente que tanto se almeja.

Dessa forma, podemos afirmar que é de grande importância o emprego de estratégias de leitura em sala de aula para o melhor desenvolvimento da compreensão leitora e formação de leitores competentes. “Elas são procedimentos de caráter elevado, que envolvem o cognitivo e o metacognitivo.” (SOLÉ, 1998, p. 70). Para realizar habilidades de leitura, o leitor precisa desenvolver tais procedimentos antes, durante e após a prática da leitura, os quais se constituem de maneira indispensável à compreensão de textos. O uso das estratégias de leitura dá capacidade ao sujeito para detectar problemas no momento da leitura e buscar possíveis soluções. O leitor proficiente tem consciência quando compreende, o que compreende e quando não compreende um texto. Ao fazer uso delas durante o ato de ler, o leitor ativa os conhecimentos prévios que são necessários para a produção de sentido, estabelecendo uma relação de interação com o texto.

Segundo Kleiman (1993), as estratégias de leitura são operações regulares, flexíveis e diversificadas utilizadas para abordar o texto.

Assim, fica claro que o uso de estratégias norteia a atividade de leitura, favorecendo o processo de compreensão do texto. Dispor ao aluno os meios imprescindíveis para desenvolver a compreensão leitora deve ser um dos objetivos principais de todo e qualquer processo educativo e, sendo assim, elas devem fazer parte da prática de atividades com texto.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) assinalam que,

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento, sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de

extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p. 53).

De acordo com Solé (1998), “[...] as estratégias não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação, são suspeitas inteligentes e arriscadas sobre o caminho mais adequado para seguir.” (SOLÉ, 1998, p. 69). No ponto de vista da autora, as habilidades de leitura possibilitam autonomia no momento da leitura, podendo avaliar suas ações em razão dos objetivos, podendo regredir ou avançar o processo de leitura.

Sendo assim, o leitor proficiente será, nessa perspectiva, aquele que souber selecionar, dentre as variadas atividades existentes, aquela mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo da sua leitura (SILVEIRA, 2005).

Apresentaremos a seguir estratégias de leitura sob o ponto de vista de Kleiman (1993), classificadas em dois grupos: cognitivas e metacognitivas, cujos conceitos vemos no quadro a seguir:

COGNITIVAS	METACOGNITIVAS
“As estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo da leitura. Por exemplo, o fatiamento sintático é uma operação necessária para a leitura, que o leitor realiza, ou não, rápida ou cuidadosamente, isto é, de diversas maneiras, dependendo das necessidades momentâneas, e que provavelmente não poderá descrever”.	“As estratégias metacognitivas estão ligadas ao conhecimento processual, pois, ao contrário das cognitivas, através delas, o leitor toma consciência do processo, no momento da realização da tarefa e do percurso para obtenção dos resultados. As estratégias metacognitivas buscam os objetivos para a realização da leitura. O leitor experiente torna a leitura uma atividade consciente, reflexiva e planejada”.

Quadro 1 - Estratégias de leitura baseadas em Kleiman (1993, p.50).

Elaborar atividades em que sejam acionadas essas estratégias no âmbito da superfície textual relacionadas ao momento enunciativo e às relações extralinguísticas representará a possibilidade de oportunizar meios de amadurecimento e autonomia para o leitor em formação, o que deve ser prioridade da prática pedagógica. Daí a preocupação com a construção do sentido do texto, com os procedimentos envolvidos nessa construção, com as estratégias acionadas no processo de leitura e, principalmente, com a necessidade de o professor assumir uma nova postura nas aulas de LP.

Dessa maneira, podemos dizer que o sujeito exerce controle da atividade que está realizando, pois formula hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio quanto aos elementos formais não visíveis e de alto grau de informação, e a leitura passa a ter o caráter de verificação de hipóteses, para confirmação ou contestação, que envolve uma atividade consciente.

No ato de ler, em se tratando das metacognitivas, o leitor experiente utiliza técnicas, como por exemplo, a busca do significado da palavra, volta à leitura do texto para encontrar o seu sentido, etc.

Essas estratégias devem ser usadas com o intuito de despertar o interesse pela leitura e para formar leitores independentes, capazes de ler e compreender qualquer tipologia textual. Dessa forma, elas necessitam ser ensinadas, e a escola se constitui em um lugar privilegiado para tanto.

Dentre tantos objetivos que são envolvidos na prática da leitura, o de ler para aprender é um grande desafio que deve ser enfrentado pelos leitores que concebem a leitura como uma maneira de obter conhecimento. De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), a leitura é uma atividade que requer procedimentos que permitam controlar o que vai sendo lido, permitindo, dessa maneira, avançar na busca da compreensão. A utilização de estratégias é vista como de extrema importância para o desenvolvimento da compreensão leitora, sem elas é impossível formar leitores proficientes.

A leitura proficiente envolve uma série de recursos para construir significado; sem esses recursos não é possível alcançar rapidez e eficiência. A estratégia de leitura é um vasto esquema para obter, avaliar e utilizar informações.

Analisando o cotidiano da sala de aula e respaldando-nos na experiência docente na educação básica, entendemos que a aprendizagem escolar está apoiada na leitura.

Muitos autores vêm desenvolvendo trabalhos na intenção de construir embasamentos teóricos metodológicos a respeito da leitura, levando contribuições tanto para professores de LP, quanto para os professores de outras disciplinas que utilizam o texto como apoio para a aprendizagem.

Solé (1998) salienta que o bom leitor é aquele que para construir o significado de um texto usa ao mesmo tempo os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos, de maneira que, para se tornar um bom leitor, é preciso que o aluno

aprenda a usar estratégias que o torne passível de controlar a leitura e entender qualquer tipo de texto.

A compreensão de um texto, então, é uma tarefa mental e complexa, já que nem tudo está na superfície do texto e cabe ao leitor efetuar um processo cognitivo o qual exigirá dele competência para a mobilização dos conhecimentos já armazenados em sua memória que vão gerando inferências e dessa maneira as lacunas deixadas no texto vão sendo preenchidas passo a passo e o texto vai ganhando significação na proporção em que novas informações vão sendo acrescentadas.

3 Método de abordagem da pesquisa: qualitativa

Em termos de metodologia para a intervenção pedagógica realizada no município de Itiruçu Bahia no Centro Educacional Adalício Silva Novaes numa turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, nos baseamos na pesquisa qualitativa, pois a intenção desse trabalho não é medir, mensurar dados, mas compreender e interpretar os significados que os participantes dão às situações a eles apresentadas. Trata-se de uma proposição de caráter exploratório que pretende “[...] analisar e interpretar dados, refletir e explorar o que eles podem propiciar buscando regularidades para criar um profundo e rico entendimento do contexto pesquisado.” (OLIVEIRA, 2010, p. 22).

Buscando os aspectos teóricos que definem tal pesquisa, Gerhardt e Silveira (2010) delineiam:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (GERHARDT; SILVEIRA, 2010, p. 32).

Segundo as autoras, a pesquisa qualitativa é utilizada por pesquisadores que buscam métodos de análise capazes de explicar o porquê das coisas, sem que os

princípios quantitativos (métodos e técnicas estatísticas) sejam seu principal objetivo.

O principal instrumento da pesquisa qualitativa é o pesquisador, uma vez que ele tem um contato direto com a atividade a ser investigada em um trabalho de campo. Configura-se como pesquisa de campo porque suas ações são realizadas no local onde ocorre o fato social que está sendo averiguado, baseando-se nos fatos tais quais ocorrem na realidade, sem que o pesquisador intervenha nos resultados obtidos. De acordo com Rey:

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. (2002 *apud* REY 2005, p. 81).

Bogdan e Biklen (1994) assinalam que, “[...] na pesquisa qualitativa, os dados são recolhidos em forma de palavras e imagens, sendo que a maior preocupação está no processo e não no produto.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Como resultado de pesquisas qualitativas, são produzidas informações aprofundadas e ilustrativas sobre aspectos da realidade de interesse do pesquisador, que, segundo Minayo (2002), apoiam-se em um grande universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que delineiam um conjunto de processos e de fenômenos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador procura compreender a totalidade dos fenômenos estudados, buscando interpretá-los a partir da utilização de instrumentos formais e semiestruturados que lhe permitem analisar as informações captadas de forma organizada e intuitiva (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A compreensão do ambiente, através desta pesquisa, dar-se-á a partir de um projeto previamente traçado que procurará responder questões problematizadas por meio das próprias considerações do pesquisador.

4 A sequência didática

A predileção pela opção metodológica sequência didática se fundamenta, inicialmente, pela promoção de uma análise que permitirá identificar o desempenho

do 9º Ano do Ensino Fundamental da escola pública Centro Educacional Adalício Silva Novaes de Itiruçu/BA em relação à paródia e suas dificuldades mais expressivas, assim como a produção de uma síntese teórica.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

[...] uma sequência didática tem, necessariamente, o objetivo de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, possibilitando-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais também orientam da seguinte maneira:

No processo de ensino aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32).

Promovendo o encaminhamento da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) indicam um procedimento que permite criar um espaço para que o professor realize um trabalho com práticas de linguagem, como podemos ver na figura abaixo.



Figura 1 - Esquema da sequência didática Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Baseando-se no esquema, na promoção do encaminhamento da sequência didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assinalam que o professor deverá apresentar aos alunos as atividades que serão realizadas e os gêneros trabalhados para que, logo depois, realizem a produção inicial. Seguidamente, depois da análise dos dados gerados, pôr-se-á em prática os módulos a serem trabalhados, até que se realize uma produção final. Depois do contato com os módulos, os educandos poderão realizar uma produção final. Por meio dela, o educador poderá perceber os

conteúdos assimilados, as dúvidas e o progresso alcançado com a sequência didática do gênero escolhido. Durante a abordagem dos módulos, o professor poderá trabalhar com os problemas identificados na produção inicial que pode ser oral ou escrita, apontando os instrumentos necessários para que os alunos possam superá-los. Antes da produção inicial dos alunos, o educador deve ter claro os objetivos a serem almeçados. Porém, é possível que seja preciso fazer algumas adaptações, sobre as quais os autores afirmam:

[...] analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; - escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; - prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Caso os educandos não conheçam os gêneros discursivos trabalhados na sequência didática, o educador não precisará, obviamente, elaborar uma produção inicial, podendo seguir em direção ao módulo inicial. Os conteúdos da sequência didática são ordenados de forma lógica, baseando-se em diferentes níveis de complexidade. A quantidade de módulos trabalhados varia de acordo com os conteúdos a serem compreendidos, os objetivos do educador e o perfil dos alunos, dentre outros fatores que influenciam em seu desenvolvimento prático. Ao descrever a importância da produção de uma SD, Araújo esclarece:

[...] a ideia central de uma SD é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada. Embora, tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. Acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção. (ARAÚJO, 2013, p. 324-325).

Em sala de aula, o trabalho possibilitará ao professor observar a evolução lógica da sequência didática e de seus módulos. No que concerne às produções, cabe ao educador escolher as metodologias mais coerentes, as quais podem ser realizadas de forma coletiva ou individual. Essas produções devem passar pelo processo de reescrita, um momento importante para a consolidação da aprendizagem. O desenvolvimento da sequência didática deve acompanhar a

promoção dos educandos. É fundamental que o educador tenha consciência de que, em uma sequência didática, não é preciso abarcar todas as dimensões ensináveis do gênero em si. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam um trabalho de apropriação da linguagem em espiral, ou seja, um trabalho que deve ser planejado mediante o nível dos alunos, compreendendo que o mesmo gênero pode ser retomado em etapas vindouras. Para ficar mais fácil esse processo, os autores aconselham que o educador faça um agrupamento de gêneros, e estes, mesmo que não possam ser classificados de forma plena, podem ser colocados sobre certa hierarquia indicada por uma progressão. Dessa maneira, no ano subsequente, ainda que não seja o mesmo educador a trabalhar com uma determinada turma, ele poderá dar continuidade ao trabalho realizado.

4.1 Apresentação da Situação

Para começar o estudo tendo a paródia como gênero, o pesquisador socializou com a turma o seu plano de trabalho, por meio da apresentação do gênero que foi produzido e de uma exposição das etapas que foram seguidas durante a produção conforme a sequência didática da figura 1 anterior. Primeiramente, é crucial que o professor converse com os alunos sobre a paródia sem aprofundar as características desse gênero, esclarecendo que ele está presente em nosso cotidiano e se apresenta de variadas formas.

O professor distribuiu um *folder* para cada aluno com o intuito de explicar cada etapa da sequência. Utilizando o datashow, o professor fará uma breve introdução através de *slides* ou outro material escolhido a respeito da paródia e da intertextualidade, apresentando de maneira mais objetiva as características da paródia.

4.2 Produção Inicial

Aqui, utilizando *slides* (ou outro recurso escolhido pelo professor), propôs-se à apresentação de dois *clipes* da cantora Anitta², bastante conhecida entre o público adolescente no Brasil, e de Kéfera³, respectivamente, que foram reproduzidos em datashow a fim de tornar explícitos os objetivos e características da paródia que o professor debateu oralmente com os alunos. As respectivas letras os alunos receberam xerografadas.

O professor continuou a explicação onde expôs/enfaticou as características e especificidades da paródia e da intertextualidade. Nesta etapa, o professor aplicou um questionário com o objetivo de extrair dos alunos informações pessoais, posicionamento diante da leitura e leitura na escola como podemos ver na tabela abaixo.

QUESTIONÁRIO			
I – DADOS PESSOAIS			
1- Idade: _____	Sexo : M() F()		
2- Com quem você mora?			
() com seus pais	() só com sua mãe		
() só com seu pai	() com seus avós		
() outros	Citar _____		
II – POSICIONAMENTOS DIANTE DA LEITURA			
3- Você gosta de ler?			
() Sim	() Não	() Mais ou menos	() Tenho dificuldade
4- O que você gosta de ler nas suas horas de folga? Assinale até duas alternativas.			
() Livros	() Revistas	() Jornais	() Sites de pesquisa
() Redes sociais (Facebook, WhatsApp, blog, etc)	() Anúncios de produtos	() Histórias em quadrinhos	() Outros _____
5- O que a leitura lhe proporciona?			
6- Com que frequência você lê livros?			
() sempre	() de vez em quando	() quase nunca	
7- Você já leu alguma paródia? () Sim () Não			
8- O que é paródia?			
III LEITURA NA ESCOLA			
9- Você gosta das aulas de leitura? Por quê?			
10- Que gênero textual você mais gosta de ler na escola?			
() Crônicas	() Poemas	() Histórias em quadrinhos	() Paródia
() Romances	() Cordel	() Anúncios publicitários	() Outros

Tabela 1 - Questionário elaborado pelos autores.

A SD foi direcionada a 25 alunos do 9º ano do período vespertino, de uma escola pública municipal, situada no município de Itiruçu- BA. Para melhor conhecer o público envolvido, os alunos foram convidados a responder o questionário acima pois entendemos que a realidade vivenciada pelos sujeitos, o contexto em que vivem, influencia bastante nas suas formas de ver/ler o mundo.

4.3 Produção Final

Nessa última etapa didática da proposta, cujo objetivo foi fazer com que os alunos refletissem sobre todos os aspectos que foram discutidos nas etapas

anteriores acerca da paródia, o professor reproduziu o videoclipe *fico assim sem você* de Adriana Calcanhotto⁴ para os alunos usando o *datashow* e eles acompanham também através de uma cópia da música xerografada. O professor enfatizou a ideia do diálogo entre textos, a ideia de intertextualidade. Explicou que esse processo envolve todos os objetos e processos culturais tomados como texto: um filme, um romance, um anúncio, uma música, por exemplo. Em seguida, após discutir sobre o que acharam do videoclipe, dentre outras coisas, o professor dividiu os alunos em grupos e pediu que realizassem uma paródia da canção, imitando a letra da música que eles tinham em mãos, configurando assim a produção final, a qual o professor usou para fazer comparações com os demais textos propostos em etapas anteriores. Após a produção textual, o professor recolheu os textos e fez um cartaz, expondo-o em área visível da escola, como podemos ver na imagem abaixo.



Imagem 1 - Acervo dos pesquisadores.

4.4 Sobre a análise dos dados

Aqui, apresentamos a análise e discussão dos dados de acordo com a estrutura de base da SD que foi constituída pelas seguintes etapas: Apresentação da Situação, Produção Inicial e Produção Final, explicitadas e descritas anteriormente.

No estudo em questão foram utilizados os instrumentos questionário, atividade individual, atividade em grupo e dinâmica do envelope cujas aulas foram dadas pelo próprio pesquisador através de aulas expositivas utilizando *slides* e retroprojeter. As atividades foram aplicadas com o objetivo de promover estratégias de leitura e produção de texto dos participantes. A SD foi trabalhada ao longo de seis dias

letivos. Destacamos que o material em análise (questionário, figuras e atividades coletadas/desenvolvidas em sala de aula), seguindo-se os procedimentos de ética em pesquisa, foram utilizados para fins de estudo acadêmico, e seu uso foi autorizado pelos responsáveis, tanto pela escola, quanto pelos alunos.

A parte da SD denominada Produção Inicial possibilitou sondar os conhecimentos prévios dos participantes, assim como permitiu perceber dificuldades sobre o gênero paródia e, assim, propor atividades. É nesta etapa que construímos “[...] momentos privilegiados de observação, que possibilitam refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

4.5 Análise das leituras

Na aplicação da SD, buscamos realizar o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero paródia. Seguindo os pressupostos de Isabel Solé (1998) e Ângela Kleiman (1989), a sequência foi iniciada com estratégias de antecipação das informações e ativação de conhecimentos prévios acerca do gênero paródia através do questionário como já foi discutido na seção anterior. Corroborando com essas autoras, os PCNs sinalizam que:

[...] a leitura [...] é uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar nos textos suposições feitas. (BRASIL, 1998, p. 70).

A leitura é uma habilidade crucial à vida humana. É por meio dela que entendemos o mundo e interagimos com o outro, seja através dos estudos, da nossa comunicação, na forma de nos expressarmos, nos conhecimentos que ela nos proporciona. A necessidade pela leitura e pelo domínio da linguagem escrita em nossa sociedade é cada vez mais intensa. Atualmente, são muitas as situações que exigem, cada vez mais, pessoas com habilidades diversas em comunicação, capacidade leitora e interpretativa e boa desenvoltura produção de textos.

Identificamos o que Kleiman (2013) nos chama atenção em suas abordagens:

perspectiva de trabalhos com textos, solicitamos que os alunos escrevessem paródias a partir de uma canção conhecida, como é o caso da canção Fico assim sem você de *Adriana Calcanhotto*.

Considerações finais

Nesse espaço de qualificação profissional, o professor necessita perceber e instituir relações em dois sentidos: o primeiro é proveniente da aprendizagem de ser professor, envolvendo a atividade de transpor os conhecimentos científicos adquiridos nos componentes curriculares do curso de mestrado e elaborar proposições didáticas voltadas para o ensino e a aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual; o segundo sentido é aprender a investigar e pensar sobre a prática da docência, buscando uma educação linguística que tenham como base as práticas sociais dimensionadas pela linguagem.

Partindo da reflexão da prática docente, ao longo do percurso de ser professor-aprendiz, procuramos descobrir a existência da possibilidade de um trabalho pedagógico propiciar a formação de um leitor crítico e autônomo.

Iniciamos, partindo daquilo que acreditamos: o leitor crítico é capaz de compreender e agir no espaço em que está inserido. Tendo como subsídio o aporte teórico, as leituras e discussões suscitadas pelas disciplinas curriculares do curso de mestrado, começamos a construir sentido para os conhecimentos alcançados.

Entendendo que nós professores também fomos preparados para saber o que deve ser feito, porém sem aprender como fazer, optamos por ensinar o uso da leitura e produção da paródia associando-a às suas relações intertextuais para que os alunos pudessem aumentar o desenvolvimento das habilidades leitoras e por conseguinte se constituíssem sujeitos dotados de criticidade.

A respeito do desenvolvimento da nossa sequência didática, percebemos que os alunos apresentaram uma reação bastante positiva ao uso de estratégias de leitura. Ao verificarmos cada participação, percebemos que todos apresentaram um avanço considerável na execução das atividades de compreensão leitora. Identificamos que os alunos participaram de forma muito ativa e constante.

A nossa percepção é que as estratégias, através do estabelecimento de objetivos de leitura, possibilitaram aos alunos a apreensão das relações

intertextuais, permitindo a recuperação do contexto de produção e auxiliando na percepção dos elementos formadores dos sentidos.

Notas

* Jucenilton Alves dos Santos é Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; é professor efetivo da rede municipal de ensino de Itiruçu-BA e atualmente exerce a função de coordenador técnico-pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura do mesmo município. E-mail: jucenilton@gmail.com

** Maria Aparecida Pacheco Gusmão é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN; atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. E-mail: prof.cida2011@gmail.com

¹ Segundo o Dicionário *on-line* da Língua Portuguesa, *emoji* significa imagem que representa emoções, sentimentos, muito usada em aplicativos ou em conversas informais na internet, embora tenha um significado particular, cada uma é interpretada de acordo com o contexto em que está inserida: alguns emojis são usados de modo muito irônico.

² Larissa de Macedo Machado (Rio de Janeiro, 30 de março de 1993), mais conhecida pelo nome artístico Anitta, é uma cantora, compositora, atriz e dançarina brasileira de música pop e funk melody (Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anitta>). Acesso em 15 de outubro de 2017.

³ Mais conhecida pelo nome artístico Kéfera Buchmann, é uma atriz, vlogueira, escritora e apresentadora brasileira. Ficou mais conhecida com o canal do YouTube "5inco Minutos", um dos primeiros canais do Brasil a atingir um milhão de inscritos. Em 2016 foi eleita pela revista Forbes como uma das jovens mais promissoras do Brasil (Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/K%C3%A9fera_Buchmann). Acesso em 15 de outubro de 2017.

⁴ Adriana da Cunha Calcanhotto, mais conhecida por Adriana Calcanhotto ou Adriana Partimpim, é uma cantora e compositora brasileira. As suas composições abordam estilos variados: samba, bossa nova, pop e baladas. Dentre as características de repertório, observa-se a regravação de antigos sucessos da MPB e arranjos diferenciados. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Adriana_Calcanhotto. Acesso em 16 de outubro de 2017.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática? **Entre palavras**, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra, Rio: Ed. Forense-Universitária, 1981.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Editora Porto, 1994.

BORBA, Valquíria Claudete Machado; Guaresi, Ronei (Orgs.). **Leitura**: processos, estratégias e relações. Maceió: Ufal, 2007.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental, 1998.

DOLZ, Joaquín; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GENETTE, Gérard. "O reverso dos signos". In: _____. **Figuras**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

JENNY, Laurent. A estratégia da forma. In: **Intertextualidades**. Tradução da revista Poétique número 27. Lisboa: Almedina, 1979, p. 19-45.

KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. **Oficina de leitura, teoria e prática**. São Paulo: Pontes/Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

_____. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: 2011.

_____; Travaglia, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2004.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina; Rosing, Tânia M. K. **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas** (org.). São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LOPES, Edward. **A palavra e os dias**. São Paulo: Ed. Unesp-Ed. Unicamp, 1993.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção Primeiros Passos, 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Vozes, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. **Discurso e Leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REY, Fernando Luis Gonzalez. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In ZIBERMAN, REGINA & SILVA, Ezequiel (org). **Leitura: Perspectivas Interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos Teóricos e Estratégias de Leitura: suas implicações no ensino**. Maceió: Edufal, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Trad. Cláudia Schilling. 16 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TELES, Gilberto Mendonça. **A retórica do silêncio: teoria e prática do texto literário**. São Paulo: Cultrix, 1979.

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. K. (orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

YUNES, Eliana (org.). **Pensar a leitura: complexidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. PUC- Rio, 2005.

Recebido em: maio de 2018.

Aprovado em: setembro de 2018.