

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

MATHEUS DE AGUILAR GARCIA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DE ENSAIO ACADÊMICO**

Matheus de Aguiar Garcia

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PARA O ENSINO DE ENSAIO ACADÊMICO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciada em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2018

RESUMO

Este trabalho propõe uma sequência didática para o ensino de leitura e escrita de ensaios em um curso de Leitura e Escrita Acadêmica dirigido a estudantes estrangeiros na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Com base em Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2001), Motta-Roth (2006) e Zavala (2011), discuto três modelos de ensino de gêneros acadêmicos e justifico o uso da perspectiva de “letramentos acadêmicos” na sequência didática proposta. Em seguida, apresento tarefas que elaborei com vista a promover o reconhecimento e a exploração de práticas de leitura e escrita na academia e o entendimento do lugar do letramento ensaístico nas diferentes áreas de conhecimento. Proponho tarefas para a leitura de um ensaio, a discussão sobre os sentidos do texto, o estudo da referenciação no texto lido e, em especial, o uso do pronome átono como estratégia para referir as diferentes vozes que contribuem para a construção do ponto de vista e da argumentação no ensaio. Finalizo, apresentando, em linhas gerais, o planejamento para a produção escrita do ensaio dos alunos. A sequência didática e a reflexão desenvolvidas neste trabalho trazem contribuições para a discussão sobre o ensino de leitura e escrita de textos valorizados na universidade e para o planejamento de aulas que visem à participação mais confiante de estudantes estrangeiros no contexto acadêmico brasileiro.

Palavras-chave: Letramentos Acadêmicos, Leitura e Escrita, Ensaio, Sequência Didática

ABSTRACT

This work proposes a didactic sequence for the teaching of essay reading and writing in a course of Academic Reading and Writing planned for foreign students at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS). Based on Lea and Street (1998, 2006), Lillis (2001), Motta-Roth (2006) and Zavala (2011), three models of academic education are discussed, and the use of the "academic literacies" model is defended for the didactic sequence proposed. Subsequently, tasks designed to foster the recognition and exploration of reading and writing practices in the academy and the awareness of the role of essay literacy in different areas of knowledge are presented. Tasks are proposed for the reading of an essay, the discussion about the meanings of the text, the study of referencing in the text, and especially the use of clitic pronouns as a strategy to refer to the different voices that contribute to the construction of the point of view and of the argumentation in the essay. Finally, the main steps for the writing of the students' essays are presented. The didactic sequence and the reflection developed in this paper contribute to the debate on the teaching of reading and writing texts that are valued in the university and to the planning of lessons aiming at a more confident participation of foreign students in the Brazilian academic context.

Key-words: Academic Literacies, Reading and Writing, Essay, Didactic Sequence

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Laurete, e à minha família, pelo incentivo, confiança e apoio durante toda a minha escolarização e meus cinco anos na graduação, reconhecendo o privilégio que tenho de fazer parte de uma família que valoriza a educação e sempre acreditou no meu potencial de me inserir na academia.

Aos meus amigos, que, em ramos diferentes da árvore dos conhecimentos, participaram diretamente da minha formação profissional e acadêmica e tornaram a minha jornada universitária mais agradável e divertida.

A todos os professores da graduação, que contribuíram para a minha formação teórica e profissional, bem como a minha formação como pessoa e cidadão. Em especial, às minhas coordenadoras pedagógicas do Inglês sem Fronteiras, Ana Bocorny, Anamaria Welp e Simone Sarmiento, e do Português para Estrangeiros, Gabriela Bulla e Margarete Schlatter por todas as oportunidades de aprendizagem e crescimento que me proporcionaram.

Às minhas orientadoras de estágio, Luciene Simões e Maria Alice Kauer, que foram divisores de água na minha graduação, e às minhas colegas de docência nos estágios, Amelia Lovatto e Gabriela Pereira, pela parceria dentro da sala de aula e fora dela.

À professora e orientadora Margarete Schlatter, por me inspirar e pela sua disposição em me orientar e compartilhar seu imenso conhecimento teórico com pragmatismo, sem a qual este trabalho não existiria.

Ao governo brasileiro, pela educação pública gratuita e de qualidade da qual pude usufruir desde o ensino fundamental, ao CNPq e à CAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual tardaria muito mais para graduar-me.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Ciclo para o ensino de gêneros acadêmicos	15
Figura 2 - Texto “Ideia Legislativa”	30
Quadro 1 - Perguntas acerca do papel da linguagem no contexto	16
Quadro 2 - Perguntas para análise do texto	17
Quadro 3 - Análise de necessidades	21
Quadro 4 - Investigação etnográfica	23
Quadro 5 - Perguntas acerca do papel da linguagem no contexto	24
Quadro 6 - Vozes no texto	29
Quadro 7 - Como as vozes no texto se referem aos rolezeiros	31
Quadro 8 - Exercício de referenciação pronominal	32
Quadro 9 - Formas do pronome de terceira pessoa átono	33
Quadro 10 - Colocação pronominal	34
Quadro 11 - Esquematização do ensaio	36
Quadro 12 - Etapas da sequência didática	39

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE	11
2.1 Leitura e escrita na universidade: perspectivas de ensino	11
2.2 A abordagem de letramentos acadêmicos no planejamento de aulas	14
2.3 O ensino de leitura e escrita acadêmica em PLA na UFRGS	18
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O ENSAIO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA	19
3.1 O ensaio	19
3.2 As práticas de leitura e escrita na área de conhecimento	21
4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO	26
4.1 Usos da linguagem e a construção dos sentidos do texto	26
4.2 Estudo de aspectos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido	30
4.3 Esquematização do ensaio e produção escrita	35
5 CONCLUSÃO	39
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
Anexo 1 - Programa da disciplina leitura e escrita acadêmica (2018/2)	44
Anexo 2 - Ensaio de Elaine Brum “Os novos ‘vândalos’ do Brasil”	45
Anexo 3 - Tarefas de pré-leitura do texto	62
Anexo 4 - Tarefa de colocação pronominal	63
Anexo 5 - Exercícios complementares	63
Anexo 6 - Quadro de critérios relevantes para a produção proposto por Lillis (2001)	66

1 INTRODUÇÃO

Durante a minha graduação, tive duas experiências com o ensino de idiomas como língua adicional. A primeira experiência foi como professor de inglês no núcleo da UFRGS do Inglês sem Fronteiras, no qual trabalhávamos especialmente com ensino de língua adicional para fins específicos, em geral acadêmicos. Assim, tive o meu primeiro contato com o ensino de gêneros na academia. Embora não tivesse conhecimento prático ou teórico, recebi treinamento ao longo da minha participação no programa nas formações pedagógicas e, como os cursos eram de curta duração (entre 16 e 32 horas), ministrei o mesmo curso diversas vezes.

Durante toda a minha graduação tive contato com estrangeiros estudantes na UFRGS, tanto em sala de aula quanto fora dela. Enquanto alguns haviam estudado português no seu país de origem, outros vieram sem conhecimento prévio da língua. Algo que ambos os grupos tinham em comum, entretanto, era a pouca experiência de escrita em português. Muitos haviam aprendido o português com amigos locais e pouco haviam produzido gêneros escritos.

Motivado pelo relato dos meus amigos estrangeiros sobre a ansiedade que lhes causava a escrita de trabalhos finais e pelo meu interesse no ensino de idiomas para fins específicos, resolvi usar a experiência que adquiri com o ensino de inglês e assistir a comunidade estrangeira na UFRGS em suas necessidades através de um curso de escrita acadêmica de 30 horas num dos meus estágios de docência em português. Nele trabalhei o gênero ensaio, para que os alunos pudessem usar a tipologia argumentativa para a escrita dos seus trabalhos finais de cursos ou de artigos para publicação.

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma sequência didática que desenvolvi para o ensino de leitura e escrita de ensaio no curso de extensão de Português como Língua Estrangeira (PLA). Essa sequência é fruto das diversas experiências de docência que tive na graduação, como nos estágios, nos dois anos como professor no IsF e no ano como professor no PPE. Em especial, o planejamento que apresento aqui começou a ser construído há três anos, nas formações pedagógicas do IsF com as professoras Anamaria Welp e Ana Bocorny, passando pelas orientações nos estágios de docência de Luciene Simões e Maria Alice Kauer, e também sob orientação das professoras Gabriela Bulla e Margarete Schlatter nos seminários do PPE.

Uso o termo sequência didática¹ para designar um conjunto de atividades, neste caso, um recorte de uma unidade didática mais ampla que visa a trabalhar com a leitura e a escrita de ensaio. Apresento a fundamentação teórica para essa proposta e as etapas que planejei para que os alunos pudessem refletir sobre suas vivências com gêneros acadêmicos, ler um artigo de opinião ensaístico e, a partir do texto lido, prestar atenção para a construção das vozes no texto e tratar de referenciação como estratégia coesiva, para alimentar a escrita posterior do próprio texto.

Após esta introdução, no capítulo 2, discorro sobre escrita acadêmica no ensino superior, uma cultura de privilégio que frequentemente não comporta as diversidades étnicas, de classe social e de gênero presentes na universidade. Baseado em Lea e Street (1998, 2006), Lillis (2001), Motta-Roth (2006) e Zavala (2011), apresento três perspectivas sobre o ensino acadêmico, “habilidades acadêmicas” (*study skills*), “modelo de socialização acadêmica” (*academic socialization model*) e “letramentos acadêmicos” (*academic literacies*), e discorro como apenas a última perspectiva busca lidar com questões de identidade e relações de poder. Para fundamentar minha proposta de ensino, analiso como Motta-Roth (2006) propõe perguntas para a reflexão sobre as práticas, as relações sociais e as condições de escrita por meio da observação do contexto, exploração de repositórios acadêmicos e sensibilização para a linguagem dos textos para que os alunos possam ser inseridos na cultura dominante. Em seguida, apresento brevemente os cursos de leitura e escrita na universidade ofertados na UFRGS para a comunidade de falantes de português como língua adicional, um no programa de graduação e outro, um curso de extensão, oferecido pelo Programa Português para Estrangeiros (PPE), ambos no Instituto de Letras.

No capítulo 3, contextualizo minha proposta na UFRGS e justifico minha escolha pelo ensaio como foco da sequência didática. Em seguida, apresento tarefas² que elaborei para que os

¹ O termo sequência didática é utilizado por Dolz e Schneuwly (2004, p. 82) para referir-se a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que inclui uma produção inicial, módulos para trabalhar diferentes aspectos textuais de acordo com o diagnóstico das necessidades dos alunos a partir de seus textos iniciais, e uma produção final. A minha proposta, no entanto, não conta com uma produção diagnóstica na primeira etapa da sequência, a escrita inicial é apresentada em 4.3.

² Segundo Bulla, Gargiulo e Schlatter (2009, p. 4), “uma tarefa pedagógica consiste [...] no planejamento e no direcionamento de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de uma situação educacional, consiste, pois, em um plano, uma proposta do ‘que se precisa fazer’ (de atividades pedagógicas futuras)”. No original: “una tarea pedagógica consiste [...] en el planteamiento y direccionamiento de actividades (conjunto de acciones) que serán realizadas por los participantes de una situación educacional, consiste, pues, un plan, una propuesta de lo “que hay que hacer” (de actividades pedagógicas futuras)”.

alunos possam refletir sobre suas necessidades de escrita, perceber a heterogeneidade do ensaio e a pluralidade de contextos de publicação. Também proponho atividades que evidenciem as relações de poder na academia, para que tomem ciência das práticas de escrita vigentes e do que é e não é valorizado nessas práticas, para refletir sobre como podem participar delas.

No capítulo 4, proponho a leitura de um ensaio, com atividades para que os alunos reconheçam as diferentes vozes presentes e entendam como a autora constrói o seu ponto de vista. Discuto atividades para uma subsequente análise linguística, com exercícios de referenciação nominal e pronominal. Dou especial ênfase aos pronomes átonos de terceira pessoa e colocação pronominal, visto que são pronomes que têm divergências consideráveis de uso nas convenções de escrita de diferentes gêneros, além de apresentarem múltiplas formas de acordo com o contexto fonológico e de colocação em relação ao verbo.

A sequência didática apresentada neste trabalho focaliza no contato com gêneros acadêmicos e sensibilização a eles, bem como a leitura de um ensaio e análise de um aspecto linguístico-discursivo e seus efeitos de sentidos no texto. Conforme dito anteriormente, essa sequência é um recorte da unidade didática que envolve além da compreensão do gênero, mais leituras de ensaios e análise de outros aspectos linguístico-discursivos antes da esquematização da escrita, a produção do ensaio e a(s) reescrita(s) dos alunos.

2 LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

A UFRGS tem recebido um número grande de estrangeiros, em especial da América Latina, África, e também da Europa para estudarem na graduação ou pós-graduação na universidade. Segundo a página de notícias da UFRGS, 673 estudantes de 58 países diferentes foram recebidos no segundo semestre de 2017.³ São alunos em sua maioria de países cuja língua oficial não é o português, cujo contato com a língua portuguesa é mínimo e que frequentemente não têm experiência com o português escrito, embora, em especial os estudantes de pós-graduação, tenham que produzir gêneros acadêmicos em língua portuguesa. Considerando a multiplicidade de origens dos estudantes estrangeiros, pode-se dizer que na UFRGS há uma comunidade diversa quanto à classe social, etnia e línguas que pretende produzir textos acadêmicos em língua portuguesa. Devido a essa diversidade, torna-se, de acordo com Lillis (2001) e Zavala (2011), central que os alunos discutam e entendam a prática dominante no ensino superior em que estão inseridos para que possam participar de modo pleno na academia e para que produzam textos de modo autônomo e autoral, prática valorizada nessa comunidade.

2.1 Leitura e escrita na universidade: perspectivas de ensino

Lea e Street (1998, 2006) argumentam que, no nível epistemológico, existem três modelos que se sobrepõem quanto ao ensino de gêneros acadêmicos. O primeiro, o qual chamam de “habilidades acadêmicas” (*study skills*), vê a escrita como “uma habilidade cognitiva e individual” (LEA; STREET, 2006, p. 368). Nessa perspectiva, a escrita é concebida como um problema a ser resolvido, cuja solução é o ensino de recursos linguísticos como gramática e ortografia, e as habilidades de escrita podem ser facilmente transferidas de um contexto para outro. A escrita é vista como um conjunto de habilidades técnicas e instrumentais independente do contexto em que ocorre. Nesse sentido, para escrever bem, basta aprender a técnica.

A segunda perspectiva, denominada modelo de socialização acadêmica (*academic socialization model*), preocupa-se com a introdução do aluno à cultura acadêmica e vê o discurso de disciplinas e gêneros como relativamente estáveis e que “uma vez que os alunos tenham aprendido e entendido as regras básicas de um discurso acadêmico particular, são capazes de

³ <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-recepciona-alunos-internacionais>, acesso em 02/12/2018.

reproduzi-lo sem problemas”⁴ (MOTTA-ROTH, 2006, p. 368). Críticas ao modelo existem quanto a sua presunção de que a academia é homogênea e que uma vez aprendidas as normas, concedem acesso à instituição de ensino em sua inteireza (LEA; STREET, 1998, p. 2). Nesse sentido, não trata das relações de poder envolvidas nas práticas de escrita.

O terceiro modelo, que este trabalho pretende empregar, intitula-se “letramentos acadêmicos” (*academic literacies*). Essa abordagem trata a escrita e sua aprendizagem no nível epistemológico e de identidade. (STREET, 1998, p. 2-3). Preocupa-se com as práticas acadêmicas em um viés discursivo e de relações de poder. Esse modelo, segundo Zavala (2011, p. 54), “problematiza e politiza a naturalização da definição de língua, cultura, aprendizagem ou letramento, entre outras noções, para iluminar as relações de poder que subjazem a essas definições e assim buscar a transformação social”⁵. A perspectiva, assim, traz a questão de conflitos ideológicos. Trata de “construção de significado” (*meaning making*) e o contexto que o circunda, e não de habilidades e déficits. Essa perspectiva difere da segunda por reconhecer que “o processo envolvido na aquisição de usos apropriados e efetivos de letramento [são] mais complexos, dinâmicos, sutis, situados, e envolvem tanto questões epistemológicas quanto processos sociais”⁶ (MOTTA-ROTH, 2006, p. 369). Esses processos sociais incluem relações de poder entre pessoas, como professor/orientador e aluno, instituições e identidades sociais. Assim, o modelo de letramentos acadêmicos vai além por focar não somente na área em geral, mas também nos requerimentos da instituição (como plágio, devolução dos professores) e também a variação entre áreas mais específicas, como variação entre professores e até mesmo entre tarefas distintas. Cabe lembrar que Lea e Street (2006, p. 369) argumentam que as três perspectivas não são mutuamente exclusivas e que podem se sobrepor.

A perspectiva de letramentos acadêmicos é importante porque modelos implícitos que são usados na academia não consideram a importância de identidade e de relações institucionais de poder e autoridade que cercam as práticas de escrita na universidade. De acordo com Lillis (2001), a prática discursiva envolve três níveis:

⁴ “once students have learned and understood the ground rules of a particular academic discourse, they are able to reproduce it unproblematically.”

⁵ “problematiza y politiza la naturalización de la definición de lengua, cultura, aprendizaje o literacidad entre otras nociones, para iluminar las relaciones de poder que subyacen a esas definiciones y así buscar la transformación social.”

⁶ “the processes involved in acquiring appropriate and effective uses of literacy as more complex, dynamic, nuanced, situated, and involving both epistemological issues and social processes”

Primeiramente, e no nível mais concreto, língua como prática do discurso indica que instâncias específicas de uso da língua – textos orais e escritos – não existem em isolamento, mas são vinculadas com o que as pessoas fazem – práticas – no mundo material, social. Em segundo lugar, o que as pessoas fazem com a língua tende a ser repetido, praticado, assim que práticas particulares, maneiras de fazer coisas com textos, tornam-se parte do cotidiano, rotinas implícitas tanto do indivíduo [...] quanto de instituições sociais.⁷ (LILLIS, 2001, p. 34)

O terceiro nível é o mais abstrato e trata de como as atividades de ler e escrever se vinculam às estruturas sociais. Assim, os alunos, ao vivenciarem as práticas existentes de leitura e escrita de textos acadêmicos, participam na formação dessas estruturas de privilégio, e de fato, ao participarem delas, mantêm-nas. Assim, essa abordagem reconhece que certas práticas tornaram-se dominantes e que são formadas por “valores, crenças e relações estruturais particulares”(p. 34).

Entendo que a minha experiência acadêmica é muito similar à dos relatos dos estudantes que Lillis (2001) apresenta. Como aluno da graduação, muitas vezes não compreendi o(s) critério(s) de avaliação dos professores, nem o resultado da avaliação, tanto quando positivo quanto negativo. Dessa forma, via o resultado como a opinião pessoal, subjetiva do professor. No papel de professor, quando comecei a trabalhar com o ensino de escrita acadêmica no Inglês sem Fronteiras, tampouco soube em algumas instâncias formular e explicar inteligivelmente o que esperava que os alunos produzissem. Uma diferença considerável entre a minha experiência como professor é a oportunidade que os alunos têm de reescrita após receber a minha devolução nos cursos que ministrei, enquanto que na academia essa prática não é de praxe. Assim, este trabalho serve-me para compreender em retrospecto minha jornada com escrita acadêmica como graduando, e assim entender melhor como aplicar o discutido não só como professor em futuras aulas, mas também como aluno.

Esta proposta, portanto, visa não perpetuar a “pedagogia implícita”. Busco com este trabalho não somente corrigir e aperfeiçoar práticas de letramento que apliquei, mas também

⁷ “Firstly, and at the most concrete level, language as discourse practice signals that specific instances of language use – spoken and written texts – do not exist in isolation but are bound up with what people do – practices – in the material, social world. Secondly, what people do with language tends to be repeated, practised, so that particular practices, ways of doing things with texts, become part of everyday, implicit life routines both of the individual [...] and of social institutions.”

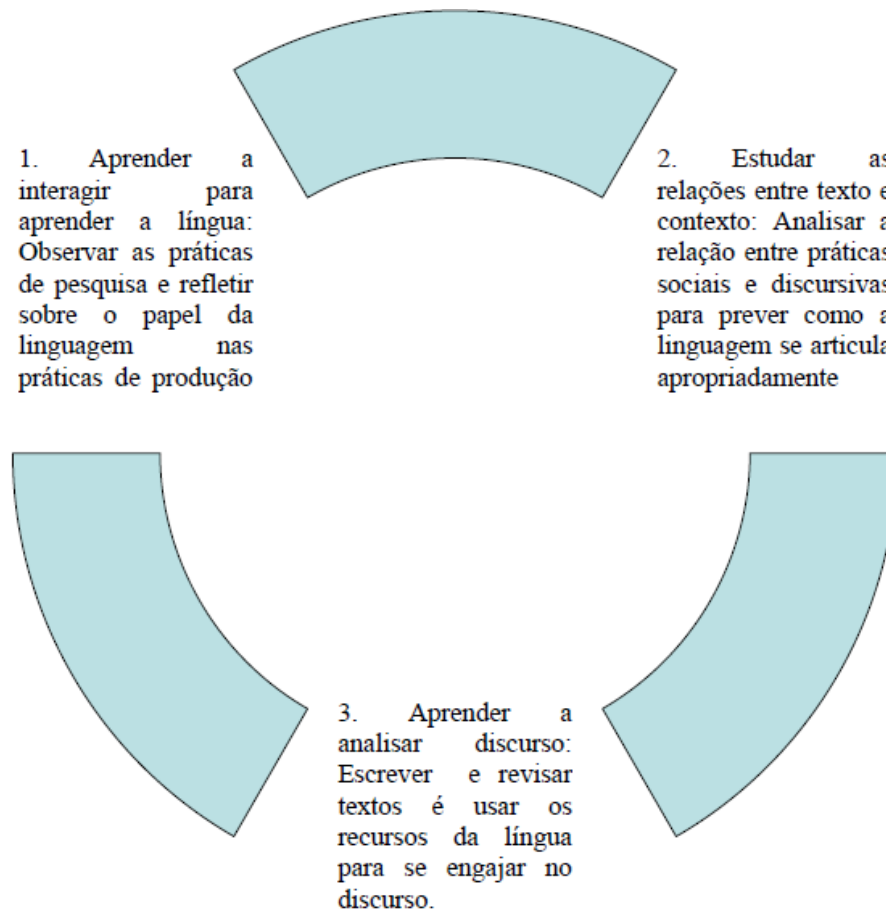
entender melhor meu papel como educador acadêmico, e assim não excluir alunos fora da cultura dominante e privilegiada e facilitar o acesso de atuais e futuros alunos à academia.

2.2 A abordagem de letramentos acadêmicos no planejamento de aulas

Motta-Roth (2006, p. 831) argumenta que forma e significado são socialmente construídos. Assim, proficiência em determinada língua em certos gêneros não se transfere para todas as esferas de interação, incluindo os gêneros acadêmicos. Uma das implicações dessa constatação é a necessidade de reflexão sobre o contexto e as condições de escrita (por que(m), para que(m) são produzidos e lidos os textos?), além da observação das práticas e relações sociais. A autora também propõe que se devem analisar as relações de práticas sociais e discursivas para prever como a linguagem se articula (p. 832).

Tendo como base a perspectiva de letramentos acadêmicos, Motta-Roth (2006) idealiza um ciclo para o ensino de gêneros acadêmicos, conforme a figura abaixo, que envolve a “observação do contexto, a produção textual propriamente dita e a revisão do texto produzido e subsequente reescrita” (p. 832).

Figura 1 - Ciclo para o ensino de gêneros acadêmicos



FONTE: Motta-Roth (2006), p. 132

Para a observação das práticas de pesquisa, Motta-Roth propõe “a reflexão do papel da linguagem nas práticas de produção de conhecimento na disciplina” (p. 833) através de uma série de perguntas, o que chama de “pesquisa etnográfica” a ser feita com orientadores, professores e colegas pesquisadores para que os alunos reflitam sobre as relações de poder entre pessoas e instituições, além das práticas. Essas perguntas incluem: “quais são os conceitos e problemas de pesquisa em voga na sua área?; quais são as práticas de pesquisa em uso na sua área?; quais são os periódicos renomados na área?” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 834-835).

A autora propõe também a observação das práticas de linguagem no contexto da disciplina através da exploração do site dos periódicos da Capes, cujo objetivo é “ensinar o aluno

a navegar nesse site e coletar exemplares de artigos relevantes para seu tema de pesquisa” (p. 834). A partir disso, promove-se uma discussão com base nas questões do quadro abaixo.

Quadro 1: Perguntas acerca do papel da linguagem no contexto

Que ação se realiza por meio de um artigo? (Campo)
Que campo semântico é abordado? Que valores/idéias são propostos? (Campo)
Por que lêem ou escrevem artigos nessa área? Que efeitos são pretendidos? (Relação)
Quem (pode, deseja, deve) escreve(r)? Quem (pode, deseja, deve) lê(r)? Como são representados, no texto, o autor e a audiência-alvo? (Relação)
Como se decide quem lê e quem escreve? Por quê? (Relação)
Que periódicos são mais influentes na sua área? (Relação)
Quão uniformes são os artigos nesses periódicos? (Modo)
Como se organizam os artigos nesses periódicos? Traga um exemplar para a aula. (Modo)

FONTE: Motta-Roth (2006), p. 835

A próxima fase, segundo Motta-Roth, é o desenvolvimento da sensibilidade da linguagem no discurso da ciência, focalizando algumas características que constituem o discurso científico: (1) a transitoriedade e a falsificabilidade, que inclui a modalização; (2) a estabilidade, que inclui termos técnicos e consensos teóricos; e (3) a objetividade, que inclui a impessoalidade, o uso da voz passiva e da nominalização (p. 839-840). Cabe dizer que essas características são ideológicas e que servem a um propósito de construir uma cultura hegemônica nessa comunidade de prática. O desafio no ensino é que muitos dão como naturais essas características, embora sejam socialmente construídas. Assim, é necessário desnaturalizar essas convenções (ZAVALA, 2011, p. 55).

Tendo estabelecido o tema do texto a ser escrito, “é preciso acertar o estilo, o tom do texto em relação ao seu gênero e ao registro” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 841). Para analisar o discurso Motta-Roth propõe as seguintes perguntas:

Quadro 2: Perguntas para análise do texto

Há palavras-chave no texto? (Textual)
Qual é a extensão? O texto é dividido? Como: em seções ou outra maneira? (Textual)
É usado algum tipo de texto não-verbal, como figuras, tabelas, gráficos, etc? (Textual)
Que modalidade(s) retórica(s) é(são) usada(s): narração, descrição, exposição, argumentação, injunção ⁸ ? (Textual)
A que campo semântico as palavras-chave remetem? (Ideacional)
É possível identificar o objetivo do texto? (Ideacional)
É possível identificar os participantes, os instrumentos, os procedimentos e as circunstâncias envolvendo a pesquisa? (Ideacional)
Que espécie de resultado o estudo obteve? Liste algumas características. (Ideacional)
Quão técnica é a linguagem usada? Há muitas definições e exemplificações? (Ideacional)
Qual é o tom/registo de linguagem? Qual é o grau de polidez? Há mais ou menos modalização/ênfase? (Interpessoal)
Como é a persona do escritor? Há dialogismo sinalizado (interpelação do leitor)? Há apelo à autoridade? (Interpessoal)

FONTE: Motta-Roth (2006), p. 849

As perguntas orientadoras no quadro acima auxiliam os alunos a analisarem criticamente a configuração do texto. Motta-Roth (2006) salienta que os alunos devem ler o texto não só no nível do conteúdo, mas também no nível da sua organização formal e no da interação entre escritor e leitor. Assim, poderão perceber que, embora o discurso científico forneça uma “narrativa higienizada da pesquisa” (p. 850) quanto à subjetividade, o processo de investigação inclui dúvidas e escolhas.

Para a análise de recursos linguístico-discursivos, Motta-Roth (2006) apresenta como exemplo a nominalização. Sua escolha parte da dificuldade de escrita identificada em textos de um aluno que frequenta um laboratório industrial de produção e tem pouca experiência na área de pesquisa e escrita acadêmica. Para tanto, contrasta dois textos, um de popularização da ciência e um acadêmico, e mostra como este último possui uma linguagem condensada e constrói significado no nível sintagmático. Como veremos mais adiante, no planejamento proposto aqui,

focalizo o uso de pronomes átonos como um aspecto do uso da referenciação para construir a coesão do texto.

2.3 O ensino de leitura e escrita acadêmica em PLA na UFRGS

Há dois cursos intitulados Leitura e Escrita Acadêmica em Português como Língua Adicional, o primeiro é um curso regular da graduação no curso de Letras em que somente alunos devidamente matriculados na graduação da UFRGS cuja língua de socialização não é o português têm acesso à matrícula. São 30 vagas oferecidas, e tem carga horária de 60 horas (4 horas semanais). O segundo curso, de mesmo nome e com a mesma carga horária total e semanal, é oferecido pelo programa de extensão Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. O curso é aberto para a comunidade externa da UFRGS, e o número de vagas varia de acordo com a demanda. O primeiro curso, por ser parte da graduação em Letras, é gratuito; o segundo, como curso do PPE, é pago⁸. Ambos os cursos possuem o mesmo programa e trabalham vários gêneros acadêmicos, como programas de disciplinas, carta de intenção, resenha, resumo científico, artigo científico, projeto de pesquisa e apresentações em PowerPoint (ver Anexo 1).

A minha proposta se insere nesse contexto de ensino de PLA. Como foi pensada para um curso de extensão com uma carga horária menor (6 semanas, totalizando 24 horas), julguei que seria interessante trabalhar com um gênero não tratado no curso existente. Selecionei, assim, o gênero ensaio, que apesar de não ser ubíquo a todos os cursos na UFRGS, faz parte do repertório de trabalhos finais de disciplinas, é um texto que faz parte da minha trajetória de aluno e professor, e é valorizado pela construção argumentativa e autoral, aspectos também valorizados nos gêneros acadêmicos de modo geral. No próximo capítulo, discorro sobre o gênero ensaio, apresento de que modo se pode incentivar o aluno a conhecer algumas das práticas de leitura e escrita na área de conhecimento e proponho uma sequência didática para a leitura e a exploração de recursos linguístico-discursivos para construir repertórios que o aluno poderá utilizar na sua produção de texto.

⁸ Em relação ao pagamento dos cursos de extensão no PPE, existem três perfis de alunos. O perfil 1 são alunos Pré-PECs e de baixa renda; são isentos de pagamento. Os perfis 2 e 3 são pagos. O perfil 2 são alunos vinculados à UFRGS; pagam um valor com desconto. O perfil 3 são alunos sem vínculos com a universidade; pagam o valor integral. Fonte: <http://www.ufrgs.br/ppe/matriculas/valores>, acesso em 10 dez. 2018.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O ENSAIO E AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA

Conforme anunciado anteriormente, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para um curso gratuito de extensão pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com inscrições abertas à comunidade acadêmica. O curso foi denominado Leitura e Escrita Acadêmica - Ensaios. O nível designado foi “intermediário autodeclarado”. Como em cursos anteriores, espera-se a presença de alunos de graduação, mestrado, doutorado, bem como alunos refugiados que pretendem aceder à educação superior no Brasil.

3.1 O ensaio

Conforme dito no capítulo anterior, a escolha pelo gênero ensaio se deveu a minha proposta ser um curso de extensão de curta duração (6 semanas, totalizando 24 horas) e por se tratar de um gênero não incluído no programa do curso de Leitura e Escrita Acadêmica oferecido a estrangeiros na UFRGS. O gênero ensaio faz parte do repertório de produção de disciplinas e é valorizado pela construção argumentativa e autoral, aspectos também valorizados nos gêneros acadêmicos de modo geral.

Essa opção também responde, de certo modo, à pluralidade e à diversidade da comunidade acadêmica nos cursos do PPE e das diferentes necessidades que eles têm em relação à escrita de diferentes gêneros. Segundo Lillis (2001, p. 39), “embora haja claramente diversidade nas práticas de letramento no ensino superior, a noção de letramento ensaístico é importante para explorar a experiência de construção de significado dos alunos-escritores na escrita acadêmica em diversos aspectos”⁹. Lillis afirma que ensaios são um tipo e não um gênero claramente definido, mas que o letramento ensaístico (*essayist literacy*) é pressuposto na academia. (p. 20) A autora define letramento ensaístico com base em GEE (1990) da seguinte forma:

⁹ “whilst there is clearly diversity across literacy practices within HE, the notion of essayist literacy is important for exploring student-writers’ experience of meaning making in academic writing in several respects.”

É linear, valoriza um tipo particular de explicitude, possui um ponto, tema, caráter ou evento central em dado momento, é [escrito] na versão padrão da língua. É um tipo de escrita que visa informar em vez de entreter. As relações importantes são as entre frase e frase, não entre interlocutores nem entre frase e interlocutor. O leitor tem que monitorar constantemente a informação gramatical e lexical, e, portanto, é necessário que o escritor seja explícito quanto a implicações lógicas. Há uma ficcionalização do escritor e leitor, o leitor sendo uma idealização, “uma mente formada pelo corpo racional do conhecimento do qual o ensaio é uma parte”. O autor é ficcional “visto que o processo de escrita e edição de textos ensaísticos leva a um ocultamento do indivíduo e identidade idiossincrática”¹⁰ (GEE, 1990, apud LILLIS, 2001, p. 38).

A relevância do ensaio na academia apontada por Lillis se deve também ao seu caráter argumentativo, uma tipologia textual própria da cultura acadêmica anglófona e também presente na universidade brasileira. Segundo Pavani (2009), o ensaio caracteriza-se como:

- a) Um estudo, uma investigação, uma reflexão, etc. O ensaio parece conter em suas entranhas o caráter de provisoriedade, de proposta, de algo que não possui a pretensão de acabamento. A palavra ensaio parece indicar essa condição;
- b) É um estudo formalmente desenvolvido, dentro de padrões mais ou menos formais; mais flexível que um tratado, por exemplo. Mesmo que seu estilo se aproxime do literário, o ensaio é elaborado, isto é, não é o espontâneo nem o caótico, mas formalmente apresentado a partir de determinados padrões (PAVANI, 2009, p. 4).

Por outro lado, Fischer (2009) traz uma definição mais filosófica: considera a posição do ensaísta no ensaio. O autor também faz uma comparação entre ensaio e crônica, na qual ressalta que o ensaio significa expor-se ao risco. Ao analisar texto de Nelson Rodrigues, Fischer (2009, p. 22) afirma que “é como se ele estivesse a nos gritar: — ‘Eu sou eu mesmo, não me queiram diferente, minha história me fez assim e por isso eu tenho um modo próprio de pensar e arco com minhas opiniões’”. Nesse sentido, uma das questões fundamentais na leitura e na escrita de um

¹⁰ “such writing (or talking based on similar practices) is linear, it values a particular type of explicitness, it has one central point, theme, character or event at any one time, it is in the standard version of a language. It is a type of writing which aims to inform rather than to entertain. Important relationships are those between sentence and sentence, not between speakers, nor between sentence and speaker. The reader has to constantly monitor grammatical and lexical information and, as such, there is a need for the writer to be explicit about logical implications. There is a fictionalisation of both writer and reader, the reader being an idealisation, ‘a rational mind formed by the rational body of knowledge of which the essay is a part’. The author is a fiction ‘since the process of writing and editing essayist texts leads to an effacement of individual and idiosyncratic identity’”

ensaio é a identificação e explicitação de um ponto de vista, sustentado por argumentos que respondem a outras vozes e perspectivas.

3.2 As práticas de leitura e escrita na área de conhecimento

As tarefas a serem propostas têm em vista responder às perguntas feitas por Ivanic (1998, p. 26, 219, 341): “Como promover as competências de produção textual dos alunos? Como podemos ensinar-lhes a atuar em gêneros acadêmicos para que se engajem no discurso disciplinar? E talvez o mais importante: como podemos assisti-los a desenvolver uma identidade acadêmica como autores.”¹¹. Além disso, Zavala (2011, p. 54) afirma que é necessário considerar a proficiência dos alunos na língua adicional e também a experiência que já possuem na sua língua materna.

Partindo das considerações acima, na primeira aula, para conhecer melhor as necessidades dos alunos e ver a experiência que já possuem na academia e na escrita de gêneros acadêmicos em português e outras línguas, proponho que anotem e discutam em duplas ou trios com os colegas os itens do quadro a seguir:

Quadro 3: Análise de necessidades

Língua(s) materna(s)	
Língua(s) predominantes na escola e na universidade	
Outras línguas que usa	
Curso/área de pesquisa	

¹¹ “How do we foster learners’ textual production competencies? How can we teach learners to function within academic genres to engage in disciplinary discourse? And maybe even more importantly: how can we help them develop an academic identity as authors.”

O que você já lê em língua portuguesa	
O que você já escreve em língua portuguesa	
Gêneros acadêmicos que você já produziu em outra(s) língua(s) (resumos/resenha, artigos, revisão de literatura, ensaios, etc.)	
Gêneros acadêmicos que você precisará escrever em língua portuguesa	

FONTE: Elaborado pelo autor

Na atividade seguinte, para ver o que os alunos já sabem sobre ensaios, proponho que o professor coloque sobre uma mesa diversos livros e revistas, desde romances, gramáticas, contos, ensaios acadêmicos, reportagens, histórias em quadrinho, etc., e convide os alunos a explorar as obras para juntos decidir o que é “acadêmico” e o que não é, e que identifiquem o que consideram textos “ensaísticos”¹². Solicita-se, então, que evidenciem e justifiquem os critérios usados e, em seguida, pode-se discutir e anotar na lousa como se caracteriza um ensaio conforme o entendimento dos alunos. Pode-se comparar a lista de características que elencam e discutir se concordam ou discordam da definição e características propostas por Pavani (2009), Fischer (2009) e Lillis (2001). O objetivo é que os alunos percebam a heterogeneidade do ensaio e a pluralidade de contextos de publicação e conversem sobre a relevância desse texto nos cursos que frequentam. Podem ainda compartilhar vivências que tiveram lendo e escrevendo ensaios e sobre o que consideram, a partir de sua experiência, bons e maus ensaios. Ao final dessa

¹² Na oportunidade em que trabalhei com esta atividade, incluí entre os livros que levei para a aula os ensaios contidos em “O Óbvio Ululante”, de Nelson Rodrigues, “A Menina Quebrada”, de Eliane Brum, “A música das esferas: conexões entre literatura, mitologia e imaginário”, organizado por Sandra Maggio e “Da teoria linguística ao ensino da língua”, organizado por Jeanne Martinet. Esse repertório reuniu crônicas ensaísticas, ensaios jornalísticos e ensaios acadêmicos. A ideia surgiu a partir de uma sugestão dada pela Prof^a Luciene Simões como orientadora do meu primeiro estágio de docência em língua portuguesa, a qual gentilmente emprestou livros ensaísticos seus para que os alunos os explorassem e lesse.

conversa, é importante sistematizar essas primeiras impressões na lousa para que, ao longo da unidade, possam ser retomadas, ajustadas, enriquecidas.

Após essa primeira etapa de levantamento sobre o que já conhecem sobre textos acadêmicos e, em especial, ensaios, proponho que seja feita uma pesquisa etnográfica como sugerido por Motta-Roth (2006, p. 834; 2009, p. 326). Os alunos podem conversar com seus orientadores (se na pós-graduação) ou professores e monitores (se na graduação). Também podem perguntar a colegas mais experientes na área caso não tenham acesso a professores. As respostas devem ser discutidas em um encontro subsequente, com vista a descrever diferentes contextos em relação a textos acadêmicos e dar início a um entendimento do que é valorizado em diferentes áreas. As perguntas que podem guiar esse levantamento são:

Quadro 4: Investigação etnográfica

- *Que textos circulam no curso que você frequenta?*
- *Esses textos mudam de acordo com a etapa do curso?*
- *Quais são os periódicos renomados na área?*
- *Quais são as leituras previstas para a(s) disciplina(s)?*
- *Que (outras) leituras preliminares são aconselhadas?*
- *Que pesquisas estão em andamento no seu Grupo de Pesquisa ou na sua área/disciplina?*
- *Quais são os conceitos e problemas de pesquisa em voga na sua área/disciplina?*
- *Quais são as práticas de pesquisa em uso na sua área/disciplina?*
- *Quais são alguns temas relevantes para um ensaio nesse contexto?*
- *Que abordagem sobre o tema é mais interessante?*
- *Se você pretender publicar o ensaio a ser escrito, como pode fazer isso?*

FONTE: Adaptado¹³ de Motta-Roth (2006), p. 834-835

Por meio dessas perguntas, espero que os alunos possam discutir relações de poder que existem em diferentes áreas na universidade, perspectivas valorizadas e não valorizadas em

¹³ As perguntas e trechos em itálico são de minha autoria.

pesquisa acadêmica e que possam ir construindo um entendimento sobre o seu lugar no mundo acadêmico e, mais especificamente, na instituição em que estão inseridos.

Outra atividade importante, como Motta-Roth (2006) sugere, é analisar as práticas de linguagem nos textos acadêmicos através da exploração do site de periódicos da Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), cujo objetivo é “ensinar o aluno a navegar nesse site e coletar exemplares de artigos relevantes para seu tema de pesquisa” (p. 834). Para os alunos da UFRGS, é importante também explorar o LUME (<https://lume.ufrgs.br>), buscando textos publicados e orientados pelos professores que compõem o grupo de pesquisa do qual participam ou querem participar. Para ampliar o repertório de ensaios, também pode-se dar a opção de buscar ensaios em acervos como o da Revista Bula (<https://www.revistabula.com/secoes/ensaios>) ou na ferramenta de buscas de jornais de grande circulação, como a Folha de São Paulo ou o Globo. A partir disso, promove-se uma discussão com base nas questões do quadro abaixo.

Quadro 5: Perguntas acerca do papel da linguagem no contexto¹⁴

- Por que leem ou escrevem artigos nessa área? Que efeitos são pretendidos?
- Quem (pode, deseja, deve) escreve(r)? Quem (pode, deseja, deve) lê(r)? Como são representados, no texto, o autor e a audiência-alvo?
- Como se decide quem lê e quem escreve? Por quê?
- Que periódicos são mais influentes na sua área?
- Quão uniformes são os artigos nesses periódicos/jornais?
- Como se organizam os artigos nesses periódicos? Traga um exemplar para a aula.
- Que ação se realiza por meio de um ensaio?
- Que campo semântico é abordado? Que valores/ideias são propostos?

FONTE: Motta-Roth (2006), p. 835-836

Por meio dessas perguntas, espero que os alunos percebam que, como afirma Lillis (2001, p. 320) “tanto a forma quanto o significado dos textos são construídos socialmente e respondem

¹⁴ O objetivo é que os alunos pesquisem publicações nas suas áreas de conhecimento e tragam exemplos para compartilhar e comparar com os colegas. É importante que o professor também investigue alguns periódicos de antemão para poder auxiliar os alunos a compreender as práticas de escrita vigentes.

a demandas de circunstâncias imediatas e da tradição cultural”¹⁵ e assim consigam entender que o texto e o contexto são mutuamente previsíveis. Segundo Lillis (2001, p. 320) “a consciência sobre essa dialética (*bidirectionality*) entre texto e contexto permite que os alunos situem seus textos no sistema de gêneros que estruturam interações acadêmicas, e assim, ajuda-os a ver as conexões entre o texto que escrevem e a atividade de pesquisa”¹⁶.

Na aula seguinte, discutem-se as perguntas do Quadro 5 e pode-se fazer um mapa semântico dos textos que eles trouxeram. Em pequenos grupos, leem os textos trazidos e opinam acerca do mapa semântico feito pelo colega que o trouxe e sugerem alterações se necessário. É importante que os alunos guardem os mapas semânticos feitos, para que possam usá-los mais adiante na esquematização do ensaio que vão produzir (ver seção 4.3).

¹⁵ “Both text form and meaning are socially constructed and respond to demands of immediate circumstances and cultural tradition.”

¹⁶ “Awareness about this bidirectionality between text and context allows students to situate their text in the system of genres that structure academic interactions and thus helps them see the connection between the text they write and the research activity.”

4. SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DO TEXTO

4.1 Usos da linguagem e a construção dos sentidos do texto

O ensaio, como visto acima, é um estudo, uma investigação, uma reflexão, em que a voz do autor deve estar visivelmente presente, o que implica, na leitura, o entendimento do ponto de vista defendido, e na escrita, uma exposição fundamentada da perspectiva do autor. Este deve sair da sua zona de conforto para criar sua identidade através do seu posicionamento e opiniões, juntamente com o de outras vozes (FISCHER, 2009, p. 22).

Para compreender os usos da linguagem característicos de um ensaio, o professor pode solicitar aos alunos que procurem no texto que ações discursivas conseguem identificar, tais como descrever, relatar, avaliar, propor e em que seções diferentes (se houver) aparecem. O professor pode iniciar discutindo com a turma toda alguns exemplos e solicitar que continuem em pares. Depois retomam a discussão, sistematizando alguns elementos linguísticos que caracterizam as ações (verbos, modalizadores, conjunções, etc.). A turma pode ir construindo em conjunto, na lousa, os agrupamentos a partir das ações identificadas.

Na sequência didática apresentada aqui, proponho a leitura do ensaio jornalístico intitulado “Os novos “vândalos” do Brasil” retirado do El País Brasil por Eliane Brum (Anexo 1). O texto trata da discriminação que jovens, em sua maioria negros e de comunidades periféricas, sofrem em centros comerciais por parte dos frequentadores de classes sociais mais altas, seguranças e lojistas. Nesse sentido, é relevante porque trata de um assunto pertinente para entender a cultura brasileira — desigualdade social e racial —, que pode interessar a todos, independentemente das suas áreas de pesquisa. Eliane Brum é uma renomada escritora e jornalista brasileira, com ensaios publicados em revistas e jornais de grande circulação, como *Época* e *El País*, além de diversos ensaios publicados em livros. Considero sua argumentação engajadora e clara, e é possível identificar diversas vozes na sua escrita. O texto proposto também é interessante por conter diversas possibilidades de recursos linguístico-discursivos que podem ser trabalhados, como nexos e orações coordenadas, verbos modais, colocação pronominal e referenciação, sendo esses últimos os recursos linguístico-discursivos foco da sequência didática apresentada neste trabalho.

Na proposta que discuto aqui não utilizo a entrevista que segue o ensaio original. A entrevista, entretanto, pode ser trabalhada posteriormente para um aprofundamento tanto do tema como da construção das vozes, cotejando, por exemplo entrevista e ensaio para analisar como o pesquisador, especialista em manifestações culturais das periferias e estudioso do funk da ostentação, se refere, na entrevista, aos aspectos discutidos, e o modo como a autora se utiliza dessa voz para construir o seu ponto de vista no ensaio. Além disso, pode-se refletir sobre a característica limítrofe do ensaio em sua circulação nas esferas jornalística e acadêmica, buscando compreender como podem se relacionar.¹⁷

Entre as várias possibilidades de aspectos linguísticos que podem ser trabalhados, a proposta que discuto aqui é uma análise da referenciação com pronomes pessoais átonos e colocação pronominal. Conforme veremos na próxima seção, de acordo com os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RGS, 2009, p. 74), “a prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas em saber usá-los refletidamente”. Assim, trato de fazer uma reflexão sobre o uso dos pronomes átonos e colocação pronominal em um texto autêntico, tendo em vista as diferentes normas para seus usos, as diferenças que podem existir entre a língua portuguesa e a língua de socialização do aluno e o papel dos pronomes na construção de significado no ensaio. As tarefas que proponho privilegiam a investigação e sistematização, bem como a integração do raciocínio indutivo e dedutivo (cf. 4.2).

É importante dizer aqui que o trabalho com recursos linguístico-discursivos deve ser feito após atividades de ativação de conhecimentos prévios relevantes para a leitura e atividades de leitura. Antes da leitura do ensaio, proponho fazer uma contextualização sobre o tema e sobre aspectos culturais relevantes para o entendimento do texto (Anexo 3). Para tanto, os alunos podem assistir a um vídeo musical de Funk ostentação e discutir sobre o que veem e o que sabem sobre o assunto. Além disso, podem trabalhar com antecedência alguns termos lexicais que lhes serão úteis para entender a letra da canção e o ensaio (tais como: *moleque*, *liso*, *vida loka*). Podem também ler um excerto da Wikipédia que fala sobre as origens do funk (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Funk>).

Para dar início à leitura do texto, após a leitura coletiva do título, dos trechos destacados (olhos), dos dois primeiros parágrafos, que apresentam fatos que servem como ponto de partida para o ensaio e a pergunta que será discutida pela autora, pode-se levantar hipóteses sobre o que

¹⁷ Agradeço a Prof^a Luciene Simões pela sugestão de trabalho com a entrevista.

o texto vai tratar. Considerando que o texto é longo, o trabalho de leitura pode ser feito em partes, alternando atividades de ordenação ou encaixe de alguns parágrafos, encaixe de algumas partes do texto retiradas estrategicamente, pausa para discutir algum trecho, etc., contando com trocas entre leitores mais e menos experientes, para que a leitura possa fluir de modo tranquilo por todos. É importante que, ao longo da leitura, prestem atenção nos argumentos levantados para compreender o ponto de vista da autora, percebendo as relações feitas e como são construídas no texto: espera-se que, no percurso da construção dos sentidos do texto, relatem e comentem aspectos coesivos do texto, tais como conectores (por exemplo, o uso de advérbios e conjunções), referenciação (por exemplo, o uso de sinônimos e pronomes) e o formato de pergunta-e-resposta presente em alguns parágrafos. Pode-se fazer um glossário coletivo com a turma com termos como conjunções, nexos, sinônimos, pronomes, para que organizem esses recursos¹⁸. Outra forma de trabalhar a leitura é ir construindo coletivamente, na lousa, um mapa conceitual do texto, anotando as ideias principais e como se relacionam, indicando estratégias linguístico-discursivas usadas para as relações estabelecidas.

Uma dos aspectos importantes para a construção de um bom ensaio é a relação estabelecida entre diferentes vozes no texto. Por isso, a próxima etapa de análise é a identificação das vozes no ensaio. O professor pode perguntar aos alunos que vozes identificam e, a partir das respostas, solicitar que preencham o quadro abaixo com as diferentes perspectivas levantadas no texto sobre o tema, marcando no texto onde estão. Aqui também é importante discutir de que modo são apresentadas essas vozes no texto, se e de que modo conferem (ou não) concretude ao ponto de vista da autora.

¹⁸ Agradeço a Prof^a Kétina Timboni pela sugestão do glossário coletivo.

Quadro 6: Vozes no texto¹⁹

Rolezeiros	
Seguranças	
Classe Média	
Alexandre Barbosa Pereira	
Eliane Brum	

FONTE: Elaborado pelo autor

Algumas perguntas que podem ajudar na discussão sobre as vozes do texto são:

- De acordo com as diferentes vozes, o que os jovens fazem nos rolezinhos?
- Por que Eliane Brum traz diferentes vozes para seu texto? Que posicionamento assume em relação a essas vozes: concorda, discorda, desdenha, elogia, etc. Utilize trechos do texto para mostrar como você chegou a essa conclusão.
- Por que a polícia agiu dessa forma com os jovens funkeiros? A atitude da polícia o (a) surpreendeu? Por quê?
- Eliane Brum se posiciona de que lado na notícia? Evidencie com trechos do texto. O que ela defende?
- Você concorda ou discorda dela? Por quê?
- Você consegue identificar se a autora faz parte de alguma(s) das vozes que traz para o texto? Como?

Um texto que pode ser usado para aprofundar a compreensão e o debate sobre o tema é a ideia legislativa “Criminalização do funk como crime de saúde pública a criança aos adolescentes e a família” (figura a seguir), que trata de tornar crime os chamados “bailes funk” para que os alunos relacionem com a leitura do ensaio e vejam como ideologias podem ser institucionalizadas. A tarefa de leitura pode solicitar que os alunos relacionem o projeto de lei com o artigo de opinião de Eliane Brum e que opinem a respeito.

¹⁹ O objetivo é que os alunos construam o quadro. É importante que o professor estude o texto previamente para que possa auxiliar os alunos no preenchimento dos quadros propostos neste trabalho.

Figura 2 : Texto “Ideia Legislativa”



The image shows a screenshot of a Brazilian legislative proposal page. At the top, there is an orange header with a lightbulb icon and the text "IDEIA LEGISLATIVA". Below this, the title of the proposal is "Criminalização do funk como crime de saúde pública a criança aos adolescentes e a família". The main text of the proposal states: "É fato e de conhecimento dos Brasileiros difundido inclusive por diversos veículos de comunicação de mídia e internet com conteúdos podre alertando a população o poder público do crime contra a criança, o menor adolescentes e a família. Crime de saúde pública desta "falsa cultura" denominada "funk".". Below the text, there is a link "Mais detalhes" with a downward arrow icon. At the bottom, there is a paragraph of text: "Os chamados bailes de "pancadões" são somente um recrutamento organizado nas redes sociais por e para atender criminosos, estupradores e pedófilos a prática de crime contra a criança e o menor adolescentes ao uso, venda e consumo de álcool e drogas, agenciamento, orgia e exploração sexual, estupro e sexo grupal entre crianças e adolescente, pornografia, pedofilia, arruaça, sequestro, roubo e etc."

FONTE: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaoideia?id=65513>, acesso em: 11/12/2018

4.2 Estudo de aspectos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido

Para a análise linguística, proponho tarefas que tratem de referenciação. A escolha desse recurso linguístico-discursivo se deve ao papel essencial que tem para a coesão e coerência textual, bem como a identificação do ponto de vista na leitura e da construção de argumentos na escrita. Para Cortez (2003) a referência:

É antes de tudo um problema que concerne às operações de categorização e identificação dos referentes efetuadas pelos sujeitos falantes, à medida que se desenvolve o discurso, e por isso essas operações dependem muito mais do ponto de vista de um enunciador e do contexto de interação, do que de uma apreensão estritamente cognitiva da realidade (CORTEZ, 2003, p. 24).

Cortez (2003) argumenta que a referência deve ser vista não somente na sua ligação à realidade extra-mente, e que tampouco seja somente vista no interior da língua, como se fosse propriedade intrínseca das palavras. De fato, a referência não é propriedade nem da língua, nem do mundo, mas é desenvolvida como uma “atividade contextualmente encenada por sujeitos

sociais que interativamente colaboram para a produção de sentido, ao mobilizar conhecimentos de várias ordens” (p. 24).

Para que os alunos percebam que autores têm uma série de alternativas ao seu dispor para designar muitas vezes os mesmos referentes, proponho a tarefa abaixo (quadro 7). Tenho como objetivo que vejam que termos não sinônimos (como “vândalos” e “jovens”) podem estabelecer uma relação de correferencialidade, “mostrando a flexibilidade e heterogeneidade semântica dos objetos-de-discurso no processo de referenciação.” (CORTEZ, 2003, p. 28). Portanto, conforme os alunos observam como as diferentes vozes se referem ao mesmo referente (os rolezeiros), podem perceber que essa recategorização lexical de um objeto “não apenas refere (aponta), como também predica atributos (modifica)” (p. 28), bem como que essas instabilidades das formas de referência dependem muito mais “da multiplicidade de pontos de vista que os sujeitos exercem sobre o mundo, do que de um contrato imposto pela materialidade do mundo” (p. 36).

Quadro 7: Como as vozes no texto se referem aos rolezeiros

Parte do texto	Palavra(s) usada(s)	Voz
- Título e Parágrafo 12		
- Parágrafo 1		
- Parágrafo 2		
- Parágrafo 6		
- Parágrafo 9		

FONTE: Elaborado pelo autor

Segundo Cortez (2003, p. 27), ao lado das expressões nominais como as trabalhadas acima, os pronomes também estão situados na progressão referencial. Assim, decidi trabalhar com os pronomes átonos de terceira pessoa, visto que são pronomes que têm divergências consideráveis de uso em diferentes gêneros discursivos na língua portuguesa, além de apresentarem múltiplas formas de acordo com o contexto fonológico e de colocação em relação ao verbo.

Num primeiro momento, os alunos podem fazer um exercício de busca pelos pronomes, identificando qual o referente que retomam e percebendo que deve haver concordância de gênero e número. Por exemplo:

Quadro 8: Exercício de referenciação pronominal

Trecho	A que se refere?	Como podemos saber?
E precisa encará- la , porque racismo, sim, é crime. (parágrafo 4)		
Levaram- nos para a delegacia. (Parágrafo 9)		
Ainda que tivessem de soltá- los logo depois, porque nada de fato havia para mantê- los ali, o ato já estigmatizou- os e assinalará suas vidas, como historicamente se fez com os negros e pobres no Brasil. (parágrafo 9)		

FONTE: Elaborado pelo autor

Outra tarefa para compreender a forma de construir essa retomada de referentes é promover a análise coletiva de possíveis mudanças de sentido que alterações nos pronomes poderiam causar. Por exemplo, se trocássemos “-los” por “-la” no trecho “Mas a violência era justamente o fato de não estarem lá para roubar, o único lugar em que se acostumaram a enxergar jovens negros e pobres. Então, como encaixá-**los**, em que lugar colocá-**los**?”, a que “-la” se referiria? Como sabem? Também podem refletir sobre convenções da escrita em diferentes gêneros do discurso, pensando sobre os efeitos estilísticos que causaria o uso da repetição de palavras ou de pronomes ele(s)/ela(s) no lugar dos clíticos. Após o encontro com os sentidos e o estilo que o recurso linguístico-discursivo confere ao texto, é importante sistematizar

regularidades das formas em estudo. Nesse caso, pode-se, por exemplo, trabalhar com quadros síntese, como o quadro a seguir, e que podem ser construídos coletivamente na lousa, a partir dos exemplos que viram no texto lido e ampliando com outros exemplos.

Quadro 9: Formas do pronome de terceira pessoa átono

Exemplos do texto	Formas	Contexto
- “O ato já estigmatizou- os e assinalará suas vidas” (parágrafo 9)	-o, -os, -a, -as	Após vogais e ditongos orais;
- “Os shoppings foram construídos para mantê- los do lado de fora.” (parágrafo 3) - “E precisa encará- la , porque racismo, sim, é crime.” (parágrafo 4)	-lo, -los, -la, -las	Após consoantes (-s, -r, -z); Obs: 1. O verbo perde a consoante final. 2. As vogais finais a, e, o são acentuadas se tônicas: á, ê, ô. Exemplos: Manter + os = mantê-los Encarar + a = encará-la Compor + as = compô-las
Levaram- nos para a delegacia. (Parágrafo 9)	-no, -nos, -na, -nas	Após ditongos nasais (-m, -ão, -õe);

FONTE: Elaborado pelo autor

Para trabalhar colocação pronominal, os alunos podem observar em que posições aparecem os pronomes destacados no texto em relação ao verbo e comparar com a forma que a colocação acontece em outras línguas (Anexo 4.1). Essa observação e reflexão pode ser especialmente importante para falantes de línguas próximas ao português, cujos clíticos se parecem na forma, mas cujas regras de colocação pronominal são por vezes, opostas²⁰. Após a análise de vários exemplos, podem sistematizar as regras observadas, conforme exemplo a seguir.

²⁰ Por exemplo, em francês os pronomes objetos átonos são somente proclíticos quando há um infinitivo, enquanto em castelhano, somente enclíticos. O castelhano tampouco prescreve clíticos no início de orações. Cf. <http://lema.rae.es/dpd/?key=pronombres+personales+%C3%A1tonos>, para o castelhano, e http://encyclogram.fr/notx/006/006_Notice.php, para o francês.

Quadro 10 - Colocação pronominal

Exemplos	Posição em relação ao verbo	Contexto
	Antes	<ul style="list-style-type: none"> - Após o pronome relativo “que”; - Após palavras negativas (nada, ninguém, não, nem...) - Verbos no particípio;
	Depois	<ul style="list-style-type: none"> - Início da oração ou após uma pausa (como vírgula); - Após infinitivos;* - Após gerúndio;* <p>* Podem aparecer antes do verbo.</p>
	Antes ou depois	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos no indicativo que não iniciam uma oração (e.g. “eles o viram” vs “eles viram-no”)

FONTE: adaptado de Cunha e Cintra (2017)

Procurou, através do quadro acima, tratar apenas as regras de colocação pronominal relevantes para a compreensão e produção do ensaio focalizado aqui, sem pretensão de trabalhar esse conteúdo gramatical exaustivamente, mas “com previsão de retomada e aprofundamento” (RGS, 2009, p. 75) em possíveis novos encontros dos alunos com retomadas de referentes na leitura e também na escrita de seus próprios textos. Saliento ainda que trato da diversidade de normas. No próprio texto trabalhado há exemplos de colocação que fogem às regras prescritas por Cunha e Cintra (2017), como próclise com verbos no infinitivo e gerúndio. Há também uma reflexão entre o português falado no quotidiano e as convenções da escrita ensaística (cf. Exercício 2, Anexo 4). Nessa etapa, escolhi não apresentar mesóclise, por não ocorrer no texto em pauta e por ser considerada arcaica e deselegante mesmo em gêneros formais e científicos pelos Referenciais Curriculares (RGS, 2009, p. 76), mas poderá ser abordada caso ocorra em outros textos lidos ou se topicalizada pelos alunos.

Após essa sistematização, os alunos podem analisar novos exemplos (no mesmo texto ou em outros relacionados ao tema) e discutir em qual regra se encaixam, se seguem as regras prescritas, quando a posição é variável, onde aparece na maioria dos exemplos. Para que possam tornar o uso dos pronomes átonos mais automatizado, é importante que os alunos possam praticar de modo monitorado o que estudaram. No anexo 5 apresento alguns exercícios de colocação pronominal complementares²¹.

Como vimos anteriormente, a seleção de recursos linguístico-discursivos está relacionada às convenções de escrita dos gêneros discursivos. Para que os alunos se tornem analistas do discurso, como previsto por Motta-Roth (2009, p. 324), é preciso que compreendam a construção do texto e de que modo os recursos linguístico-discursivos contribuem para os efeitos de sentido pretendidos. Além disso, especial atenção pode ser dada aos recursos linguístico-discursivos estudados na produção de texto dos alunos.

4.3 Esquematização do ensaio e produção escrita

A sequência didática apresentada aqui tratou das etapas de conscientização sobre gêneros acadêmicos e, em especial, ensaios (3.2), leitura de um ensaio proposto pelo professor (4.1), e análise do uso de recursos linguístico-discursivos, mais especificamente da referência por meio de pronomes átonos (4.2). Entretanto, para o curso como um todo, antes de os alunos produzirem o seu próprio ensaio, outros ensaios podem ser lidos e analisados em aula e outros recursos linguístico-discursivos podem ser trabalhados.

Após a exploração dos recursos linguístico-discursivos que o professor julgar necessários os alunos podem proceder à esquematização da escrita e à produção dos seus ensaios. Como mencionado na nota de rodapé 1, não houve, neste trabalho, uma escrita diagnóstica na primeira etapa da sequência didática, como proposto por Dolz e Schneuwly (2004), visto que o ensaio se trata de um texto com o qual os alunos podem não estar familiarizados ou que não associam ao nome. Nesse sentido, solicitar aos alunos que escrevam um “ensaio” antes de se familiarizarem com ele (tarefas que apresento nos capítulos 3 e 4 deste trabalho) poderia ser prematuro. Portanto, o que recomendo é, primeiro, o contato com diferentes ensaios, para que possam

²¹ Sugere-se que, para além desses, sejam elaborados exercícios com textos autênticos e que envolvam o mesmo campo semântico dos ensaios a serem lidos em aula.

relacioná-los às práticas sociais em que ocorrem, e depois a escrita inicial²². A partir dessa escrita, entendo que os módulos propostos por Dolz e Schneuwly (2004) são fundamentais: a primeira versão serve como diagnóstico de aspectos relevantes a serem trabalhados no ensino para que possam melhorar suas produções até a versão final.

Os alunos podem escolher uma das propostas seguintes abaixo para produzir o seu ensaio inicial:

- escrever um ensaio que devem entregar para alguma disciplina que estejam frequentando, ou seja, uma proposta de escrita que responda à demanda de outro professor;
- escrever um ensaio para um jornal ou revista de sua escolha, elegendo um tema que os mobilize e que poderiam efetivamente submeter²³;
- escrever um ensaio em resposta a algum dos ensaios lidos, expondo seu ponto de vista.

Para a esquematização da escrita, os alunos podem usar o seguinte quadro:

Quadro 11 - Esquematização do ensaio

Tema:
Palavras-chave:
Título:
Por que quero escrever sobre isto:
Quem serão os leitores do meu ensaio:
(Hipó)tese que vou levantar/defender:
Argumentos que vou usar:
O que vou ler para sustentar o meu ponto de vista:

²² Agradeço a Prof^a Luciene Simões por me alertar para a recomendação de a proposta da primeira escrita acontecer tão no início quanto possível na sequência didática, levando em conta o quanto o gênero em pauta circula no cotidiano dos alunos.

²³ Uma opção aberta aos alunos é o jornal online Conexão PPE, mantido pelo PPE para publicações dos alunos do programa: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>, acesso em 15 dez. 2018

O que concluí:

Fonte: Elaborado para o autor

O tema que o aluno escolher e as referências que irá buscar podem ser levantados e discutidos em conversa com um monitor, colegas e professor ou orientador, retomando as perguntas propostas por Motta-Roth (2006), apresentadas na seção 3.2 (quadros 4 e 5). De forma similar, as palavras-chave podem ser geradas a partir do mapa semântico que os alunos já fizeram. Para que os alunos entendam essa esquematização como uma etapa útil no planejamento da produção escrita, em aula o professor pode promover o preenchimento coletivo na lousa do quadro acima tendo por base o ensaio lido em aula. Para que os alunos pratiquem, podem fazer o mesmo com algum ensaio que tenham trazido ou já fazer uma versão inicial do planejamento de seu próprio ensaio. Numa aula seguinte, os alunos trazem a sua esquematização finalizada e podem compartilhar, em pequenos grupos e/ou com a turma toda, o que planejaram e como foi a experiência.

A sequência didática apresentada tratou das etapas de conscientização sobre gêneros acadêmicos e, em especial, ensaios (3.2), leitura de um ensaio proposto pelo professor (4.1), e análise do uso de recursos linguístico-discursivos, para então proceder à produção escrita. Essas etapas respondem especialmente as primeiras duas perguntas de Ivanic (1998, p. 26, 219, 341), a saber, “como promover as competências de produção textual dos alunos?” e “como podemos ensinar-lhes a atuar em gêneros acadêmicos para que se engajem no discurso disciplinar?”. Entendo que a terceira indagação, “como podemos assisti-los a desenvolver uma identidade acadêmica como autores?”, seja melhor respondida nas intervenções previstas após a escrita inicial dos alunos e nas reescritas necessárias. “A autoria implica a abertura para a construção da singularidade de cada um” e “a responsabilidade pela singularidade produzida” (RGS, 2009, p. 39), o que quer dizer que é no enfrentamento da escrita e na necessidade de justificar escolhas do que dizer e de como dizer que a identidade acadêmica como autor poderá ser construída,

Para a produção do ensaio, o professor pode propor ou construir com os alunos critérios de análise do texto, para que possam prestar atenção a diferentes aspectos que contribuem para a construção de um bom ensaio. Lillis (2001, p. 59-60) sugere uma lista de perguntas que podem ser úteis para a análise de: propósito do ensaio; conteúdo e uso de fontes; apresentação do

conteúdo; estrutura global do texto; pontuação; recursos linguístico-discursivos e convenções de escrita; modos de expressar as vozes no texto; modos de tornar as ideias explícitas; critérios de avaliação do ensaio (ver lista de perguntas no anexo 6). As perguntas visam não só guiar o aluno na escrita, mas instigá-lo a se reunir com um colega, monitor, professor, orientador ou ministrante do curso de escrita para dirimir dúvidas sobre esses aspectos.

Após terem escrito a primeira versão, os alunos podem trazer várias cópias impressas para que, em pequenos grupos (ou com a turma inteira, caso seja pequena), o ensaio possa ser lido e discutido. Os colegas podem opinar, sugerir alterações, recomendar leituras, fomentar ideias. Desta forma, os alunos terão um retorno do que escreveram do seu ensaio não só do professor, mas de pares que poderão contribuir como leitores solidários para o aperfeiçoamento do texto²⁴. Ao mesmo tempo, terão oportunidades para refletir sobre suas escolhas, justificá-las, aprimorá-las para expressar sua voz como autores.

²⁴ Para algumas propostas de critérios de avaliação e elaboração de feedback, ver: REVISTA NA PONTA DO LÁPIS, 24, 2014, disponível em:

https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf;

SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. (2013) Conversa vai, escrita vem. Revista Na Ponta do Lápis, 21: 30-39, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/502/de-olho-na-pratica-conversa-vai-escrita-vem>, acesso em 15 dez. 2018

5 CONCLUSÃO

Neste trabalho, apresentei três modelos de ensino de escrita e leitura acadêmica e argumentei a favor da perspectiva de letramentos acadêmicos, a partir da qual propus o planejamento de uma sequência didática para o ensino de ensaio. Acredito que, enquanto a pedagogia implícita do ensino de escrita acadêmica for perpetuada, o acesso à academia e a permanência nela continuará sendo elitista e excludente. Portanto, com a proposta de ensino desenvolvida aqui busco abandonar a visão de que a escrita acadêmica é óbvia e transparente e promover a reflexão sobre os textos e as relações de poder que existem na academia, os valores atribuídos a esses textos e as expectativas de escrita relacionadas ao ensaio.

As práticas de letramento que são valorizadas na academia não devem ser ensinadas apenas para aqueles que já estão inseridos nesse contexto. Assim, para que os alunos possam participar da academia plenamente, nos capítulos 3 e 4, através da conscientização sobre os textos que circulam na vida acadêmica dos alunos, a leitura e análise de um ensaio e o estudo contextualizado do uso da referência para construir as vozes do texto, pretendo que os alunos se tornem analistas de discursos no sentido de tornarem-se mais proficientes, como leitores e escritores, para compreender possíveis efeitos de sentido das escolhas linguístico-discursivas em ensaios acadêmicos. As atividades foram planejadas para que os alunos percebam que conhecimento gramatical e lexical não é suficiente: “escrever já não é só um produto (linguístico) ou um processo (cognitivo), senão uma prática situada, social, material, ideológica e histórica”²⁵ (ZAVALA 2011, p. 56).

A sequência didática que apresentei neste trabalho pode ser esquematizada em quatro etapas, como no quadro a seguir:

Quadro 12 - Etapas da Sequência Didática

<p>Etapa 1 - Práticas de leitura e escrita na área de conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none">a) Sensibilização para as práticas de leitura e escritab) O uso do ensaio em diferentes contextos e na área de conhecimento

²⁵ “Escribir ya no es solo un producto (lingüístico) o un proceso (cognitivo), sino una práctica situada, social, material, ideológica e histórica.”

Etapa 2 - Leitura de ensaio: a construção dos sentidos do texto

- a) Preparação para a leitura (sensibilização para o tema, palavras-chave do texto, entre outras)
- b) Leitura (leitura em partes, ordenação de parágrafos, encaixe de parágrafos)
- c) Discussão (em grupos, na turma) sobre os sentidos do texto, reconhecimento das diferentes vozes e construção de argumentação

Etapa 3 - Estudo de recursos linguístico-discursivos e seus efeitos de sentido

- a) O uso da referenciação e a construção das vozes no texto
- b) O uso de pronomes átonos como uma estratégia de referenciação e as convenções de escrita do ensaio

Etapa 4 - Produção escrita

- a) Planejamento de texto
- b) Elaboração e discussão sobre critérios relevantes para a escrita de ensaio
- c) Produção da primeira versão
- d) Discussão (em grupos, com a turma) da primeira versão para comentários e sugestões de colegas, monitor, professor (com base nos critérios discutidos)
- e) Produção da segunda versão e de outras que forem necessárias

FONTE: Elaborado pelo autor

A partir da sequência didática proposta, busco criar oportunidades para que os alunos entendam seu lugar na academia ao saberem o que querem escrever, por que querem escrever e como vão fazê-lo (MOTTA-ROTH 2009, p. 333). Assim, ao escreverem o ensaio não somente “adquirem habilidades, mas também participam como agentes e desenvolvem identidades que os tornam membros de comunidades específicas” (ZAVALA, 2001, p. 55) como colegas pesquisadores, orientadores e professores tendo ciência de que, ao reproduzirem esses valores, estão não só participando desta sociedade e cultura, mas constituindo-a também (LILLIS 2001, p. 34; ZAVALA 2011, p. 55).

As etapas apresentadas, no entanto, não trataram de aspectos que considero aprofundamentos importantes para o estudo do ensaio. A ampliação do repertório e o compartilhamento das leituras feitas é chave para a aprendizagem: nesse sentido, considerando

que os alunos em geral são de áreas de conhecimento diferentes, seria interessante propor um planejamento mais detalhado sobre como os ensaios se assemelham e se distinguem, que práticas são comuns ou diferentes na construção de autoria, que vozes são trazidas para os textos e quais são os valores atribuídos à intertextualidade nos diferentes campos disciplinares. Nesta sequência didática, abordamos o uso da referenciação. Conforme mencionado, outros recursos linguístico-discursivos são relevantes para a construção do ensaio: cabe propor sequências didáticas que focalizem, por exemplo, modos de marcar a distinção entre fato e opinião; modos de construir os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação, analisando se fortalecem ou enfraquecem o ponto de vista defendido; o uso de adjetivos, advérbios, orações adjetivas e adverbiais para modalizar fatos trazidos no texto, expressando assim um posicionamento avaliativo; o uso de conectores (adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese) para construir a intencionalidade argumentativa do texto.

Também não foi possível aqui detalhar formas de trabalhar a relação entre o ensaio e a entrevista com um especialista no tema. Esse é um estudo que pode ser muito produtivo para aprofundar o entendimento sobre a construção de voz no texto e os limites entre textos jornalísticos e acadêmicos. Quais são os sentidos de “conhecimento” nessas duas esferas? De que modo as escolhas linguístico-discursivas deixam transparecer identidades autorais de jornalista ensaísta ou acadêmico ensaísta?

Por fim, retomando o escopo deste trabalho, o ensino de ensaio dirigido a estudantes estrangeiros na UFRGS, cabe propor uma integração mais estreita entre os programas de pós-graduação e o PPE com o objetivo de fazer um levantamento das necessidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, os cursos de extensão de leitura e escrita acadêmicas, especialmente os de curta duração como esta proposta, podem melhor responder às demandas de participação da comunidade de falantes de outras línguas na universidade.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova Gramática do Português Contemporâneo. Rio de Janeiro: Lexiko, 7ª Edição, 2017.

BRUM, E. Os novos vândalos do Brasil. El País, 23/12/2013. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html, acesso em: 09/12/2018.

BULLA, G.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, 2009.

CORTEZ, S. L. Referenciação e construção do ponto de vista. Dissertação de mestrado - Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FISCHER, L. A. Inteligência com dor — Nelson Rodrigues ensaísta. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2009.

GEE, J. P. Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, London: Falmer Press, 1990.

IVANIC, R. Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

LEA, M.R.; STREET, B.V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. Studies in Higher Education, 23 (2),1998.

LEA, M.R.; STREET, B.V. The "Academic Literacies" model: Theory and applications. Theory into practice, 45(4): 368-377, 2006.

LILLIS, T. Student Writing: access, regulation, desire. Routledge, capítulos 1-3, 2001

KOCH, Ingedore C. Villaça. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez. 1996

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no contexto: contribuições da lsf para o ensino de redação acadêmica. Proceedings 33rd International Systemic Functional Congress, 2006 p. 828-860.

MOTTA-ROTH, D. The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy. In: Bazerman, C.; Bonini, A.; Figueiredo, D. (Eds.). Genre in a Changing World. Colorado: The WAC Clearinghouse, 2009. p. 317-336.

PAVANI, J. O Ensaio como Gênero Textual. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: O ensino em foco. Caxias do Sul: Ago. 2009.

RIO GRANDE DO SUL, SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO. Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. Cuadernos Comillas, 1, 2011. p. 52-66.

ANEXOS

Anexo 1 - Programa da disciplina leitura e escrita acadêmica (2018/2)²⁶

Aula 1 - 22/08	Apresentação da disciplina, estudo de programas de disciplina e elaboração conjunta do programa da disciplina.
Aula 2 - 29/08	Carta de intenção
Aula 3 - 05/09	Carta de intenção / Elaboração de Currículo Acadêmico e Currículo Vitae
Aula 4 - 12/09	Temas e perguntas de pesquisa
Aula 5 - 19/09	Projeto de Pesquisa / Banco de dados
Aula 6 - 26/09	Artigos Científicos / Referências e Bibliografia
Aula 7 - 03/10	Resenhas de textos Acadêmicos / Como fazer citação
Aula 8 - 10/10	Entrega da Resenha / Entrevistas e Questionários para a obtenção de dados em pesquisas
Aula 9 - 17/10	Apresentação da primeira versão do projeto de pesquisa Leitura e avaliação dos pares dos projetos.
Aula 10 - 24/10	Entrega da Reescrita do projeto de pesquisa para a professora
Aula 11 - 31/10	Resumos Científicos
Aula 12 - 07/11	Entrega dos resumos do projeto para a professora
Aula 13 - 14/11	Apresentação em Power Point
Aula 14 - 21/11	Primeira apresentação em Power Point Entrega da versão final dos projetos.
Aula 15 - 28/11	Apresentação para colegas de outras turmas, professores do PPE.
Aula 16 - 05/12	Fechamento do Semestre

²⁶ Agradeço a Profa. Kétina Timboni, que gentilmente me cedeu o programa que desenvolveu no semestre.

Anexo 2 - Ensaio de Elaine Brum “Os novos ‘vândalos’ do Brasil”

Os novos “vândalos” do Brasil | Opinião | EL PAÍS Brasil

OPINIÃO

COLUNA

Os novos “vândalos” do Brasil

O rolezinho, a novidade deste Natal, mostra que, quando a juventude pobre e negra das periferias de São Paulo ocupa os shoppings anunciando que quer fazer parte da festa do consumo, a resposta é a de sempre: criminalização. Mas o que estes jovens estão, de fato, “roubando” da classe média brasileira?

Eliane Brum

23 DEZ 2013 - 12:51 CET

O Natal de 2013 ficará marcado como aquele em que o Brasil tratou garotos pobres, a maioria deles negros, como bandidos, por terem ousado se divertir nos shoppings onde a classe média faz as compras de fim de ano. Pelas redes sociais, centenas, às vezes milhares de jovens, combinavam o que chamam de “rolezinho”, em shopping próximos de suas comunidades, para “zoar, dar uns beijos, rolar umas paqueras” ou “tumultuar, pegar geral, se divertir, sem roubos”. No sábado, 14, dezenas entraram no Shopping Internacional de Guarulhos, cantando refrões de funk da ostentação. Não roubaram, não destruíram, não portavam drogas, mas, mesmo assim, 23 deles foram levados até a delegacia, sem que nada justificasse a detenção. Neste domingo, 22, no Shopping Interlagos, garotos foram revistados na chegada por um forte esquema policial: segundo a imprensa, uma base móvel e quatro camburões para a revista, outras quatro unidades da Polícia Militar, uma do GOE (Grupo de Operações Especiais) e cinco carros de segurança particular para montar guarda. Vários jovens foram “convidados” a se retirar do prédio, por exibirem uma aparência de funkeiros, como dois irmãos que empurravam o pai, amputado, numa cadeira de rodas. De novo, nenhum furto foi registrado. No sábado, 21, a polícia, chamada pela administração do Shopping Campo Limpo, não constatou nenhum “tumulto”, mas viaturas da Força Tática e motos da Rocam (Ronda Ostensiva com Apoio de Motocicletas) permaneceram no estacionamento para inibir o rolezinho e policiais entraram no shopping com armas de balas de borracha e bombas de gás.

Se não há crime, por que a juventude pobre e negra das periferias da Grande São Paulo está sendo criminalizada?

Primeiro, por causa do passo para dentro. Os shoppings foram construídos para mantê-los do lado de fora e, de repente, eles ousaram superar a margem e entrar. E reivindicando algo transgressor para jovens negros e pobres, no imaginário nacional: divertir-se fora dos

limites do gueto. E desejar objetos de consumo. Não geladeiras e TVs de tela plana, símbolos da chamada classe C ou “nova classe média”, parcela da população que ascendeu com a ampliação de renda no governo Lula, mas marcas de luxo, as grandes grifes internacionais, aqueles que se pretendem exclusivas para uma elite, em geral branca.

Antes, em 7 de dezembro, cerca de 6 mil jovens haviam ocupado o estacionamento do Shopping Metrô Itaquera, e também foram reprimidos. Vários rolezinhos foram marcados pelas redes sociais em diferentes shoppings da região metropolitana de São Paulo até o final de janeiro, mas, com medo da repressão, muitos têm sido cancelados. Seus organizadores, jovens que trabalham em serviços como o de office-boy e ajudante geral, temem perder o emprego ao serem detidos pela polícia por estarem onde supostamente não deveriam estar – numa lei não escrita, mas sempre cumprida no Brasil. Seguranças dos shoppings foram orientados a monitorar qualquer jovem “suspeito” que esteja diante de uma vitrine, mesmo que sozinho, desejando óculos da Oakley ou tênis Mizuno, dois dos ícones dos funkeiros da ostentação. Às vésperas do Natal, o Brasil mostra a face deformada do seu racismo. E precisa encará-la, porque racismo, sim, é crime.

“Eita porra, que cheiro de maconha” foi o refrão cantado pelos jovens ao entrarem no Shopping Internacional de Guarulhos. O funk é de MC Daleste, que afirma no nome artístico a região onde nasceu e se criou, a zona leste, a mais pobre de São Paulo, aquela que todo o verão naufraga com as chuvas, por obras que os sucessivos governos sempre adiam, esmagando sonhos, soterrando casas, matando adultos e crianças. Daleste morreu assassinado em julho com um tiro no peito durante um show em Campinas – e assassinato é a primeira causa de morte dos jovens negros e pobres no Brasil, como os que ocuparam o Shopping Internacional de Guarulhos.

A polícia reprimiu, os lojistas fecharam as lojas, a clientela correu. Uma das frequentadores do shopping disse a frase-símbolo à repórter Laura Capriglione, na Folha de S. Paulo: “Tem de proibir este tipo de maloqueiro de entrar num lugar como este”. Nos dias que se seguiram, em diferentes sites de imprensa, leitores assim definiram os “rolezeiros”: “maloqueiros”, “bandidos”, “prostitutas” e “negros”. Negros emerge aqui como palavra de ofensa.

As novelas já vendiam uma vida de luxo há muito tempo, só que nelas os ricos eram os que pertenciam ao mundo de riqueza. Nos videoclipes de funk ostentação, são os pobres que aparecem neste mundo.”

O funk da ostentação, surgido na Baixada Santista e Região Metropolitana de São Paulo nos últimos anos, evoca o consumo, o luxo, o dinheiro e o prazer que tudo isso dá. Em seus clipes, os MCs aparecem com correntes e anéis de ouro, vestidos com roupas de grife, em carros caros, cercado por mulheres com muita bunda e pouca roupa. Diferentemente do núcleo duro do hip hop paulista dos anos 80 e 90, que negava o sistema, e também do movimento de literatura periférica e marginal que, no início dos anos 2000, defendia que,

se é para consumir, que se compre as marcas produzidas pela periferia, para a periferia, o funk da ostentação coloca os jovens, ainda que para a maioria só pelo imaginário, em cenários até então reservados para a juventude branca das classes média e alta. Esta, talvez, seja a sua transgressão. Em seus clipes, os MCs têm vida de rico, com todos os signos dos ricos. Graças ao sucesso de seu funk nas comunidades, muitos MCs enriqueceram de fato e tiveram acesso ao mundo que celebravam.

Esta exaltação do luxo e do consumo, interpretada como adesão ao sistema, tornou o funk da ostentação desconfortável para uma parcela dos intelectuais brasileiros e mesmo para parte das lideranças culturais das periferias de São Paulo. Agora, os rolezinhos – e a repressão que se seguiu a eles – deram a esta vertente do funk uma marca de insurgência, celebrada nos últimos dias por vozes da esquerda. Ao ocupar os shoppings, a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos, como já fazia pelas letras do funk da ostentação, mas também dos espaços físicos, o que marca uma diferença. E, para alguns setores da sociedade, adiciona um conteúdo perigoso àquele que já foi chamado de “funk do bem”.

A resposta violenta da administração dos shoppings, das autoridades públicas, da clientela e de parte da mídia demonstra que esses atores decodificaram a entrada da juventude das periferias nos shoppings como uma violência. Mas a violência era justamente o fato de não estarem lá para roubar, o único lugar em que se acostumaram a enxergar jovens negros e pobres. Então, como encaixá-los, em que lugar colocá-los? Preferiram concluir que havia a intenção de furtar e destruir, o que era mais fácil de aceitar do que admitir que apenas queriam se divertir nos mesmos lugares da classe média, desejando os mesmo objetos de consumo que ela. Levaram-nos para a delegacia. Ainda que tivessem de soltá-los logo depois, porque nada de fato havia para mantê-los ali, o ato já estigmatizou-os e assinalará suas vidas, como historicamente se fez com os negros e pobres no Brasil.

Jefferson Luís, 20 anos, organizador do rolezinho do Shopping Internacional de Guarulhos, foi detido, é alvo de inquérito policial, sua mãe chorou e ele acabou cancelando outro rolezinho já marcado por medo de ser ainda mais massacrado. Ajudante geral de uma empresa, economizou um mês de salário para comprar a corrente dourada que ostenta no pescoço.

Por esta subversão, ele não será perdoado. Os jovens negros e pobres das periferias de São Paulo, em vez de se contentarem em trabalhar na construção civil e em serviços subalternos das empresas de segunda a sexta, e ficar trancados em casas sem saneamento no fim de semana, querem também se divertir. Zoar, como dizem. A classe média até aceita que queiram pão, que queiram geladeira, sente-se mais incomodada quando lotam os aeroportos, mas se divertir – e nos shoppings?

Neste Natal, os funkeiros da ostentação parecem ter virado os novos “vândalos”, como são chamados todos os manifestantes que, nos protestos, não se comportam dentro da etiqueta estabelecida pelas autoridades instituídas e por parte da mídia. Nas primeiras notícias da imprensa, o rolezinho do Shopping Internacional de Guarulhos foi tachado de “arrastão”. Mas não havia arrastão nenhum.

A ideia da imaginação como uma força criativa apresenta-se fortemente no funk ostentação.

Por que os administradores dos shoppings, polícia, parte da mídia e clientela só conseguem enquadrar um grupo de jovens negros e pobres dentro de um shopping como “arrastão”? Há várias respostas possíveis. Pereira propõe uma bastante aguda: “Será que a classe média entende que os jovens estão ‘roubando’ o direito exclusivo de eles consumirem?”. Seria este o “roubo” imperdoável, que colocou as forças de repressão na porta dos shoppings, para impedir a entrada de garotos desarmados que queriam zoar, dar uns beijos e cobiçar seus objetos de desejo nas vitrines?

Para nos ajudar a pensar sobre os significados do rolezinho e do funk da ostentação, entrevisto Alexandre Barbosa Pereira nesta coluna. Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), ele dedica-se a pesquisar as manifestações culturais das periferias paulistas. Em seu mestrado, percorreu o mundo da pichação. No doutorado, mergulhou nas escolas públicas para compreender o que é “zoar”. Desde 2012, pesquisa o funk da ostentação. Mesmo que os rolezinhos, pela força da repressão, se encerrem neste Natal, há muito que precisamos compreender sobre o que dizem seus protagonistas – e sobre o que a reação violenta contra eles diz da sociedade brasileira.

- O rolezinho aparece ligado ao funk da ostentação. Em que medida há, de fato, essa ligação?

Alexandre Barbosa Pereira – O funk ostentação é uma releitura paulista do funk carioca, feita a partir da Baixada Santista e da Região Metropolitana de São Paulo, na qual as letras passam a ter a seguinte temática: dinheiro, grifes, carros, bebidas e mulheres. Não se fala mais diretamente de crime, drogas ou sexo. Os funkeiros dessa vertente começaram a produzir videoclipes inspirados na estética dos videoclipes do gangsta rap estadunidense. Mas o mais curioso desse movimento é a virada que os jovens fazem ao mudar a pauta que, até então, era principalmente a criminalidade para o consumo. As músicas deixam de falar de crime para falar de produtos que eles querem consumir. Assim, ao invés de cantarem: “Rouba moto, rouba carro, bandido não anda à pé” (Bonde Sinistro), os funkeiros da vertente ostentação cantam: “Vida é ter um Hyundai e um hornet, dez mil para gastar, rolex, juliet. Melhores kits, vários investimentos. Ah como é bom ser o top do momento” (MC Danado). Deste modo, os MCs começaram a ter mais espaços para cantar em casas noturnas e passaram a produzir videoclipes cada vez mais elaborados, com mais de 20 milhões de acessos no YouTube, o que levou a um sucesso às margens da mídia tradicional. Alguns MCs chegaram a alcançar grande repercussão entre um segmento do público jovem, sem nunca ter aparecido na televisão. Vi meninas chorando por MCs em bailes, mesmo antes de o funk ostentação alcançar o destaque que conseguiu na grande mídia. Surgiram empresas especializadas na produção de clipes no estilo ostentação, como a Kondzilla e a Funk TV, claramente inspirados no gangsta rap, em que os jovens aparecem em carrões e motos, exibindo-se com roupas, dinheiro e mulheres. Uma reflexão interessante a se fazer é como a mídia tradicional, que antes execrava o chamado funk

proibidão, que falava de crime, drogas e sexo abertamente, agora começa a elogiar o funk ostentação, denominando-o até como “funk do bem” e ressaltando a trajetória econômica e social ascendente dos MCs.

Pergunta. Fazendo um parêntese aqui, antes de chegar ao rolezinho, qual é o caminho para um jovem pobre ter acesso ao consumo de luxo, segundo o olhar do funk da ostentação? Esta virada que você mencionou...

Resposta. Primeiro que esse bem de luxo não é tão de luxo assim, afinal uma garrafa de uísque a 60 ou 80 Reais não é nenhum absurdo. É sempre possível comprar uma réplica daqueles óculos escuros que custam mais de mil reais. Nas casas noturnas de funk que observei, este era o preço. Pensemos num grupo de pelo menos quatro amigos dividindo o valor da compra. Não sai tão caro brincar de ostentar. Agora, tem os carros. Estes sim estão fora do alcance da maioria desses jovens. Mas aí há uma explicação interessante, que Montanha, um produtor e diretor de videocliques da Funk TV, em Cidade Tiradentes, sabiamente me deu. Ele me disse que as novelas já vendiam uma vida de luxo há muito tempo, só que nelas os ricos eram os que pertenciam ao mundo de luxo. Nos videocliques de funk ostentação, são os pobres que aparecem como um mundo de “riqueza” ou de “luxo”, com carros, mansões, roupas de marcas mais caras. Os jovens agora poderiam, segundo afirmou Montanha, ver-se como parte de um mundo de prestígio, daí a grande identificação. O crime pode ser um caminho para acessar esse mundo de luxo ou o que esses jovens entendem por um mundo de luxo, mas não é único. Esta é a lição que muitos MCs de funk têm tentando passar em suas falas na grande mídia. Eles de certa forma mostram um outro caminho, que, aliás, sempre esteve presente para esses jovens da periferia: tornar-se famoso pela música ou pelo futebol. Aliás, esses são caminhos que aparecem como os mais possíveis para os jovens negros e pobres das periferias do país imaginarem um futuro de sucesso. Num mundo em que há uma forte divisão entre trabalho intelectual e manual, com a extrema valorização do primeiro, o uso do corpo em formas lúdicas como meio de ganhar dinheiro mostra-se como opção para uma transformação da vida. “Crime, futebol, música, caralho, eu também não consegui fugir disso aí”, esse é o Negro Drama cantado pelos Racionais MC’s. Os MCs de funk ostentação estão tentando dizer que é possível construir uma vida de sucesso pela música. E o que era ficção, os videocliques com carros importados emprestados ou alugados, com dinheiro cenográfico jogado para o ar, começa a tornar-se realidade. Muitos deles começam a ganhar uma quantidade razoável de dinheiro com os shows. Acho que a ideia da imaginação como uma força criativa apresenta-se fortemente no funk ostentação.

Será que a classe média entende que os jovens estão ‘roubando’ o direito exclusivo de eles consumirem? Direito que, por sua vez, vinha sendo roubado desses jovens pobres há muito tempo.”

Por outro lado, é preciso destacar que masculinidades pautadas pelo desejo de possuir um

automóvel ou uma motocicleta não foram construídas pelo funk ostentação. Já existia há um tempo. Para os meninos da periferia, possuir um bom carro, bonito e potente, é uma das metas principais de vida. A posse do carro é, no imaginário desses jovens, mas também da população em geral, um indicativo de sucesso econômico e social, garantindo, conseqüentemente, sucesso com as mulheres.

Neste caldo cultural, o consumo é cada vez mais exaltado como espaço de afirmação e de reconhecimento para os jovens. É, inclusive, bastante complexa a forma como se dá a relação entre criminalidade e consumo no funk. Na virada que produziram, parece que há o recado de que essas duas ações sociais podem constituir dois lados de uma mesma moeda. Eles não deixam de falar do crime. Acabam citando-o indiretamente, como nas músicas do MC Rodofilho, nas quais ele celebra: “Ai meu deus, como é bom ser vida loka!”. O importante é entender como o crime e o consumo são pautas constantes nas relações de sociabilidade dos jovens da periferia. Os mais pobres também querem que ipads, iphones e automóveis potentes façam parte de seu mundo social. Ainda preciso observar e refletir mais sobre isso, mas acho que tanto no caso do crime, como no do consumo temos que atentar mais para o modo como se dão as relações entre pessoas e coisas. Fico pensando que a busca de realização apenas pelo consumo envolve sentimentos e posturas extremas de um egoísmo hedonista e de um profundo desprezo pelos outros humanos. As mercadorias, ou as coisas almeçadas, de certa forma têm conformado as subjetividades contemporâneas. E nessas novas subjetividades, pautadas pelo instantâneo e o instável, parece não haver muito espaço para a solidariedade. Há uma nova tendência na discussão antropológica afirmando que não podemos entender as coisas apenas como representação ou resultado do social. Precisamos pensar também em como as coisas fazem as pessoas e mesmo o social, como as coisas, ou as mercadorias mais desejadas hoje, motivam tanto um consumismo desenfreado, irracional e egoísta, quanto o ingresso de jovens na criminalidade. Sempre fico espantado quando vejo as imagens, em outros países, das pessoas correndo desesperadas para comprar um novo lançamento de smartphone, videogame ou tablet... Mas não só isso, tais coisas também motivam e determinam formas de estar, pensar, relacionar-se e sentir no mundo contemporâneo.

Penso muito nisso quando parte da classe média critica o consumo desses jovens, dizendo que apenas eles – da classe média que, supostamente, pagaria os impostos – têm direito a consumir, ou se relacionar com certos produtos. Será que, desse modo, a classe média entende que os jovens estão roubando o direito exclusivo de eles consumirem ou de se relacionarem com esses objetos de prestígio? Direito que, por sua vez, vinha sendo roubado desses jovens pobres há muito tempo?

Essa crítica pode vir inclusive de certa classe média mais intelectualizada e mesmo com ideias políticas progressistas, mas que acha que sabe o que é melhor para os pobres. Aí fazem a crítica, a partir dos seus ipads e iphones, ao que entendem como um consumo irracional dos mais pobres, que deveriam poupar ao invés de gastar com produtos que não seriam para o nível econômico deles. Enfim, tem aí um jogo de perde e ganha e também de busca de satisfações individuais que envolve o roubo do direito de alguns ao consumo, que é preciso aprofundar para entendermos melhor essas dinâmicas contemporâneas. Todos têm o direito a consumir o que quiserem hoje? E seria viável, hoje, todos consumirem em

um alto padrão? Que implicações ambientais teríamos? E se não é sustentável ou viável que todos consumam em tamanha intensidade, por que incentivamos tal consumismo? Com isso, o que quero dizer é que não se pode pensar a relação entre crime e consumo apenas entre os pobres, mas creio que precisamos também olhar para as classes médias e altas e para os crimes que, historicamente, têm sido cometidos contra os mais pobres e o meio ambiente para proteger o consumo dos ricos.

P. É neste ponto que os rolezinhos aparecem e criam uma tensão das mais reveladoras neste Natal?

R. Os rolezinhos nos shoppings estão ligados diretamente a esse contexto. Não sei dizer como surgiram efetivamente, mas me parece que despontaram por essas novas associações que as redes sociais permitem fazer, de forma que uma brincadeira possa virar algo sério. De repente, uma convocatória feita na internet pode levar centenas de jovens a se encontrarem num shopping, local onde podem ter acesso a esses bens cantados nas músicas, ainda que apenas por acesso visual. Agora, o que é importante ressaltar é que não foram os rolezinhos nem o funk ostentação que criaram essa relação de fascinação com consumo. Esta já existia há muito tempo. Os Racionais, há mais de dez anos, já cantavam sobre isso, com afirmações como: “Você disse que era bom e a favela ouviu, lá também tem uísque, red bull, tênis nike e fuzil” ou “Fartura alegre o sofredor”

É importante perceber que os shoppings onde os rolezinhos ocorreram estão em regiões mais periféricas. Eles não têm ido aos templos maiores do consumo de luxo na cidade.”

P. Algumas análises relacionam os rolezinhos a uma ação afirmativa da juventude negra e pobre, a uma denúncia da opressão e a uma reivindicação de participação, neste caso no mundo do consumo. Como você analisaria este fenômeno tão novo?

R. Não me arriscaria a dizer que há um movimento político muito claro. Pode indiretamente constituir-se como uma ação afirmativa da juventude negra e pobre. Talvez a tensão que se criou com a criminalização desses jovens, durante os rolezinhos, possa levar a algum tipo de reflexão e ação política maior, mas é difícil prever. Em um livro intitulado *Cidadania Insurgente*, (o antropólogo americano) James Holston analisa o surgimento das periferias urbanas no Brasil, particularmente em São Paulo, apontando a discriminação contra certas espécies de cidadãos no Brasil. Esse autor mostra como, historicamente, as formulações de cidadania elaboradas pelos mais pobres se deram a partir de sua ocupação dos bairros nas periferias das grandes cidades. Noções e práticas próprias de cidadania que se produziram, ao mesmo tempo, por meio das experiências de tornar-se proprietário, de participar de movimentos sociais por melhorias dos bairros e de ingressar no mercado consumidor. Primeiro se ocupou os bairros, mesmo sem estrutura mínima. Depois, ocorreram as reivindicações pela legalização dos terrenos ocupados. E, enfim, vieram as lutas pela chegada da energia elétrica, saneamento básico e asfalto. Acho sempre muito

interessante, em conversas com lideranças antigas dos bairros periféricos de São Paulo, observar que elas indicam a chegada do asfalto como o grande marco de transformação do bairro e a integração deste ao espaço urbano.

Encaro, portanto, ações como estas, dos rolezinhos, do ponto de vista dessa “cidadania insurgente”, referindo-se a associações de cidadãos que reivindicam um espaço para si e, assim, se contrapõem ao grande discurso hegemônico ou, se não se dissociam do discurso hegemônico, ao menos provocam ruídos nele. Trata-se de uma reivindicação por cidadania, participação política e direitos que, historicamente, foi feita na marra, pelos mais pobres, muitas vezes nas costuras entre o legal e o ilegal, e que começou com a própria ocupação dos bairros na periferia da cidade de São Paulo, como forma de habitar e sobreviver no mundo urbano. Essa cidadania não necessariamente se apresenta como resistência, mas pode também querer, em muitos casos, associar-se ao hegemônico, produzindo dissonâncias.

O que são o funk ostentação e os rolezinhos se não essa reivindicação dos jovens mais pobres por maior participação na vida social mais ampla pelo consumo? Estas ações culturais parecem situar-se nessa lógica, que não necessariamente se contrapõe ao hegemônico, na medida em que tenta se afirmar pelo consumo, mas provoca um desconforto, um ruído extremamente irritante para aqueles que se pautam por um discurso e uma prática de segregação dos que consideram como seus “outros”.

P. Como definir este desconforto? O que são os “outros” neste contexto? E que papel estes “outros” desempenham?

R. O desconforto em ver pobres ocupando um lugar em que não deveriam estar, como o de consumidores de certos produtos que deveriam ser mais exclusivos. É um tipo de espanto, que indaga: “Como eles, que não têm dinheiro, querem consumir produtos que não são para a posição social e econômica deles?”. Estes “outros” são os considerados “subalternos”. Podem ser funkeiros, pobres e pardos da periferia, mas podem ser também as empregadas domésticas, os motoboys, os pichadores, entre outros “outros”, que muitas vezes são utilizados como bode expiatório das frustrações de uma parcela considerável da classe média.

Há uma tendência de perceber os jovens pobres a partir de três perspectivas: a do bandido, a da vítima e a do herói.”

Os rolezinhos não são protestos contra o shopping ou o consumo, mas afirmações de: “Queremos estar no mundo do consumo, nos templos do consumo”. Entretanto, por serem jovens pobres de bairros periféricos, negros e pardos em sua maioria, e que ouvem um gênero musical considerado marginal, eles passam a ser vistos e classificados pela maioria dos segmentos da sociedade como bandidos ou marginais. Vamos pensar que, na própria concepção do shopping, não está prevista a presença desse público, ainda mais em grupo e fazendo barulho. Pergunto-me se fosse em um shopping mais nobre, com jovens brancos

de classe média alta, vestidos como se espera que um jovem deste estrato social se vista, se a repercussão seria a mesma, se a criminalização seria a mesma. Talvez fosse considerado apenas um flash mob. Há uma tendência, por parcela considerável da classe média, da mídia e do poder público de perceber os jovens pobres a partir de três perspectivas, quase sempre exclusivistas: a do bandido, a da vítima e a do herói.

P. Como funcionam estas três perspectivas – bandido, vítima e herói?

R. São muito mais formas de enquadrar esses jovens por aqueles que querem tutelá-los do que categorias assumidas pelos próprios jovens. Por isso, são contextuais. Dependendo da situação e dos atores sociais com quem dialogam, o jovem pode ser entendido a partir de uma dessas categorias. O pichador, por exemplo, é um agente que pode mobilizar todas essas classificações, dependendo do contexto e dos interlocutores: a polícia, a secretaria de cultura, os pesquisadores acadêmicos ou a ONG que quer salvar os jovens da periferia da violência. No caso do funk, por exemplo, já há comentários e mesmo textos de pessoas mais politizadas vendo os rolezinhos como uma ação afirmativa ou extremamente contestatória. Para estes, os protagonistas dos rolezinhos são vítimas que se tornaram heróis. Outros, como a polícia, a administração dos shoppings e a clientela, mas também seus vizinhos, que moram lá nos bairros pobres da periferia, enxergam neles principalmente vilões e mesmo bandidos.

Jovens como estes que estão nos rolezinhos não necessariamente aceitam se encaixar nesses rótulos, mas, em alguns casos, podem também se encaixar em todos eles ao mesmo tempo. Não se pode simplificar um fenômeno como este. Porém, se pensarmos esse movimento que surge principalmente com o hip hop, de valorizar a periferia como espaço político e de afirmação positiva, é possível ver, sim, ainda que em menor intensidade, uma certa ação política. De dizer: “Somos da quebrada e temos orgulho disso”. Um movimento de reversão do estigma em marca positiva.

P. Mas há, de fato, uma ação consciente, organizada, com um sentido político prévio? Ou o sentido está sendo construído a partir dos acontecimentos, o que é igualmente legítimo?

R. Olha, sinceramente, é difícil dizer se há um sentido político, direto, consciente e/ou explícito. Talvez por parte de alguns, mas pelo que vi nas redes sociais, não da maioria. Se o movimento persistir ou tomar outras formas, pode ser que tal sentido político fique mais forte. Por enquanto é difícil analisar esse ponto. O antropólogo (indiano) Arjun Appadurai analisa há algum tempo as mudanças que se processam no mundo por causa do avanço das tecnologias de comunicação e de transporte. Segundo este autor, as pessoas cada vez mais se deslocam no mundo atual, e não apenas fisicamente, mas também e talvez principalmente pela imaginação, por causa de meios de comunicação como a televisão e, mais recentemente, pela internet. Hoje é possível imaginar-se nos mais diferentes lugares do mundo, mas também em diferentes classes sociais. O que são os videoclipes de funk da ostentação que não imagens/imaginações que os jovens produzem sobre o que seria pertencer a outra classe social ou possuir melhores condições econômicas para o consumo?

O que são os videoclipes de funk ostentação que não imagens que os jovens produzem sobre o que seria pertencer a outra classe social?”

Essa imaginação, segundo esse autor, pode constituir-se como um projeto político compartilhado, mas pode também ser apenas uma fantasia, como algo individualista e egoísta, sem grandes potenciais políticos. Parece-me que o funk da ostentação em São Paulo e movimentos como o dos rolezinhos nos shoppings têm intensamente essas duas potências. Difícil saber se alguma delas irá prevalecer ou tornar-se hegemônica.

P. A escolha da música do MC Daleste, assassinado num show em Campinas, para o rolezinho promovido no Shopping Internacional de Guarulhos, pode ter um significado a mais?

R. A escolha da música do MC Daleste na entrada dos jovens no shopping de Guarulhos me pareceu bastante significativa, por vários motivos. Principalmente, porque a morte dele no palco, cantando funk, de certa forma construiu um marco para esse funk da ostentação. O seu assassinato acabou por dar ainda mais visibilidade a esta vertente do funk paulista. MC Daleste cantava proibidão antes e, assim, essa relação confusa entre crime e consumo manifesta-se de modo bastante forte no que o MC Daleste representa. Há no seu próprio nome artístico essa afirmação de um certo orgulho do lugar de onde vem e de ser da periferia, que tanto o funk quanto o hip hop expressam. Não é por acaso que ele é “Da Leste”. Lembremos que Guarulhos também está à leste da Região Metropolitana de São Paulo.

P. Hoje, uma parte significativa da geração que se criou nas periferias com movimentos contestatórios como o hip hop e a literatura periférica ou marginal tem, pelo funk da ostentação, assumido os valores de consumo das classes médias e alta. Como você analisa este fenômeno e o insere no contexto histórico atual do Brasil?

R. O que um evento como esse parece evidenciar é, por um lado, esse anseio por consumir e por afirmar-se pelo consumo que esses jovens vêm demonstrando já há algum tempo, pelas letras dos funks, mas que também já é visto no hip hop. Apesar das críticas de certos segmentos do hip hop, não sei se o funk ostentação rompe com o hip hop mais politizado dos anos 1980 e 1990 ou se oferece uma das muitas possíveis continuidades a esse movimento cultural. Parece-me que o funk ostentação é uma releitura paulista, muito influenciada pelo hip hop, do funk carioca. Muitos MCs de funk eram MCs de hip hop, muitos deles, além dos funks, cantam também raps, e músicas dos Racionais são ouvidas nos shows. Trechos de letras de músicas dos Racionais podem ser encontrados facilmente nas letras do funk. Agora, o fato é que o funk não é tão marcado pela questão política como o hip hop. O Montanha, de Cidade Tiradentes, disse-me algo interessante, certa vez, de que, na verdade, o hip hop ofereceria um espaço de expressão política que faltava aos jovens, já o funk é um espaço de lazer e de sociabilidade. Parece-me uma reflexão interessante. Não que o hip hop não possa conter lazer e sociabilidade também, nem o funk, protesto político, mas que as duas vertentes tendem para um dos polos. O funk, aliás,

ganhou esse grande espaço junto aos jovens das periferias de São Paulo porque, nessa articulação de um espaço de lazer, configurou-se um espaço para as mulheres que, no hip hop, era mais difícil. As mulheres são presença fundamental nos bailes funks. O protagonismo da dança sempre foi delas. Ainda que os meninos também dançam e as meninas participem cada vez mais como MCs. O hip hop sempre foi muito mais masculino, da dança ao estilo de se vestir.

P. Mas qual é a diferença, na sua opinião, entre a forma como, por exemplo, os Racionais falam em consumo e os MCs da ostentação falam de consumo?

Devemos questionar não a ação dos meninos, mas as relações sociais fomentadas na contemporaneidade que se pautam cada vez mais pela busca do reconhecimento pelo consumo, pela posse de bens.”

R. Há aí duas perspectivas. Quando digo que os Racionais já cantavam isso, quero dizer que eles já identificavam essa necessidade de consumir da juventude. E de consumir o que eles achavam que era bom, nada de consumo consciente. Por isso digo que os Racionais já faziam, há mais de dez anos, uma leitura desse anseio por consumir dos jovens pobres. Por outro lado, há essa dimensão de movimentos como o dos escritores da periferia, promovendo produtos da periferia, pela periferia. O funk ostentação começa sem se preocupar com essa questão diretamente. Ele não tem dor na consciência por cantar o consumo em suas músicas e aderir ao sistema, por exemplo. Porém, indiretamente, se acaba chegando a um outro ponto, na medida em que uma parcela considerável de jovens da periferia passa a possuir algum tipo de renda com a produção do funk. Sejam os meninos que gravam os videoclipes, os próprios MCs, mas também empresários, produtores, técnicos e mesmo alguns MCs tornando-se empreendedores e criando seus próprios negócios. Como o MC Nego Blue, que observando de perto o sucesso das roupas de grife entre os jovens, criou a Black Blue, uma loja de roupas cujo símbolo é uma carpa colorida. Hoje, além de possuir lojas próprias, já vende suas roupas em lojas multimarcas, ao lado de camisas da Lacoste ou de outras marcas famosas que os meninos procuram, e por um preço muito parecido. Uma das empresas que agencia shows de funk em Cidade Tiradentes chama-se justamente “Nóis por nós”.

Os rolezinhos parecem dizer: não apenas queremos consumir, mas queremos ocupar em massa e se divertir aí nos seus shoppings, nos seus ou nos nossos. É importante perceber também que os shoppings onde os eventos ocorreram estão em regiões mais periféricas, provavelmente próximos ao próprio bairro de moradia dos jovens. Por enquanto, eles não têm ido aos templos maiores do consumo de luxo na cidade, na região dos Jardins, Faria Lima, Marginal Pinheiros etc. Pode haver aí também um componente de um termo que surgiu muito forte para mim na pesquisa que fiz em escolas de ensino médio, no meu doutorado, que é a ideia do “zoar”. Eles querem zoar, que é chamar a atenção para si e se divertir, namorar, brincar e, se for preciso, brigar.

P. Por que, neste momento, o lazer se impõe como uma reivindicação desta geração, acima de questões como saúde, educação e transporte de qualidade?

R. Acho que não há uma reivindicação política bem formuladinha como acontecia com o hip hop: queremos mais saúde, educação e lazer. Eles simplesmente querem estar nos shoppings para zoar e vão. Não há essa reflexão mais elaborada que o hip hop produz, é mais espontâneo. Esse talvez possa ser um ponto de distinção. E o próprio funk é, por si só, lazer e diversão, um dispositivo poderosíssimo para dançar e motivar paqueras. O zoar pode ser lido como um ato político, mas não me parece intencional. Acho que cria uma tensão que é política, que é de disputa de poder pelos espaços da cidade, mas não há um manifesto pela zoeira ou pelos rolezinhos, como houve, por exemplo, no caso do manifesto da arte periférica dos escritores.

P. Há também um movimento maior para sair dos guetos e ocupar os guetos da classe média? Em massa e não mais individualmente, como quando um grupo de rap aparecia numa TV, mesmo sendo a MTV, ou um escritor do movimento literário marginal ou periférico publicava numa grande editora? Esta é uma novidade importante?

R. Acho que abre, sim, para fora do gueto, do bairro onde se vive, mas não para muito longe, pois, afinal, os shoppings para os quais eles vão estão do lado de suas casas. Neste sentido, acho que o hip hop, apesar de falar mais do gueto, abre-se muito mais para fora do gueto, na medida em que conquista um espaço importante nas políticas públicas de cultura, por exemplo.

***É como se a sociedade dissesse:
‘Vocês, pobres, podem consumir,
mas ir ao shopping em grandes
grupos, só para zoar e cantar funk,
aí já é vandalismo’.***

Claro que esse espaço de lazer é problemático e conflitivo mesmo dentro dos bairros das periferias onde moram esses jovens. Se entrevistarmos os seus vizinhos, certamente a maioria vai se posicionar totalmente favorável à proibição das festas de rua que eles organizam, com som alto que muitas vezes toma a madrugada toda. Por isso, acho importante não tomar o funk nem como um movimento libertador, nem como o grande vilão ou o grande movimento de corrupção da juventude contemporânea, como setores mais moralistas, à esquerda e à direita, tendem a fazer.

A questão do consumo também me parece problemática. O desejo pelo consumo sempre existiu. Bem antes do governo Lula, o processo de urbanização induz a esse apego maior ao consumo. Porém, não dá para se negar que houve, nos últimos anos, também uma melhora econômica para segmentos que antes estavam bastante afastados do mercado. Porém, acho que reduzir o sucesso do funk da ostentação a isso é simplificar demais o movimento e esquecer que ocorreram e ocorrem movimentos juvenis parecidos em outras partes do mundo, como o próprio gangsta rap, nos Estados Unidos, no qual os videoclipes se inspiram.

Devemos questionar não a ação dos meninos, mas as relações sociais fomentadas na contemporaneidade. É preciso conceder aos jovens, e não apenas aos pobres, mas aos de classe média e alta também, outros espaços de reconhecimento e de estabelecimento de relações sociais que não sejam pautados pela afirmação por meio da posse e do consumo de bens. Porque, afinal, como dizem os Racionais, mais uma vez: “Quem não quer brilhar, quem não? Mostra quem. Ninguém quer ser coadjuvante de ninguém”. De repente, para alguns, ter um tênis caro, um smartphone de última geração ou ir ao shopping para zoar, pode ser uma forma encontrada para tentar brilhar.

P. Ao ocupar os shoppings, os adeptos do funk da ostentação estariam promovendo sua primeira atitude de insurgência contra o sistema, no sentido de: “Vou ocupar o espaço que me é negado ou onde não me querem”. É isso? Ou as próprias letras das músicas, interpretadas, em geral, como adesão ao sistema, já seriam, de fato, uma insurgência, na medida que se apropriam, simbolicamente, dos valores da elite e da classe média e, agora, com os rolezinhos, também de seus espaços físicos?

R. Sim, acho que essa é a maior irritação da classe média com esses movimentos. Basta ver os comentários aos vídeos no YouTube, irritados com os meninos ostentando e exibindo-se com produtos mais caros, que não deveriam estar com aqueles meninos, pobre e negros, em sua maioria. Esta é a principal insurgência que eles provocam. A classe média, de uma maneira geral, a mais pobre ou a mais rica, a mais ou menos intelectualizada, irrita-se bastante quando os subalternos compram bens caros, mesmo antes deles. Já ouvi comentários indignados, do tipo: “Minha empregada comprou uma televisão de última geração, melhor do que a minha”. Isso tem antecedentes históricos que parecem refletir até hoje. James Holston, ainda no livro sobre cidadania insurgente, que citei anteriormente, traz como exemplo a legislação colonial portuguesa, que proibia aos negros o uso de joias e artigos considerados finos...

P. Parece que os “rolezeiros” dos shoppings estão ocupando o mesmo lugar simbólico dos “vândalos” nas manifestações, na narrativa feita por parte da grande mídia e pelas autoridades instituídas. Como você interpreta essa reação?

Os comentários em sites e redes sociais revelam esse profundo racismo entranhado em parcela considerável da população brasileira.”

R. O que me assustou de verdade nessa história toda foram as reações, de mídia e de polícia, condenando e mandando prender, mesmo em casos em que disseram que não houve arrastões, mas correrias. Fico questionando quem provocou a correria: os jovens ou a ação dos seguranças e da polícia? Eventos como estes revelam também uma faceta complicada e extremamente preconceituosa da classe média brasileira. Dei uma entrevista curta para o site de um grande grupo de comunicação e fiquei assustado ao ler os comentários dos leitores, de um ódio terrível contra os meninos e meninas que foram aos shoppings, contra os pobres, contra mim, que tive uma fala dissonante na entrevista,

ressaltando a forma preconceituosa com que tal tema vinha sendo tratado. Ao falarem do evento, algumas palavras utilizadas como categorias de acusação contra os jovens e as jovens foram bastante reveladoras do preconceito, e mesmo do racismo, deste segmento social: “favelados”, “maloqueiros”, “bandidos”, “prostitutas” e “negros”. Nesse último caso, inclusive, fica evidente o racismo que aparece em muitos comentários dessa notícia, mas também nas comunidades dos rolezinhos que os jovens criaram nas redes sociais. Um dos comentários pede para que os jovens voltem para a África. Isso é muito grave. Revela esse profundo racismo entranhado em parcela considerável da população. Como se tal sociedade dissesse, por meio dos representantes dos shoppings, da mídia e da polícia, brincando um pouco com a questão das manifestações de junho: “Vocês, pobres, podem consumir, mas ir ao shopping em grandes grupos, só para zoar e cantar funk, aí já é vandalismo”.

P. A classe média é racista?

R. O que chamamos de classe média não é um todo homogêneo. É possível segmentá-la em diferentes níveis e a partir de diferentes contextos, é possível pensar em uma classe média intelectualizada ou não intelectualizada. Contudo, parece-me que a divisão mais importante para se pensar a classe média em São Paulo é a que se dá por critérios socioeconômicos e espaciais. Há a classe média que está concentrada principalmente no entorno do eixo central, que vai do Centro a Pinheiros, passando pela Avenida Paulista e bairros próximos. Esta, em sua maioria, vive numa bolha e tem poucos contatos com outras classes sociais, com exceção dos trabalhadores subalternos: porteiros, empregadas domésticas etc. Para esta, em grande medida, o Shopping Itaquera pode estar mais distante do que Paris ou Londres.

Porém, há também certa classe média baixa que vive na periferia. Citando novamente o Holston, ele fala de uma diferenciação que se produziu nas periferias de São Paulo entre aqueles que compraram seus terrenos, ainda que por meio de contratos obscuros, e aqueles que ocuparam os espaços da cidade, formando as favelas. Essa pequena diferença não cria um grande abismo econômico, mas produz uma profunda diferenciação, por meio do qual um grupo estigmatiza o outro. Já vi um indivíduo desta classe média da periferia questionando programas como o bolsa família, porque tinha visto potes vazios de iogurte no lixo da favela. Este indivíduo afirmava que nem ele consumia iogurte com tanta frequência, como eles se davam ao direito de consumir tal produto, que era um luxo, raro, mas sobre o qual ele detinha certa exclusividade?

A questão do auxílio aos mais pobres, principalmente o bolsa família, é um forte fator de estigmatização por parte desses diferentes segmentos da classe média, mas principalmente por parte dessa classe média da periferia. Estive, recentemente, em uma escola pública próxima a uma grande favela de São Paulo. Segundo os professores, um dos problemas daquela escola era o fato de que 90% dos alunos vinham da favela vizinha. E que, hoje, esses alunos estavam muito acomodados, pois viviam de bolsas e na favela tinham tudo muito fácil, com a grande quantidade de projetos presentes por lá. Inclusive, projetos de música, ressaltou um professor. É muito importante refletir sobre isso, porque esses professores, se não moram na favela, são vizinhos dela. Mas, ainda assim, permitem-se diferenciar-se dos jovens por questões muito pequenas. E são estes professores os

responsáveis por formar esses jovens. Será que, com este olhar, são capazes de lutar para que a escola se torne um espaço de convivência, afirmação e reconhecimento para os jovens?

P. Como você, que tem acompanhado o cotidiano de escolas públicas, em São Paulo, percebe a educação?

Para uma parcela da classe média de São Paulo, o Shopping Itaquera pode estar mais distante do que Paris ou Londres.”

R. É necessário pensarmos em uma educação para as diferenças, para que não caiamos mais na armadilha da intolerância e das análises apressadas e preconceituosas de setores das elites e das camadas médias, ao se referirem aos “subalternos”. Lembro-me de um documentário português, que vale a pena ser assistido, sobre a história de um arrastão que não existiu. Chama-se: “Era uma vez um arrastão” (assista aqui). Nele, conta-se do dia em que jovens caboverdianos ou descendentes de caboverdianos resolveram frequentar a nobre praia de Carcavelos, em Portugal. A polícia, ao ver a concentração de jovens de origem africana, assustou-se e resolveu intervir, provocando uma grande correria, que foi noticiada como arrastão. Mas, de fato, os jovens fugiam da repressão policial gratuita. Isso talvez nos ensine algo sobre os arrastões que estamos a criar todo dia, criminalizando jovens pobres cotidianamente.

Quando estive pesquisando em escolas públicas da periferia de São Paulo, era comum ouvir dos professores que, naquela escola, os alunos eram todos bandidos ou marginais. O discurso da criminalização é efetivo e poderoso e condena muita gente ao fracasso escolar e mesmo ao crime. O sociólogo polonês Zygmunt Bauman, num livro sobre educação e juventude, ressalta a necessidade cada vez mais premente, na contemporaneidade, de desenvolvermos a arte de conviver com os estranhos e a diferença. Em especial num mundo no qual as migrações tendem a aumentar cada vez mais. No nosso caso, não foi preciso a chegada de estrangeiros para a expressão das mais brutais formas de preconceito, pois os estrangeiros éramos nós, os brasileiros. Mas brasileiros que moram muito, muito distante, ainda que vizinhos. Moram em Guaianazes, Capão Redondo, Grajaú, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Vila Brasilândia...

P. Em que medida, na sua opinião, os rolezinhos se ligam às manifestações de junho?

R. Acho que não há uma ligação direta. Mas, indiretamente, é possível perceber a reivindicação comum do uso do espaço público e de quebra das marcas da segregação. Lembro-me que, antes das manifestações de junho, para a imprensa conservadora era um tabu ocupar a Avenida Paulista. Os movimentos sociais mostraram que não apenas não era um tabu, como era um direito, o direito de ir às ruas e ocupá-las para protestar. Os rolezinhos não parecem ter uma pauta tão clara, mas também estão, ainda que indiretamente, dizendo: “Vocês não disseram que era bom consumir? Pois bem, nós

também queremos!”

P. Essa ocupação de espaços que supostamente pertenceriam a “outros”, tanto no caso das manifestações como no caso dos rolezinhos, parece marcar uma novidade importante. O que está acontecendo?

R. Acho que a novidade está aí, mas é difícil dizer o que está acontecendo ou o que acontecerá. Pode ser apenas um surto – algo parecido com o que foi a revolta da vacina como reação às propostas políticas opressoras de reforma sanitária do Rio de Janeiro, por exemplo – ou pode ser uma nova forma de pensar os espaços públicos e privados nas cidades brasileiras. Porém, é difícil prever. Os rolezinhos podem ter acabado nesta semana, por exemplo. E movimentos como os de junho não se repetiram com tanta intensidade e repercussão. Contudo, o que movimentos como estes garantem é a possibilidade de se tensionar essa ocupação dos espaços urbanos, amplamente negada até então.

Aqui não foi preciso a chegada de estrangeiros para a expressão das mais brutais formas de preconceito, pois os estrangeiros éramos nós, os brasileiros que moram em Guaianazes, Capão Redondo, Grajaú, Cidade Ademar, Cidade Tiradentes, Vila Brasilândia...”

P. Por que este nome, rolezinho? E que significados ele contém?

R. Rolezinho é um termo que está diretamente ligado à ideia de lazer. De sair para se divertir e usufruir da cidade. Os pichadores, com os quais realizei pesquisa no mestrado, também usam a ideia de rolê, para se referirem às suas pichações. Com isso estão dizendo que pichar é dar voltas para conhecer e se apropriar da cidade. Parece que, por este termo, indiretamente, podemos entender uma reivindicação pelo direito de se divertir na cidade.

P. Divertir-se na cidade não seria um ato de insubordinação para jovens pobres e negros? Talvez até o maior ato de insubordinação?

R. Sim, principalmente numa sociedade em que pobres e negros têm que trabalhar – e apenas trabalhar – sem reclamar. Lembremos de que a ROTA, no final do regime militar, atuava nas periferias abordando os moradores e cobrando-lhes a carteira profissional como prova de que eram trabalhadores e não vagabundos. Devotados, portanto, ao trabalho e não à diversão. Agora, claro que esses jovens não estão pensando exatamente nisso. Querem muito mais é se divertir.

P. Como entender este fenômeno, que é, ao mesmo tempo, uma insubordinação e uma adesão ao sistema?

R. Acho que a melhor palavra é paradoxo. O funk da ostentação em São Paulo é paradoxal: não dá para situá-lo num polo ou noutro, dentro do modo tradicional de pensar a política.

Conservador ou revolucionário? Nenhum dos dois, mas com possibilidade para os dois ao mesmo tempo.

FONTE: https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/23/opinion/1387799473_348730.html, acesso em 16/12/2018

Anexo 3 - Tarefas de pré-leitura do texto

1. Veja o clipe da música e descreva o que está acontecendo (aparência das pessoas, roupas que vestem, o que fazem) para o seu colega. Sobre o que você acha que a música fala?

<https://www.youtube.com/watch?v=NqVg44Fr4-o>

Alunos utilizam <https://www.dicionarioinformal.com.br> para buscar a definição.

2. Busque no dicionário informal as seguintes palavras abaixo:

- a) Moleque:
- b) Liso:
- c) Vida loka:
- d) Dindim:
- e) Apê:

3. Acompanhe a música com a letra e confira se é o que você imaginava.

4. Discuta em pequenos grupos:

- a) Vocês sabem como se chama esse gênero musical? O que sabem sobre ele?
- b) Você conhece algum(a) cantor(a) famoso(a) ou canção desse gênero?
- c) Como você descreveria esse gênero musical? De que tratam as letras?
- d) Você sabe onde surgiu? Onde se costuma ouvi-lo?
- e) Você gosta dele? Por quê?

Alunos leem o texto abaixo retirado da Wikipedia para conferir suas respostas.

O **funk** [fânc] **carioca** é um estilo musical oriundo das favelas do estado do Rio de Janeiro, no Brasil. Apesar do nome, é diferente do *funk* originário dos Estados Unidos. Isso ocorreu pois, a partir dos anos 1970, começaram a ser realizados bailes *da pesada*, *black*, *soul*, *shaft* ou *funk* no Rio de Janeiro. Com o tempo, os *DJs* foram buscando outros ritmos de música negra, mas o nome original permaneceu. O *funk carioca* tem uma influência direta do *miami bass* e do *freestyle*. O termo "baile *funk*" é usado para se referir a festas em que se toca o *funk* carioca. Apesar do nome, o *funk* carioca surgiu e é tocado em todo o estado do Rio de Janeiro e não somente na cidade do Rio de Janeiro, como o gentílico "carioca" leva a crer.

Anexo 4 - Tarefa de colocação pronominal

1. Observe o uso do pronome “se” nos trechos abaixo:

- A classe média até aceita que queiram pão, que queiram geladeira, sente-se mais incomodada quando lotam os aeroportos, mas se divertir – e nos shoppings?
- E reivindicando algo transgressor para jovens negros e pobres, no imaginário nacional: divertir-se fora dos limites do gueto.
- Ao ocupar os shoppings, a juventude pobre e negra das periferias não estava apenas se apropriando dos valores simbólicos [...].

- a) Em que posições aparece o pronome “se” em relação ao verbo?
b) Nas língua que você fala, isso é igual? Diferente?

2. Responda às seguintes perguntas:

- a) Em qual regra se encaixa a colocação dos pronomes do exercício 1 acima e do quadro 9?
b) No ensaio que você escolheu, os pronomes aparecem em que posição? Seguem as regras apresentadas no quadro 8?
c) No seu contato com brasileiros e a língua portuguesa do dia-a-dia, você encontra os pronomes nas mesmas posições? Que diferenças você reparou?

Anexo 5 - Exercícios complementares

1. Junte as formas pronominais ao verbo abaixo:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| a) Tratar + o: | g) Propor + os: |
| b) Supõe + as: | h) Discutiram + a: |
| c) Fez + o: | i) Transforma + o: |
| d) Discute + os: | j) Discutir + a: |
| e) Escrever + as: | k) Quis + os: |
| f) Pesquisaram + o: | |

2. Embora controverso, na maioria dos festivais de cinema, é conferido o prêmio do público. Enquanto alguns enaltecem o prêmio do público, há aqueles que consideram o prêmio do público pouco representativo da qualidade de um filme; outros, ainda, interpretam o prêmio do público como mera estratégia mercadológica.

Os elementos sublinhados acima podem ser substituídos, respectivamente, por:

- a lhe enaltecem – consideram-no – o interpretam
- b enaltecem-no – o consideram – interpretam-no
- c enaltecem-no – lhe consideram – lhe interpretam
- d o enaltecem – consideram-lhe – interpretam-lhe
- e enaltecem-lhe – consideram-no – interpretam-lhe

3. O termo “boko moko” foi criado para rotular as pessoas de cafona porque não tomavam a tal bebida.

Os pronomes que substituem corretamente as expressões destacadas e estão adequadamente colocados na frase encontram-se na alternativa:

- a O termo “boko moko” foi criado para rotulá-las de cafona porque não tomavam-na.
- b O termo “boko moko” foi criado para rotulá-las de cafona porque não a tomavam.
- c O termo “boko moko” foi criado para as rotular de cafona porque não lhe tomavam.
- d O termo “boko moko” foi criado para rotular-lhes de cafona porque não tomavam-na.
- e O termo “boko moko” foi criado para lhes rotular de cafona porque não a tomavam.

Leia a charge.



(Gazeta do Povo, 01.02.2017)

4. Assinale a alternativa em que a reescrita da frase da personagem expressa a ideia do texto original e está de acordo com a norma-padrão.

- a Me preocupa seriamente a aposentadoria... Alheia...
- b Me preocupa seriamente a aposentadoria? Nem a alheia...
- c Preocupo-me seriamente com a aposentadoria – alheia...
- d Tenho preocupado-me seriamente com isso: a aposentadoria alheia.

5. Todos nós que usamos profissionalmente a mídia de massa somos formadores da sociedade. Nós podemos vulgarizar a sociedade. Nós podemos brutalizar a sociedade. Ou nós podemos ajudar a elevar a sociedade a um nível melhor.

William Bernbach, publicitário.

- a) Vulgariza-la, brutaliza-la, eleva-la
- b) Vulgarizar-la, brutalizar-la, elevar-la
- c) Vugarizá-a, brutalizá-a, elevá-a
- d) Vulgarizá-la, brutalizá-la, elevá-la

FONTE: <https://www.qconcursos.com/questoes-de-concursos/disciplinas/letras-portugues/morfologia-pronomes/colocacao-pronominal>, acesso em 11/12/2018

Anexo 6 - Quadro de critérios relevantes para a produção proposto por Lillis (2001)

Table 3.1 What do they want? Trying to work out essayist writing conventions

The essay/assignment question

What does it mean?

*What do they really want?**

What does a particular wording mean – for example, ‘advise’, ‘argue’, ‘critical’, ‘discuss’?

What’s the difference between a report and an essay?

Content and the use of sources

Does this answer the question?

What is relevant/irrelevant?

What is counted as evidence?

When do I cite authorities (and when not)?

What type of evidence is acceptable?

What is plagiarism?

How much literature do I bring in?

How do I bring in examples from my own research?

How do I support my own opinion?

Which bits of my own experience/understanding/research are relevant?

How do I reference?

Why are references important?

How do I use direct quotes?

When does personal experience count as evidence?

Does personal experience count at all?

Presentation

Can subheadings be used?

Can lists be used?

Global structure

How much do I write on each section?

What should be in an introduction?

What should be in a conclusion?

Where do I put description, analysis?

How do I organise content into argument?

How long can my text be?

Punctuation

What is standard punctuation?

When do I use a full stop, comma, semi-colon?

Language and wordings

Which words/ings can(not) be used?

What is Standard English?

Clarifying voices in the text

How do I separate voices?

How do I make my own voice clear?

Being explicit in academic writing

What does being explicit mean?

How do I make sections of my text obviously relevant?

Being assessed

What are the assessment criteria?

How do I get a distinction?

Are marks lost for grammar mistakes?

Is this of degree standard?

Are long words necessary for high marks?

Note *Apart from being a question explicitly raised, I think that the question ‘What do they really want?’ was a driving force behind their decision to meet with me as tutor-assessor-researcher.

FONTE: LILLIS, 2001, p. 59-60