



DOSSIÊ



“ASSEDIOU, VACILOU”: O GÊNERO DISCURSIVO FÔLDER COMO PORTA-VOZ DE UM COLETIVO DE MENINAS

MILLENE BARROS GUIMARÃES DE SOUSA*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras),
Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

LEDIANE MANFÉ DE SOUZA**


Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL),
Cascavel, PR, Brasil.


Recebido em: 25 maio 2020. Aprovado em: 25 jun. 2020.

Como citar este artigo: SOUSA, M. B. G.; MANFÉ DE SOUZA, L. “Assediou, Vacilou”: o gênero discursivo fôlder como porta-voz de um coletivo de meninas. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 20, n. 2, p. 16-32, maio/ago. 2020. doi: 10.5935/cadernosletras.v20n2p16-32

Resumo

O artigo trata da produção textual do gênero discursivo fôlder sobre a temática de violência contra a mulher, produzido para fins educacionais por um coletivo

* E-mail: millenebarros@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-6411-7388>

** E-mail: lediane.souza@ifpr.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0002-8336-4883>

de alunas de uma escola pública federal. A partir do referencial teórico dos novos letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KLEIMAN, 1995; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; ROJO; MOURA, 2012) à luz da teoria dos gêneros do discurso (ROJO, 2005, 2016; MARCUSCHI, 2008), a escrita do fôlder “Assediou, Vacilou” deu voz ao coletivo por oportunizar a ação de protagonismo e o papel social de autoria das educandas, ao envolvê-las na produção de uma prática social coletiva.

Palavras-chave

Fôlder. Letramento e gênero discursivo. Produção textual.

INTRODUÇÃO

O ensino de produção textual faz-se discutir de acordo com diferentes perspectivas de língua, ao longo do tempo, desde o início da escolarização no Brasil. Na década de 1940, a aprendizagem da disciplina Português pautou-se pela concepção de língua como sistema, ressaltando o estudo da gramática, a análise de textos de autores consagrados, a retórica e a poética. O preceito de *escrever bem*, tido como uma exigência social, surge nesse período, como uma preocupação escolar, tomando o lugar da prescrição de *falar bem*. Esses preceitos modificaram-se nas décadas seguintes com a mudança social e cultural do processo de escolarização e o acesso das camadas populares à educação. A primazia gramatical permaneceu, no entanto, as teorias de leitura e produção textual se somaram aos livros didáticos, desaparecendo a retórica e a poética (SOARES, 2004).

Em outro momento, nos anos 1970, a concepção de língua como comunicação, em que os objetivos escolares tratavam de “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos” (SOARES, 2004, p. 169), trouxe à tona a criatividade do aluno que foi estimulada por meio de diversas leituras para o fim de escrever livremente, sem orientação do professor. O texto passa a assumir um papel criativo e livre, sem participação do professor e não sendo um objeto de ensino-aprendizagem (LIMA, 2019).

A partir da prova de redação obrigatória no vestibular de 1978, o texto passou a ser visto como redação escolar, ou seja, como um produto escolar em

que o estudante deveria demonstrar o conteúdo transmitido na escola. Não havia a preocupação com a relação de interlocução na escrita, já que o texto não tinha objetivo social. Dessa maneira, o caráter de mera avaliação escolar foi atribuído à escrita e, é claro, à verificação com base nos aspectos gramaticais, perspectiva presenciada até hoje nas escolas brasileiras (LIMA, 2019).

O caráter dialógico da linguagem, proposto pelos estudos de Mikhail Bakhtin, muda a concepção de língua na década de 1980, quando se passou a considerar língua com natureza de interlocução, que “inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de utilização” (SOARES, 2004, p. 173). Assim, o estudante passou a assumir o papel ativo de ser sujeito de seu dizer e para quem dizer (LIMA, 2019).

Diante desse cenário, a nova perspectiva de língua ganha espaço com as concepções teóricas de gênero discursivo e a base interacionista dos estudos linguísticos. Os textos são transpostos didaticamente para o espaço escolar com o propósito de construção de sentidos a partir das realidades sociais que cercam os sujeitos, por meio do uso da linguagem. As concepções sugerem que os estudantes sejam colocados em situações de comunicação mais próximas das reais (MARCUSCHI, 2008). Assim, o educando tem a oportunidade de refletir sobre o contexto de produção e circulação do texto, e as demais especificidades envolvidas nos gêneros discursivos.

No entanto, a escola dos tempos atuais tem dificuldade de abandonar a tessitura da escrita pautada nos aspectos gramaticais ou mais estritamente no percurso linguístico, voltado ao produto verbal, repetindo a realidade de uma escrita para fins escolares e didáticos, em uma escrita sem o protagonismo do aluno, muitas das vezes escrita para um único leitor-professor (GERALDI; CITELLI, 2011), com a ausência de compreensão da produção textual como uma prática social.

Rojo (2016) aponta para a questão de repensar os currículos na direção de juntar culturas locais dos alunos com a cultura valorizada pela escola tanto no processo de leitura quanto no de produção, acolhendo as práticas do alunado, de modo a aproximar-se da perspectiva de o letramento ser uma ferramenta de “empoderamento e inclusão social” (BRASIL, 2006, p. 28) das práticas sociais dos estudantes.

Nesse sentido, a proposta articulou os estudos de letramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KLEIMAN, 1995; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003;

ROJO; MOURA, 2012) às releituras da teoria de gêneros do discurso (ROJO, 2005, 2016; MARCUSCHI, 2008), oportunizando que as estudantes fossem agentes ativos, capazes de transformar discurso e significação na recepção ou na produção textual. As teorias se fundem ao incorporarem as práticas sociais à prática pedagógica e, conseqüentemente, a realidade social do aluno para o estudo linguístico, entendendo a escrita como construção de sentidos, a qual a escola deve promover e garantir.

O trabalho descrito trata da proposta de produção de texto do gênero discursivo fôlder, desenvolvido por integrantes do Coletivo Programadas para Questionar, formado por alunas do Instituto Federal do Paraná (IFPR), mais especificamente estudantes do ensino médio integrado ao curso técnico de Informática do câmpus avançado Quedas do Iguaçu. A proposta fez parte do projeto de extensão, vinculado à área de linguagens, voltado a políticas para mulheres, em que um dos objetivos era provocar os participantes como seres ativos, como agentes sociais, capazes de refletir sobre as diferentes realidades (local, regional, nacional e global), cultivando princípios como solidariedade, empatia, equidade e responsabilidade.

LETRAMENTO E GÊNEROS DISCURSIVOS

Ancoradas nos documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ocem (BRASIL, 2006) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) –, as discussões sobre a promoção de um ensino de línguas cujo objetivo seja o letramento estão presentes no cotidiano das escolas e dos professores. Assim, um dos papéis da escola é criar condições para a participação dos alunos nas mais variadas práticas sociais, que abrangem, “de forma integrada, práticas de ler, escrever, ouvir e falar, em diferentes contextos discursivos” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

O maior desafio diante dessa responsabilidade encontra-se no fato de que, muitas vezes, o trabalho com determinado gênero discursivo, geralmente aquele que está no livro didático, pode não fazer sentido para os estudantes, seja pela não necessidade de uso imediato, seja pela artificialidade da situação em sala de aula, seja, ainda, por não pertencer ao seu contexto discursivo. Essas situações evidenciam a necessidade de “atividades que demandam o uso da

língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (SCHLATTER, 2009, p. 12).

Nesse sentido, os gêneros discursivos assumem o papel de viabilizadores do letramento na escola por meio do trabalho com textos variados – orais, escritos ou multimodais. São práticas sociais de letramento das quais os alunos queiram ou precisam participar (GARCEZ, 2008), dependendo do contexto em que estão inseridos. Ser letrado para participar de seus contextos de atuação pode evitar a exclusão, capacitando-os a transitar por todas as dimensões sociais que se apresentam.

Conforme os novos estudos de letramento (THE NEW LONDON GROUP, 1996; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; ROJO; MOURA, 2012), as práticas sociais de leitura e escrita são complexas, assim como a sociedade, o contexto no qual surgem. Essa complexidade também está na dinamicidade dos gêneros discursivos que circulam socialmente, assumindo diferentes características contextuais determinantes para a produção de significado.

Diante das multifaces sociais, o trabalho com os gêneros discursivos na escola não pode ignorar o contexto de sua produção, daí a necessidade de ampliar as possibilidades partindo de temas significativos em contextos nos quais os educandos podem ser autores de textos reais, que tenham objetivo e público almejados – um fazer que proporcione experiências de autoria para os participantes e também provoque impactos sociais, práticas nas quais os estudantes possam assumir protagonismo e criar sentidos para si e para os outros. Para que isso ocorra, a escola pode oportunizar diferentes práticas sociais de letramento. Oliveira (2009) enfatiza a necessidade das diferentes formas de letramento para a participação social crítica. Segundo a autora,

Sabemos que o mundo é textualizado. Leitura e escrita estão em toda parte. O que circula, portanto, na rua ou em ambientes comunitários são modos de inscrição específicos (placas, propagandas, faixas, outdoors, fachadas etc.) de grande força comunicativa e que, por isso, merecem atenção. Consumir e saber produzir os inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa não apenas ter acesso a essas práticas comunicativas mas também assumir uma forma de poder que é negada a muitos (OLIVEIRA, 2009, p. 6).

Os novos estudos de letramento refletem e acolhem a pluralidade de sentidos nos contextos sociais e culturais e a complexidade da vida em sociedade

em que os gêneros discursivos, também complexos, circulam, se modificam, se adaptam aos propósitos a que servem. Assim, os letramentos

[...] vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são fruto de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados; formatam e são formatos pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas podendo estas serem explícitas e implícitas; são dinâmicos na medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem o seu valor noutra tempo) (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

As relações sociais e os processos interativos contemporâneos, muitos deles advindos e intermediados pela tecnologia, são um terreno vasto para a educação linguística e, por extensão, para os letramentos e o trabalho com os mais variados gêneros discursivos. Isso ocorre porque o contexto atual requer o desenvolvimento de habilidades específicas para a interação em diferentes situações discursivas, muitas delas com características multimodais. Os arranjos tecnológicos, nos quais nossos alunos participam ativamente, a despeito de sua não valorização na escola, mostram que o letramento tradicional (da letra)¹ já não é mais suficiente para dar conta do que é necessário para agir na vida cotidiana atual (MOITA-LOPES; ROJO, 2004).

Tal afirmação se baseia na multiplicidade de linguagens, tecnologias e mídias às quais os estudantes estão expostos, e estar preparado para avaliar e selecionar essas informações é fundamental para a construção de sentidos na atualidade. Dessa forma, novas práticas de leitura e escrita, subsidiadas pelo pensamento crítico, se mostram necessárias e urgentes. O termo multiletramentos (ROJO; MOURA, 2012), cunhado a partir das novas e múltiplas formas de comunicação, mediadas ou não pela tecnologia, expande as possibilidades de trabalho no ensino de línguas e acolhe múltiplas perspectivas sociais. Segundo Rojo e Moura (2012, p. 8):

[...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (“novos

1 Assim como Rojo (2016), neste trabalho, entende-se a expressão “letramento da letra” como “letramento da escrita”, sem uso ou interferência das novas tecnologias.

letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

A proposta de produção escrita discutida aqui, a do gênero fôlder, está alinhada aos estudos de multiletramentos e contempla uma diversidade de discursos tendo em vista seu contexto e seus objetivos de produção. Além disso, a constituição do texto envolve a multiplicidade cultural e semiótica (ROJO; MOURA, 2012) de um grupo de meninas em colaboração para informar e comunicar sua mensagem.

O GÊNERO FÔLDER COMO PRÁTICA SOCIAL

A atividade humana demanda o uso da linguagem em diferentes contextos sociais. Nessas situações sociais particulares, os estudantes se constituem como sujeitos e assim se apropriam dos gêneros discursivos que agem como mecanismos de socialização. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar por algum texto”.

O gênero discursivo fôlder é citado na BNCC (BRASIL, 2018), nos anos finais do ensino fundamental de língua inglesa, como um texto mais elaborado, ressaltando ser um gênero que desenvolve a escrita autêntica, criativa e autônoma do estudante. Embora não haja menção a esse gênero na seção de língua portuguesa, tendo em vista sua versatilidade e circulação social, podem-se tomar essas palavras para qualquer nível e modalidade de ensino e disciplina que trabalhe com o gênero fôlder.

De acordo com Rodrigues (2014, p. 7), etimologicamente a palavra fôlder, de origem inglesa, refere-se a folheto dobrado, “o que dobra”, ou ainda à derivação do verbo *to fold*, ou seja, dobrar,² que surge nas campanhas publicitárias

2 No entanto, tal empréstimo linguístico não é usado da mesma forma em países de língua inglesa, que utilizam *leaflet* para esse tipo de gênero discursivo, o qual consiste em uma folha de papel impressa dos dois lados, podendo ser dobrada em duas ou mais partes. Assim como no caso de *outdoor* – utilizado no Brasil para anúncios publicitários ao ar livre –, cuja referência em países falantes do inglês como primeira língua é *billboard*.

com o propósito de comunicar ideias rápidas ao leitor, sem cansá-lo. Ao longo do tempo, a produção desse gênero ganha outros contextos:

Todo folder é produzido contextualmente, com intuito discursivo e finalidades específicas. A escolha criteriosa desse gênero do discurso, por parte do enunciador, aqui entendido como alguém responsável pela “idealização”, criação ou produção do folder, soma-se ao intuito discursivo que se realiza na escolha do gênero e determina a organização dos enunciados (KARWOSKI, 2005, p. 700).

O fôlder passa a existir no convívio sociocultural de informar, conscientizar, engajar e persuadir, entre outras finalidades comunicativas, que refletem o uso real da linguagem, trazendo características mais desenvolvidas e organizadas com diversos conteúdos temáticos (turismo, lazer, saúde, política, sociedade, publicidade), construção composicional particular (suporte tecnológico, espaço curto, dobra de papel, concisão de ideias, texto objetivo, frases pequenas, capa, figura/imagens) e estilo (formal/informal, subjetividade, tempos verbais).

Nesse sentido, o fôlder é um rico recurso midiático por ser um gênero discursivo composto de diversos tipos de semioses (textos verbais e não verbais). A BNCC (BRASIL, 2018) reconhece a importância de o estudante compreender os aspectos multimodais de diversos textos que o cercam em suas situações sociais, refletindo sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem nesse gênero, em específico.

O processo da escrita, por sua vez, como discute a BNCC,

[...] envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo (BRASIL, 2018, p. 244).

Assim, no contexto escolar, a produção textual do gênero discursivo precisa oportunizar ao estudante o refletir e o agir como protagonista, agente social e ser crítico, além do trabalho com as diferentes estruturas discursivas que o gênero traz à tona, com as quais muitos não tiveram contato ou não tiveram o ensejo de apropriação de forma crítica, no modo de leitura e produção.

Acredita-se que o gênero fôlder poderá ampliar o processo de letramento do estudante se o gênero discursivo for entendido por meio de suas instâncias sociais. Assim, Rojo (2005, p. 196) aponta determinados aspectos que devem ser levados em conta nesse entendimento:

[...] aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação.

Nesse sentido, o coletivo precisou se debruçar na potencialidade do gênero discursivo fôlder, tanto na forma de leitura como de escrita para compreender aspectos como: o repertório de formas do discurso utilizado entre os interlocutores (coletivo e leitores), o contexto de recepção e circulação, as finalidades comunicativas pretendidas por aquele grupo de meninas, as individualidades do gênero e seu caráter criativo e maleável, o entendimento das marcas textuais e linguísticas, entre outras questões.

OS CAMINHOS DO COLETIVO

O Coletivo Programadas para Questionar, na proposta de produção do fôlder, utilizou o percurso metodológico de pesquisa-ação, que seguiu a proposta metodológica de Baldissera (2001, p. 7): 1. o acesso ao conhecimento técnico-científico, que possibilite a participação e o “desvelamento” da realidade e sua efetiva transformação pelo trabalho/ação; 2. o incentivo à criatividade, a fim de gerar novas formas de participação; e 3. a organização da base em grupos, nos quais eles sejam o “sujeito/agente de sua transformação/libertação”.

Nesse sentido, a pesquisa-ação ofereceu condições de construção coletiva e colaborativa dos sentidos no processo de compreensão do gênero discursivo fôlder, evidenciando a realidade das relações de gênero do coletivo, além de promover o desenvolvimento de sujeitos críticos envolvidos nessa prática social por meio do conteúdo linguístico e sociocultural a ser produzido.

O trabalho também seguiu o caminho bibliográfico na busca do gênero discursivo fôlder, temática gênero, disponíveis na internet. As ações de levanta-

mento, seleção e análise de outros fôlderes foram fundamentais para que o grupo se aproximasse do gênero discursivo e pudesse ter a percepção das dimensões socioculturais de sua produção textual.

O grupo deparou-se com a carência de dados bibliográficos sobre a temática gênero, voltados aos adolescentes, principalmente em contexto institucional escolar. Logo, tornou-se evidente a importância da realização de práticas sociais como essa no contexto educacional.

Da junção metodológica, o trabalho constituiu-se de um processo reflexivo, crítico e coletivo, sobre a prática social que o gênero discursivo fôlder trouxe à tona; em outras palavras, as alunas puderam participar dessa situação comunicativa por meio da socialização ao trocarem experiências, compartilhem ideias, confrontarem ideologias e, por conseguinte, construir múltiplos sentidos a partir dos objetivos de produção e recepção do fôlder. Todo o processo de produção textual foi executado ao longo de meses, no contraturno das aulas, por ter um caráter de projeto e ser constituído por diversas estudantes de diferentes anos do ensino médio.

ECOS DO COLETIVO: A PRODUÇÃO DO FÔLDER

Como já exposto, a produção textual fôlder surge da organização do Coletivo Programadas para Questionar. O gênero fôlder foi a única prática social planejada desde o início da formação do coletivo. Inúmeros gêneros do discurso, orais e escritos, foram necessários e surgiram das demandas sociais desse grupo, em que as estudantes ocuparam seus lugares de sujeitos em práticas sociais. Contudo, é o gênero discursivo fôlder planejado para ecoar as vozes do coletivo, por meio da produção textual, pela natureza desse gênero, que é capaz de institucionalizar o discurso produzido e demonstrar as relações de poder do grupo.

Vale ressaltar que a escolha do gênero fôlder deu-se por alguns fatores, como: 1. possibilidade de ser realizado nos meios físico e virtual, podendo ter maior propagação; 2. texto com múltiplas linguagens, presente na vida social dos adolescentes; 3. texto curto e mensagem rápida; e 4. texto informativo e persuasivo.

A princípio, para produção do gênero fôlder, o letramento por meio da leitura de outros fôlderes, de cunho institucional, foi analisado, observando o

contexto de produção, o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo. Esse passo inicial foi fundamental para que o grupo pudesse se familiarizar com o gênero discursivo e sua realização linguística específica e particular. E acima de tudo compreender a contribuição desse gênero para as práticas sociais do coletivo, ao legitimar o processo de letramento do grupo.

A partir da leitura do gênero, o planejamento do pôster do coletivo se forma pela percepção do gênero discursivo, em que as estudantes levantaram algumas questões e apontamentos:

- Qual temática será abordada no pôster do coletivo?
- Que informações são relevantes?
- Como informar e persuadir em espaços pequenos?
- Qual será o efeito do *slogan* do pôster?
- Quais serão as imagens?
- Como o texto não verbal se relaciona com o texto verbal?
- Que mensagem o título precisa emitir?
- Qual linguagem atingirá os adolescentes?
- Qual será a ordem das informações?
- Quais serão os tempos verbais?
- Qual será o tamanho das fontes?
- Qual será a função das cores e das imagens?
- A quem se destina o pôster?

Essas discussões foram direcionadas à produção de sentidos que o processo de leitura e produção estabeleceu. O coletivo desempenhou um papel ativo na compreensão leitora ao estabelecer relações e correlações com o que se pretendia produzir, buscar significados e trazer vivências e experiências. Depois de sintetizar as questões anteriores, o grupo decidiu abordar a temática central violência contra mulher, assim como a tomada de diversas decisões descritas a seguir.

O tema escolhido esteve presente em diversas ações do coletivo, de forma direta e indireta, quando elas relataram o medo de usar determinada roupa, a presença masculina como forma de proteção (pai, namorado, irmão), a reputação sexual negativa, a dificuldade de ter voz na sala de aula, entre outras questões. Dessa forma, o coletivo elegeu o assédio, como uma das formas de violência, para ser o tema do pôster.

O trabalho, anexo a este artigo, foi realizado na plataforma de *design* gráfico gratuita e *on-line* chamada Canvas, criada em 2012, que permite ao usuário produzir diversos conteúdos visuais. Era interessante que as estudantes tivessem contato com a plataforma digital, possibilitando a produção textual no meio virtual para que a compreensão do gênero fosse realizada de forma real e significativa.

Na capa inicial da dobradura do fôlder, a palavra “coletivo” é indicada em caixa-alta, na parte superior, para identificar o grupo e despertar a curiosidade do público sobre a autoria e os trabalhos dele. Em seguida, a imagem – desenhada à mão por um aluno da escola que não fazia parte do coletivo, mas participava ativamente das ações – foi posteriormente digitalizada e configurada para melhor adaptação na inserção por meio virtual. O aluno desenhou quatro componentes do grupo que representava a diversidade tanto visual quanto de ideias, estilos, vivências e experiências. A imagem foi recebida de forma positiva pelo coletivo, que apostou no simbolismo autoral e na forma particular de elaboração do desenho. Esse foi o único elemento não verbal utilizado no fôlder, que em outra dobradura é utilizado por meio de colagem, recurso disponível na plataforma *web*.

Ainda na capa inicial da dobradura, o *slogan* “Assediou, Vacilou” foi pensado como título do fôlder, reportando-se ao tema central assédio, além de incluir um juízo de valor que o assédio resulta em uma ação que não agrada, ou seja, não é aceitável. Portanto, o efeito de sentido, de não aprovação da conduta de assediar, interage com o leitor que é convidado a posicionar-se nessa produção textual. A mensagem é rápida, sem intermédios de um conector no período, além de atingir o público adolescente com o uso da linguagem informal “vacilar”, gíria ou forma de expressão cultural utilizada pela faixa etária jovem.

As cores das fontes e do papel foram harmonizadas com o único elemento não verbal do fôlder. Criou-se uma atmosfera leve, descontraída, a fim de gerar sentidos de gentileza, harmonia e solidariedade entre quem escreve e lê, principalmente quando se refere às adolescentes do gênero feminino.

O fôlder pode ser lido por qualquer gênero, no entanto se destina ao gênero feminino. Isso foi uma preocupação das autoras do texto que pretendiam agir com empatia e solidariedade para que outras meninas pudessem se juntar a elas nessas ações de socialização.

Nesse contexto, a temática assumiu o sentido de produção de informar com dados estatísticos. No verso da capa, optou-se pela apresentação de dados

quantitativos como estratégia para conferir autoridade ao discurso. Os dados mostrados apontam números expressivos de assédio que convidam o leitor à reflexão. Os dados mostrados surgem a partir da questão “Por que falar de assédio?”, que convida o leitor a participar da resposta à pergunta, de modo a interagir mais uma vez com o texto e assim permitir ou não a troca de vivências.

Além disso, a temática foi abordada pela definição de três conceituações: *stalking*, assédio moral e assédio sexual. No verso da contracapa, indicaram-se, em tópicos, os significados desses conceitos de forma rápida e concisa. Utilizaram-se verbos no infinitivo, além de gíria “fofocas”, característica dos adolescentes, e linguagem informal. Vale ressaltar que o coletivo preferiu separar assédio moral e *stalking*, com o objetivo de evidenciar o assédio moral sofrido no meio virtual, algo muito relatado pelo grupo que percebeu esse tipo de assédio, não muito valorizado pela mídia, como algo pejorativo e até criminoso (crime virtual), além de muitos adolescentes desconhecerem a gravidade da situação.

Ainda no verso da parte interna do fôlder, foram realizadas colagens com a imagem da capa e textos curtos, como “Assédio não é clichê”, “Assédio não acontece”, “Assédio não é brincadeira” e “Assédio não é cantada”, com a intenção de transmitir o sentido de trazer o leitor para uma realidade de reflexão e discussão, desconstruindo o sentido de brincadeira, divertimento ou jogo amoroso.

Na dobra interna do fôlder, inseriu-se o texto “Na rua, no trabalho, em casa, na escola, no rolê. NÃO FIQUE CALADA!” que sintetiza a informação dos espaços sociais em que a violência pode ocorrer e expressa a prescrição ou o conselho de denúncia à Central de Atendimento à Mulher. É muito comum no gênero fôlder haver um espaço para contatos, como mobilização do conteúdo discutido, sendo em forma da ação de denunciar, além do recurso da caixa-alta para chamar a atenção do leitor para a sugestão. Ainda é inserido, no espaço de um quadrado, o conselho “Converse sobre assédio e multiplique a conscientização”, em que o leitor mais uma vez é convidado a formar concordância e aliança na perspectiva proposta do texto.

Na contracapa, indicaram-se as informações do coletivo e o contato das redes sociais, meio virtual utilizado pela maioria dos adolescentes. Esse espaço tem o intuito de estabelecer a interação social entre autoras e leitores.

O fôlder “Vacilou, Assediou” foi distribuído em alguns eventos escolares, assim como em outros *campi* do IFPR, a fim de que outras realidades escolares pudessem ser alcançadas. O retorno do trabalho foi favorável e utilizado de

forma livre pelas comunidades escolares, com práticas pedagógicas que fossem significativas a cada grupo. No entanto, a parte de análise da recepção do material precisa ser realizada.

A partir das impressões dos leitores sobre o material, quando a outra ponta da produção (leitor) pode construir sentidos na relação com o texto, as integrantes do coletivo perceberam que a produção textual havia cumprido seu propósito ao efetivar a interação social.

Vale destacar a dificuldade de mobilizar as alunas a assumir o papel de autoras, ou seja, de construtoras de sentidos por meio da escrita. Talvez seja pela escola não efetivar práticas pedagógicas de escritas reais, em que o aluno não estabelece relações autênticas comunicativas.

A responsabilidade sobre o que se produz não é uma preocupação dos alunos e passou a ser o centro da produção do gênero fôlder “Assediou, Vacilou”, já que o material foi elaborado para além da sala de aula. Essa questão pode ligar-se a outra, em que os estudantes não enxergam a leitura e a escrita como processo espelhado, ou seja, processos coexistentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade descrita e discutida, o trabalho com o gênero discursivo fôlder, foi o instrumento representativo do Coletivo Programadas para Questionar. Anteriormente à sua produção, muitos sentidos, construídos ao longo do percurso, sustentaram a produção final, que levou o nome, as ideias e a voz do coletivo aos públicos interno e externo à instituição de ensino.

Essa prática de letramento – produzida por meio de recursos tecnológicos e pensada em suas cores, letras, desenhos e texto autorais – proporcionou o envolvimento das alunas em uma prática social de escrita com a qual a maioria dos estudantes só tem contato como leitores e que pouco é utilizada para fins de autoria. As alunas puderam expressar ideias encorajadas e fortalecidas pelas discussões nos encontros do projeto, ampliando, assim, sua participação social como um grupo engajado e crítico formado por meninas. Na produção final, pode-se perceber a capacidade reflexiva e autorreflexiva das participantes, bem como o uso apropriado da linguagem nas escolhas discursivas do grupo.

O trabalho com a linguagem na perspectiva dos letramentos e dos gêneros discursivos não pode ser desvinculado de práticas sociais, culturais e identitárias. Ao circular socialmente, o fôlder cumpre sua função primordial: levar as

ideias do coletivo de meninas para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola.

Há, entretanto, que se admitir que tal proposta, elaborada a partir dos objetivos do coletivo, poderia encontrar dificuldades de realização na sala de aula regular, tendo em vista a organização curricular da educação básica, nesse caso do ensino médio integrado a cursos técnicos, tendo em vista o tempo e a abertura necessários para sua efetivação. Isso pode ser visto como uma auto-crítica, pois, mesmo sabendo dos resultados positivos, as aulas convencionais ainda se prendem a preocupações conteudistas, que engessam a prática docente e inviabilizam o protagonismo e a autoria dos educandos.

“Harassed, Faltered”: the discursive leaflet genre as a spokesperson for a collective of girls

Abstract

This article discusses the textual production of the discursive leaflet genre on the theme of violence against women, produced for educational purposes by a collective of students from a federal public school. Based on the association of the theoretical framework of the new literacies (THE NEW LONDON GROUP, 1996; KLEIMAN, 1995; LANKSHEAR; KNOBEL, 2003; ROJO; MOURA, 2012) under the light of the discourse genres theory (ROJO, 2005, 2016; MARCUSCHI, 2008), the writing of the leaflet “Harassed, Faltered” gave voice to the collective by providing students’ protagonism and authorship by involving them in a collective social practice.

Keywords

Leaflet. Literacy and discursive genre. Textual production.

REFERÊNCIAS

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo. *Sociedade em Debate*, v. 7, n. 2, p. 5-25, 2001.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, SEF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13558-politicas-de-ensino-medio>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 1º maio 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2005.

GARCEZ, P. M. Educação linguística como conceito para a formação de profissionais de Língua Estrangeira. In: MASELLO, L. (org.). *Português lengua segunda y extranjera en Uruguay: actas del Primeiro Encontro de Português Língua Estrangeira do Uruguai*. Montevideu: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2008. p. 51-57.

GERALDI, W. J.; CITELLI, B. *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KARWOSKI, A. M. Estratégias de leitura de fôlderes. *Estudos Linguísticos*, v. XXXIV, p. 698-701, 2005.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press, 2003.

LIMA, A.V. A. de. Um olhar sobre o ensino de produção de texto no ensino médio. In: ATAÍDE, C. (org.). *Estudos linguísticos e literários em múltiplas perspectivas*. Aracaju: Editora da UFS, 2019. p. 362-372.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, SEB, 2004. p. 14-59.

OLIVEIRA, M. S. Gênero textuais e letramento. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: O ENSINO EM FOCO, 5., 2009, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2009. p. 1-20. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

RODRIGUES, M. A. N. Estratégias de leitura aplicadas ao gênero folder. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v. 3, n. 2, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1860>. Acesso em: 1º maio 2020.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. Por novos e múltiplos letramentos. *Na Ponta do Lápis*, ano XII, n. 27, p. 6-11, 2016. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossaspublicacoes/revista/entrevistas/artigo/2271/por-novos-e-multiplos-letramentos>. Acesso: 20 maio 2020.

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópico*, v. 7, p. 11-23, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *The Harvard Educational Review*, v. 1, n. 66, p. 60-92, 1996.

Anexo

Na rua, no trabalho, em casa, na escola, no rolê NÃO FIQUE CALADA!

Central de Atendimento à Mulher **180**
ligue180@mdh.gov.br

Converse sobre assédio e multiplique a conscientização

QUEM SOMOS NÓS?

COLETIVO Programadas para Questionar

O Coletivo Programadas para Questionar é formado por alunas do IFPR - Campus Quedas do Iguaçu, que acreditam na união de suas vozes ao promoverem discussões e reflexões de questões ligadas à gênero.

INSTITUTO FEDERAL Paraná
Siga-nos programadas_questionar @PQuestionar

Assediou, Vacilou

Por que falar de ASSÉDIO?

53% das adolescentes e jovens brasileiras convivem com medo diário de assédio (ActionAid)

A maioria dos casos de assédio ocorreu na rua (29%). Cerca de 10% das mulheres foram assediadas na escola e 6% na sua própria casa (DataFolha)

Perseguir uma mulher virtualmente, demonstrando obsessão em enquetes e ataques à privacidade é STALKING

Assédio NÃO É CLICHÊ!

ASSÉDIO NÃO É "ACONTECE"

Assédio NÃO É BRINCADEIRA

Assédio NÃO É CANTADA

Apelidar, insultar, debochar, criar boatos e fofocas em que a principal vítima é do gênero feminino é ASSÉDIO MORAL

Constranger para obter vantagens e favorecimento sexual por meio de gestos e ações é ASSÉDIO SEXUAL